



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Joyce da Silva Costa Gonçalves

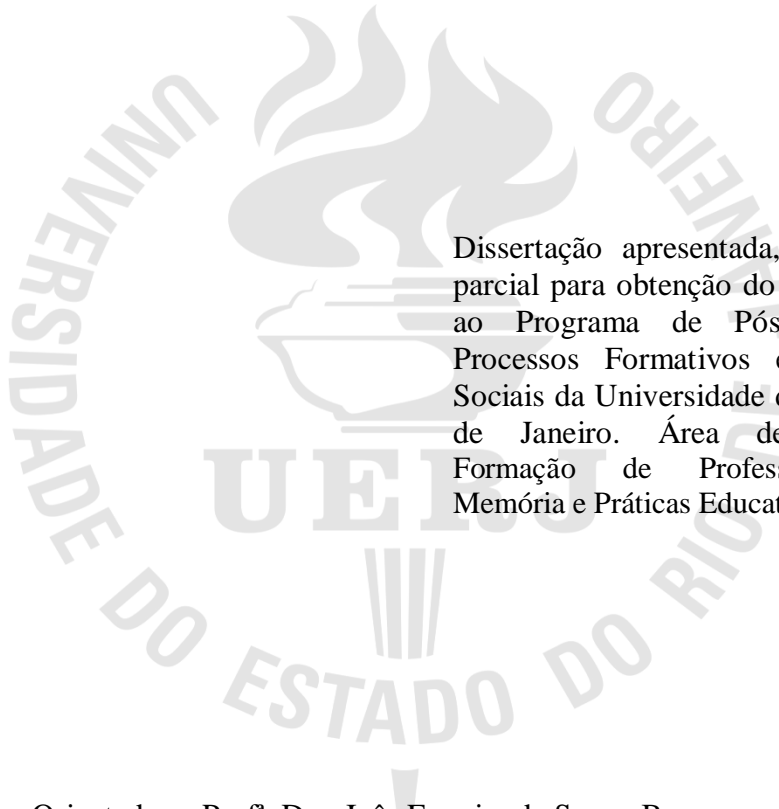
**Experiências formativas de professoras de apoio educacional especializado
recém-concursadas e regentes do município de Niterói – RJ**

São Gonçalo

2020

Joyce da Silva Costa Gonçalves

Experiências formativas de professoras de apoio educacional especializado recém-concursadas e regentes do município de Niterói – RJ



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

G643 Gonçalves, Joyce da Silva Costa.
Experiências formativas de professoras de apoio educacional
especializado recém-concursadas e regentes do município de Niterói – RJ /
Joyce da Silva Costa Gonçalves. – 2020.
134f.:il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança.
Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades
Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de
Formação de Professores.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Professores – Narrativas pessoais –
Teses. 3. Inclusão escolar – Teses. I. Bragança, Inês Ferreira de Souza.
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de
Professores. III. Título.

CRB/7-4994 CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Joyce da Silva Costa Gonçalves

Experiências formativas de professoras de apoio educacional especializado recém-concursadas e regentes do município de Niterói – RJ

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

Aprovada em 07 de abril de 2020.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Anelice Astrid Ribetto
Faculdade de Educação – UERJ

Prof^ª. Dra. Mairce da Silva Araújo
Faculdade de Educação – UERJ

Prof^ª. Dra. Eda Maria de Oliveira Henriques
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2020

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa às professoras de apoio educacional especializado recém-concursadas e regentes dos alunos ditos com deficiência, que constroem seus conhecimentos de mundo adquirido pelas experiências vivas em suas trajetórias de vida e formação.

Ao meu menino Nycolas, ao meu marido Sidney Luiz e a minha mãe Haidêe pela paciência e renúncias em prol do meu sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus**, por ter me proporcionado tamanha alegria e aprendizagem nessa minha trajetória de vida e de formação.

Ao meu menino amado e querido **Nycolas**, que transformou meu viver, preenche cada momento de minha vida e me dá forças e coragem para seguir em frente. É por você e para você que sigo!

Ao meu marido **Sidney Luiz**, que me acompanhou, lado a lado, com sua paciência e dedicação, me incentivando e me mostrando o quanto sou capaz de superar os obstáculos da vida! Não conseguiria sem você!

A minha mãe **Haidêe**, que, desde o início, esteve presente nas horas difíceis assim como nos momentos felizes, que me sustentou com seu apoio e exemplo de superação.

Ao meu pai **Jorge Costa** (*in memoriam*), que foi um exemplo de bravura e que sempre me incentivou e me acompanhou em todas as minhas conquistas. Mesmo não estando entre nós, te sinto presente em mais uma conquista de minha vida.

Ao meu irmão **Jordel**, que sempre foi e será o meu anjo protetor, e a minha irmã **Djanira**, que mesmo de longe estiveram na torcida e me incentivando na minha conquista.

A minha cunhada **Márcia** e aos meus sobrinhos **Daniel** e **Guilherme**, pela torcida, incentivo e alegrias.

À equipe da **Assessoria de Educação Especial de Niterói**, que sempre me apoiou e acompanhou, acreditando no propósito da inclusão escolar dos alunos ditos com deficiência.

À amiga **Andrea Pierre**, companheira de anos, que, desde o princípio, esteve presente me incentivando e me apoiando nos momentos de dificuldades e de alegrias.

Às **Professoras** e às diretoras, **Meri Nascimento** e **Simone Franco**, da U.E. André Trouche, que estiveram comigo na minha trajetória de formação, que demonstraram disponibilidade, carinho e interesse em participar da *pesquisaformação* e pelas aprendizagens obtidas nas trocas de experiências.

Aos **colegas de turma de mestrado**, que participaram da minha trajetória de formação com carinho e incentivo, dividindo angústias e alegrias.

Ao Grupo de Pesquisa Polifonia, **Rodrigo, Silvia, Luciana, Clarissa, Mônica, Liliane, Fabiana, Simone, Kátia, Débora, Welington, Marcia Josiane, Monica Inov, Jadinéia** e professora **Eda Henriques** e professor **Everardo Andrade**, por estarmos juntos

no movimento da *pesquisaformação*. Em especial, **Deyse, Juliana e Thais** por me incentivarem e me acompanharem nas jornadas formativas.

Ao Grupo de Pesquisa Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, em especial **Arina, Daiana, Vanessa, Juliana, Sara e Raquel**, que me acolheram amorosamente e me incentivaram a prosseguir na luta pela inclusão dos alunos ditos com deficiência.

Às Professoras **Anelice Astrid Ribetto (UERJ/FFP)**, **Mairce da Silva Araújo (UERJ/FFP)** e **Eda Maria de Oliveira Henriques (UFF)** por aceitarem o convite de participar da Banca Examinadora, pela leitura atenciosa, pelas observações, pelos questionamentos e pelas sugestões que estimularam maturidade intelectual e que possibilitaram a conclusão desta etapa de formação.

Um agradecimento especial à minha querida e amada professora **Inês Bragança**, que foi a maior incentivadora para que eu pudesse seguir e concluir o meu sonho. Sempre presente, mesmo distante, com suas palavras carinhosas e leitura respeitosa e atenta. Agradeço todos os dias por ter você em minha vida!

Por fim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que fosse possível a realização deste sonho, o meu muito obrigado!

Chegado aqui, onde hoje estou, conheço
Que sou diverso no que informe estou.
No meu próprio caminho me atravesso.
Não conheço quem fui no que hoje sou.

Serei eu, porque nada é impossível,
Vários trazidos de outros mundos, e
No mesmo ponto espacial sensível
Que sou eu, sendo eu por 'star aqui?

Fernando Pessoa

RESUMO

GONÇALVES, Joyce da Silva Costa. *Experiências formativas de professoras de apoio educacional especializado recém-concursadas e regentes do município de Niterói – RJ*. 2020. 134f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

A presente dissertação socializa uma *pesquisaformação* que tem como objetivo dialogar com concepções e práticas de professoras de apoio educacional especializado recém-concursadas e professoras regentes junto aos estudantes chamados de pessoas com deficiência, uma vez que estas professoras têm como desafio potencializar conhecimentos e a formação humana inclusiva. A escola está sendo chamada para lidar com uma pluralidade de culturas e identidades, reconhecer e valorizar as diferenças. Hoje, este é um dos grandes desafios a serem enfrentados, a produção de saberes, dando um novo significado às práticas educativas inclusivas. Partindo desse contexto, a pesquisa é desenvolvida por meio de rodas de conversa, no âmbito da abordagem narrativa (auto)biográfica, ressignificando ações e construção de seus conhecimentos profissionais em partilha, envolvendo as professoras-pesquisadoras participantes, modificando potencialmente a si e ao outro. No decorrer da *pesquisaformação*, problematizamos a formação individual e coletiva de forma que, nos diálogos tecidos nas rodas de conversa, a noção sobre inclusão, as práticas pedagógicas, o planejamento coletivo e a memória foram os temas abordados e considerados importantes para a efetivação do processo de ensino e da aprendizagem dos alunos ditos com deficiência. As narrativas das experiências compartilhadas nos levaram a nos apropriar destas no sentido de compreendermos nós mesmos. O desenvolvimento do trabalho aponta para a compreensão de que cada professora/professor é um ser histórico-cultural que se encontra em um momento determinado na vida e que iniciamos em nossa trajetória profissional, pessoal e coletiva com algumas incertezas sobre esse complexo universo da inclusão de alunos ditos com deficiência que há muito nos acompanhavam. Entendendo que estamos em uma relação de coletividade e que todas estão inseridas no trabalho desenvolvido de um movimento pedagógico.

Palavras-chave: Narrativas. Professoras de apoio educacional especializado recém-concursadas. Professoras regentes. Inclusão.

ABSTRACT

GONÇALVES, Joyce da Silva Costa. *Professional experiences of newly hired educational support teachers and regular teachers in the city of Niterói – RJ*. 2020. 134f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

The present study socializes a *formationresearch* that has as objective to dialogue with concepts and practices of recently hired teachers specialized in educational support and regular teachers working with students commonly called people with disabilities, since these teachers have as challenge to potentialize knowledge and inclusive human formation. The school is being called to deal with a plurality of cultures and identities, also to recognize and value differences. Today, this is one of the greatest challenges to be faced by, the production of knowledge, giving a new meaning to inclusive educational practices. Based on this context, the research is developed through conversation circles, with an (auto)biographical narrative approach, reframing actions and building professional knowledges as shared knowledge, involving researcher-teachers as participants of the process, and potentially modifying themselves and the other. During the *formationresearch*, we discuss individual and collective teacher training in such a way that, in the conversation circles, the notion of inclusion, pedagogical practices, collective planning and memory were the topics addressed and considered important to the teaching and learning process of students with disabilities. The narratives of shared experiences led us to appropriate these in order to understand ourselves. As results the study points to the understanding that each teacher is a historical-cultural being who is living a certain moment in life and that we started in our professional, personal and collective trajectory with some uncertainties about the complex universe of inclusion of the so-called students with disabilities, who have long accompanied us. Understanding that we are in a collective relationship and that they are all part of the work developed by a pedagogical movement.

Keywords: Narratives. Newly hired educational support teachers. Regular teachers. Inclusion.

SUMÁRIO

	MEMORIAL DE FORMAÇÃO: COMO CHEGUEI ATÉ AQUI	11
	PRIMEIRAS PALAVRAS	20
1	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-POLÍTICA: FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE	28
1.1	Políticas de Educação Inclusiva no Brasil: formação e profissão docente para educação inclusiva	33
2	SOBRE A ABORDAGEM DE PESQUISA FORMAÇÃO NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA E CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO	48
2.1	Caminhos trilhados	51
3	NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	58
4	DIÁLOGOS COMPARTILHADOS	63
4.1	Contextualização da escola	65
4.2	Sobre as rodas de conversa	68
4.2.1	<u>Com professoras do 1º turno</u>	69
4.2.2	<u>Com professoras do 2º turno</u>	71
4.3	Conceito de Inclusão elaborado pelas professoras e como se sentem inseridas	72
4.3.1	<u>Com professoras do 1º turno</u>	75
4.3.2	<u>Com professoras do 2º turno</u>	76
4.3.3	<u>Com professoras dos dois turnos</u>	79
4.4	Narrativas	81
4.5	Diálogos	90
4.5.1	<u>Sobre a noção de Inclusão</u>	90
4.5.2	<u>Sobre práticas pedagógicas</u>	97

4.5.3	<u>Sobre planejamento coletivo</u>	104
4.5.4	<u>Sobre memória</u>	109
	REFLEXÕES	113
	REFERÊNCIAS	116
	APÊNDICE – Quadros de tematização	120
	ANEXO A – Linha do tempo de marcos jurídicos que regulamentam a Educação Especial	134

MEMORIAL DE FORMAÇÃO: COMO CHEGUEI ATÉ AQUI

Todo ato de conhecer faz surgir um mundo... Fazer surgir um mundo é a dimensão palpitante do conhecimento e estar associado às raízes mais fundas de nosso ser cognitivo, por mais sólida que seja a nossa experiência. E, pelo fato de essas raízes se estenderem até a própria base biológica, esse fazer surgir se manifesta em todas as ações da vida social humana nas quais costuma ser evidente, como no caso dos valores e das preferências. Não há descontinuidade entre o social, o humano e suas raízes biológicas. O fenômeno do conhecer é um todo integrado e está fundamentado da mesma forma em todos os seus âmbitos.

Maturana e Varela

De acordo com a epígrafe que trago acima, somos seres integrados ao social e às nossas raízes biológicas, sendo únicos e ao mesmo tempo coletivos, fazendo surgir um mundo a partir dos conhecimentos e experiências da nossa trajetória de vida. Apresento meu memorial com um recorte narrativo de quando era menina até a chegada ao mestrado, acionando fragmentos, pensamentos e experiências que estão em minha memória individual e coletiva.

Ainda menina, uma das minhas brincadeiras preferidas era dar aula para uma turma imaginária no quadro verde e enorme que meu pai havia pintado na parede lateral dos fundos da garagem, onde funcionava sua oficina de serralheria. Ali, além de fazer alguns trabalhos como serralheiro, utilizava o quadro para estudar cálculos nos fins de semana com alguns amigos do curso técnico em edificações da Escola Técnica Estadual Henrique Lage e, mais tarde, com amigos da graduação em Engenharia Civil. Meu pai tinha decidido voltar a estudar! E eu já tinha decidido ser professora e seguir a profissão da minha mãe, professora do ensino básico de Português e Literatura.

Sempre fui tímida e isso não me incomodava!

Meu Jardim de Infância foi na Escola Pública Adino Xavier: Formiguinha Gida. Meu uniforme era uma graça! Lembro-me como se fosse hoje: jardineira azul, com o bolso bordado com o nome da escola e o símbolo, que era a formiguinha Gida, *shorts* tipo balonê e blusa de botão, ambos feitos de tecido quadriculado vermelho e branco, tênis congá vermelho e meias vermelhas.

Foi uma época de poucas, mas boas recordações. Lembro-me que tive uma professora que foi minha vizinha; das brincadeiras no pátio da escola, como corrida de saco, pique e parquinho; das histórias com personagens em fantoches que me faziam viajar junto com eles e das dancinhas nas datas comemorativas que eu adorava participar. Fui feliz!

Não continuei na mesma escola quando passei para a 1ª série/alfabetização, pois meus pais me matricularam no Educandário Duque Estrada, que era uma escola bem diferente da que eu conhecia, não tinha parquinho, o pátio era bem pequeno e tinha poucas salas; era uma escola/casa. Lá aprendi a ler e a escrever sem muitas dificuldades pelo “método abelhinha¹”. Gostava de cantar e reproduzia todas as aulas lá naquele quadro verde e enorme que tinha na garagem de casa.

Minha mãe ganhou uma bolsa de estudos para a escola Externato Alfredo Backer e lá fui eu cursar a 2ª série no ano de 1982. Estudei por quatro anos, e que anos! Durante esse período minha timidez só aumentou. Não tinha muitos amigos nessa escola, aliás, não gostava dessa escola, o que contrastava com o meu desempenho. Era uma ótima aluna! Era uma aluna de MB (Muito Bom) seguido de “*Parabéns!*”. Não me permitia errar, não lidava bem com essa possibilidade. Isso foi um problema que me seguiu por um bom tempo.

Fui crescendo e a vontade de ser professora foi sumindo...

Em um certo momento, não sei bem qual, minha mãe percebeu que eu não poderia continuar nessa escola. Enfim, saí e, no ano de 1986, fui para o Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN). Ali sim fui feliz! Fiz amigos que mantenho até hoje!

Saí de uma escola onde eu era a única negra da sala para outra onde eu não era a única! Saí de uma escola onde eu era treinada a reproduzir os conteúdos exatamente como eram passados para outra onde eu precisava fazer resumo, pensar e justificar minhas respostas. É claro que, no primeiro bimestre, foi difícil, mesmo assim seguia sendo uma aluna aplicada. Terminei a 8ª série e decidi fazer o curso Normal; ainda assim havia uma possibilidade de não seguir a carreira de professora.

¹ O método abelhinha é um método fônico utilizado para alfabetizar: primeiramente são ensinados os sons das vogais, depois as consoantes são introduzidas numa ordem pré-estabelecida e seus sons vão sendo combinados com cada vogal formando as sílabas que, posteriormente, são combinadas formando palavras. Simultaneamente a esses passos são ensinadas as formas das letras.

Em 1992, fiz vestibular para medicina. Era a carreira escolhida depois de fazer anos de Normal. Não passei e segui cursando mais um ano de pré-vestibular. Estava decidida a ser pediatra. No ano seguinte, fui informada do processo seletivo para ser professora contratada no Projeto CIEP e resolvi participar. Passei! Mas, e agora? Trabalhava durante o dia no CIEP 239, Paraíso – São Gonçalo, e estudava durante a noite no cursinho pré-vestibular.

Nesse ano me senti privilegiada, pois, além de conhecer meu marido Sidney, trabalhei com professoras que foram minhas amigas do IECN. Nosso primeiro emprego! Iniciávamos juntas nossa trajetória como educadoras. Passamos por experiências que jamais imaginaríamos ter, fomos nos fortalecendo e ganhando experiências como professoras. Todas tinham carga horária de 40h, sendo um turno para estudo e o outro para atuação em sala de aula. Para funcionar, eram necessárias duas professoras por turma. As pedagogas eram as mesmas para os dois turnos. Decidi, a partir dali, voltar ao meu sonho de menina: ser professora!

No ano de 1994, com o término do contrato, fiz um concurso para o magistério do município Niterói e fiz mais um ano de cursinho; no vestibular, incluí como segunda opção a Licenciatura em Ciências Biológicas. Em 1995, meu ano de realizações, consegui ser classificada para o magistério e para a Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), no curso de Ciências Biológicas. Iniciei a faculdade logo no primeiro semestre e, no segundo, assumi a matrícula como professora do primeiro seguimento do Ensino Fundamental. Cursei a faculdade trabalhando e a finalizei em 1998. Bons tempos e bons amigos!

Ingressei na Escola Municipal Padre Leonel Franca onde fui muito bem acolhida por todos os profissionais. Um presente, pois, no dia seguinte, foi meu aniversário! Nessa época eu era a caçula da turma, com 19 anos apenas! Foi lá que tive minha primeira turma de alfabetização. Era uma escola com um grupo de professoras alfabetizadoras de excelência, consideradas pela diretora e pela comunidade. E realmente eram! A escola era pequena, com uma média seis salas e dividida em Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Recebi uma turma de alfabetização, sem direito de escolha, afinal acabava de chegar! Fiquei assustada porque nunca tinha alfabetizado na minha vida e, no CIEP, tinha assumido uma turma de 2ª série na qual todos já eram leitores. Expus isso em reunião pedagógica logo que me escolheram para assumir a turma e, na mesma hora, as professoras alfabetizadoras me disseram que eu não precisaria me preocupar porque elas me ensinariam tudo! Foi até engraçado porque eu não teria a ousadia de dizer que não. O método que elas usavam era o

“método abelhinha”, experiência que tive somente como aluna. Na medida em que fui me sentindo segura, permiti-me não o seguir tão à risca.

Até hoje, lembro-me como a turma era interessada e ávida por aprender a ler e a escrever, aceitava tudo o que era proposto. Um dos meus alunos, cujo nome não me recordo, era “do lar”, como chamavam quem não tinha passado pela educação infantil. Ele não sabia segurar o lápis e o seu primeiro bimestre foi de adaptação, tanto para ele quanto para mim. Hoje penso que a partir dali tive um olhar cuidadoso no sentido de entender que cada um de nós aprendeu levando em conta as nossas limitações e habilidades. Segundo Paulo Freire, “não existe ensinar sem aprender e com isto [...] o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende” (1997, p.19). Desta forma, somos todas professoras/alunas e alunas/professoras.

Ao final do ano, ele e as/os demais alunas/alunos conseguiram aprender a ler e a escrever, dando início a suas vidas de leitores. Sou agradecida por ter encontrado essas professoras na vida. Mais uma vez, tive “sorte!”.

Em 2000/2001, ingressei e concluí uma Pós-graduação em Meio Ambiente, na UERJ. Em 2001, também me casei e, neste mesmo ano, estava iniciando, na Rede Municipal de Niterói, a proposta de inclusão que seria implantada em poucas escolas da Rede, abrindo Salas de Recursos Multifuncionais. Participei deste projeto na escola em que atuava e, em poucos, anos ele passou a ser realizado em todas as escolas do município.

No ano de 2005, fui convidada pela Coordenação de Educação Especial para participar da equipe que a compunha, acompanhando quatro escolas, facilitando e articulando junto com os/as professores/as estratégias para “inclusão”² de alunos “chamados pessoas com deficiência”³ (RIBETTO, 2018) no espaço escolar. Nesse período, a Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) se organizava de maneira bem inovadora, criando uma Equipe de Referência composta por um membro de cada coordenação para atender a um número específico de escolas.

A minha Equipe de Referência era composta por quatro professoras com a carga horária de 24h: Thais Motta, coordenação de educação infantil, que mais tarde foi aprovada

² Considerando o conceito de inclusão nas instituições escolares a “organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos, a exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos”. Disponível em: <<https://www.mec.gov.br>>.

³ O Grupo de Pesquisa Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), da qual também faço parte, sob a orientação da professora Anelice Ribetto, utiliza este termo por entender que os sujeitos e suas condições de vida são marcadas pela diferença e que existem variadas condições de ser e estar no mundo. Não são os sujeitos que se denominam “deficientes”, mas fundamentalmente os discursos médicos e jurídicos, nesse sentido eles são “chamados pessoas com deficiência” ou “ditos com deficiência”. Disponível em: <<https://youtu.be/AfevV2BsH8E>>.

em um concurso em outro município e optou pela exoneração; Palmira Silva, coordenação de 3º e 4º ciclos, e Luciana Laureano, coordenação de 1º e 2º ciclos, que permanecem na Rede de Niterói, em outros espaços.

Com essa equipe, iniciava a minha trajetória de formação com professoras da Rede, onde, à medida que elaborávamos as formações continuadas, pensávamos e refletíamos o cotidiano escolar e suas possibilidades de aprendizagem e de ensino. Éramos uma equipe para além do profissional, tínhamos nos tornado amigas! Amizade que conservamos até hoje! Neste mesmo ano, tive oportunidade de ingressar na Pós-graduação em Educação Especial: Saúde Mental Infanto-Juvenil, na Santa Casa de Misericórdia, sendo esta a minha segunda especialização.

Entre 2006 e 2009, além de participar da Equipe de Referência e contribuir com as formações continuadas, atuei como professora de apoio educacional especializado no Projeto de Pesquisa da Coordenação de Educação Especial – EIDE⁴, que tinha como objetivo desenvolver estratégias e um Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos com múltiplas deficiências e síndromes genéticas. Cada dia que passava com esses alunos aprendia o valor e a alegria que poderíamos encontrar nos pequenos gestos da vida, por isso senti a inquietação de me aprofundar mais no conhecimento. Iniciei, então, como estagiária no Laboratório de Neuroquímica da Universidade Federal Fluminense (UFF) no ano de 2009, pois precisava entender a neuroplasticidade que eu percebia em meus alunos. A vida me deu um presente neste mesmo ano: engravidei! Precisei mudar o foco, meu menino Nycolas nasceu em 2010 e eu temporariamente deixei o laboratório, o Projeto e o trabalho.

Retornei sem muita vontade de deixar o meu menino, mas, aos poucos, fui me organizando e ficando menos ansiosa. As coisas foram se ajustando, como tudo na vida. Depois de três anos, resolvi voltar ao Laboratório. Lá as pesquisas já eram outras e eu também. Percebi que o meu lugar naquele momento era na Educação. Continuei somente com os acompanhamentos às escolas, que passaram a ser 12 ao todo, ou seja, eu havia ficado com todo o Polo Regional 5⁵.

⁴ Espaço Integrado de Desenvolvimento e Estimulação. Local de estudo das condições e formas de educação e escolarização dos alunos que eram gravemente afetados pelas deficiências múltiplas e/ou síndromes genéticas em classes comuns nas escolas municipais da Rede de Niterói.

⁵ As escolas do município de Niterói são organizadas em Polos Regionais, que reúnem escolas por aproximação geográfica, a saber:

Polo 1- Centro, São Domingos, Ilha da Conceição e Ponta D'Areia;

Polo 2- Santa Bárbara e Alameda (lado esquerdo);

Polo 3- Alameda (lado direito) e Viçoso Jardim;

Polo 4- Sapê e Pendotiba;

Polo 5- Barreto, Engenhoca, Tenente Jardim e Morro do Castro;

Polo 6- Icaraí, Santa Rosa, São Francisco, Charitas e Jurujuba;

Durante todos esses anos, em meus acompanhamentos às escolas, tenho feito movimentos constantes na prática para possibilitar e garantir a permanência dos alunos. De certo modo, minhas atitudes e escolhas, sendo elas com melhor chance de acerto ou não, fazem parte desse difícil processo de inclusão que não tem manual de instrução.

Para que a inclusão possa acontecer de fato, acredito que os profissionais da escola precisam estar envolvidos e disponíveis para tal. O espaço escolar é plural em suas influências culturais e de construções identitárias, sendo esse um dos maiores desafios a ser enfrentado por todos da comunidade escolar. A educação supõe não a reprodução do saber e da(s) cultura(s), pelo contrário, supõe um permanente movimento de produção de novos saberes e de novas expressões culturais, favorecendo novos significados. Em consonância com essa reflexão, Skliar (2001, p.18) considera que:

[...] a formação dos professores – tanto de educação especial, como de educação regular – deve ser feita na direção de uma imersão do professor e da comunidade escolar no mundo da alteridade e uma mudança radical,... não concordo em que o professor deve se preparar mais uma vez, como um especialista para cada uma das deficiências, e sim que se tem que formar como um agente cultural que está alerta a não ser ele/ela mesmo/a um reproduzidor "inocente" e "ingênuo" de fronteiras de exclusão/inclusão.

Como exemplo cito um fato que ocorreu com um aluno autista, considerado clássico, que iniciou seu ano letivo numa escola diferente da que tinha frequentado no ano anterior. Começou o ano letivo com uma professora de apoio educacional especializado, esperando que seria desenvolvido um trabalho pedagógico de acordo com suas necessidades. Nas primeiras semanas, a professora só reclamava, dizendo “este menino não fica quieto, se joga no chão, lambe corrimão, parede e tudo que vê pela frente” e que “estava ficando muito cansada, pois já vinha de outra escola”. Fui chamada pela diretora para conversarmos e traçarmos juntas algumas estratégias. Seriam as estratégias traçadas por mim ou nós (eu, diretora e pedagoga) que trariam a “solução” da situação pré-estabelecida entre ambos? Orientações técnicas trariam a “solução esperada”?

As professoras de apoio educacional especializado as quais me refiro são as que atuam em classes inclusivas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, dando apoio aos/às professores/as regentes no que tange ao atendimento de necessidades emergenciais que envolvam as pessoas ditas com deficiência e propondo estratégias pedagógicas que favoreçam a interação aluno-aluno e aluno-professor no contexto

escolar. A inclusão desses alunos requer uma nova concepção curricular e um novo modo de pensar a escola, desafio constante para nós professoras⁶.

O início do ano é um período de adaptação para os alunos que não conhecem o espaço nem as pessoas da escola. No decorrer da conversa com a professora de apoio educacional especializado, percebi que seria muito difícil a adaptação do aluno se ela não se dispusesse a pensar e a sentir de outro modo a relação com o aluno. Mas, infelizmente, percebemos que, naquele momento, a professora não se sentia em condições de dar continuidade ao planejamento pedagógico. De comum acordo, a professora de apoio educacional especializado foi substituída para que pudéssemos oportunizar ao aluno uma possibilidade de aprendizagem. As formações realizadas com as professoras de apoio educacional especializado não atingem o seu propósito quando nos deparamos com uma situação como esta, afinal a escola é um lugar de construção, compartilhamento de experiências de vida, de aprendizagem, de reflexões sobre si e sobre o mundo, ou seja, é um espaço de processo contínuo de construção de conhecimento individual e coletivo.

A cada ida às escolas e a cada Formação Continuada realizada, eu ficava extremamente inquieta com as dificuldades que envolviam a inclusão de determinados alunos, os obstáculos só aumentavam. O que eu estava deixando de fazer? Qual era a questão que eu não estava conseguindo visualizar? Seria a maneira que as formações estavam acontecendo? Mesmo convidando médicos, pedagogos e outros especialistas, eu não conseguia enxergar os avanços desejados. Era então necessário um movimento diferente, um movimento de pensar de outro modo, de buscar caminhos outros na inclusão. Pensando de acordo com a autora Núria Pérez de Lara (2003), quando escreve no prefácio do livro “Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?”, de Carlos Skliar:

Voltar o olhar para si mesmo, repensar tudo o que nos foi pensado a partir da academia, a partir dos textos especializados, a partir dos discursos politicamente corretos, a partir das consciências acomodadas daqueles que se conhecem como parte da normalidade, do racional, do democrático, do verdadeiramente humano, é o que provoca a relação direta e aberta com aqueles que não fazem parte de todas essas certezas.

Voltar o olhar para si mesmo e ao mesmo tempo para o outro faz com que estabeleçamos uma relação que certamente nos modifica, completa-nos e nos constitui como

⁶ Justifico o uso aqui de *professoras* e não de *professores*, conforme a norma gramatical da língua portuguesa, por considerar a presença feminina em maior quantidade no magistério, darei preferência ao feminino quando me referir também as professoras que participaram desta *pesquisaformação*, em outros momentos grafarei ambos.

peças que somos e fomos. Aceitarmos olhar para esse outro é nos deixar modificar por ele e nos permitir aprender com ele.

Voltar a estudar passou ser a minha meta!

Sendo assim, em 2016, procurei um curso de Mediação, Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) – programa de intervenção para ajudar na estruturação cognitiva. Esse curso me encorajou a participar do processo seletivo do curso de Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu) da FFP/UERJ. Também no curso de Mediação conheci a Clarissa, pessoa sem igual! Numa das conversas de intervalo, comentei que iria participar do processo seletivo do PPGedu-FFP/UERJ e, por “coincidências do destino”, ela já fazia parte do programa e estava se preparando para apresentar sua defesa.

A Clarissa me convidou para participar de um grupo de pesquisa chamado Polifonia. Lá fui eu com a cara e a coragem que antes nem pensava em ter. Fui muito bem recebida! Reencontrei, depois de anos, a minha querida amiga Thais Motta, que tanto admiro pela simplicidade e inteligência! Conhecer a professora Inês Bragança foi um presente, uma pessoa sensível e acolhedora. Senti que era ali o lugar que eu estava procurando, reiniciando leituras e sentindo as dificuldades de reingressar ao campo acadêmico. Neste ano, no entanto, não alcancei a nota suficiente na entrevista para cursar o mestrado. Não gosto nem de lembrar o quanto fiquei nervosa! Meu Deus! No ano de 2017, continuei indo aos encontros do Grupo Polifonia, participei do processo seletivo e iniciei o mestrado no ano de 2018, sendo orientada pela professora Inês Bragança.

O ano de 2018 foi um ano de conhecimentos, desafios e superação! Além do grupo Polifonia, iniciei o ano fazendo parte do Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, coordenado pela professora Anelice Ribetto. Acrescentar o mestrado em minha rotina não foi nada fácil, mas retornar à vida acadêmica num ano de eleições foi de excelência, pois pudemos fortalecer uns aos outros. Cada encontro e cada aula eram momentos de compartilhar angústias, mas, acima de tudo, compartilhar conhecimentos e alegrias! Ninguém soltou a mão de ninguém! Seguimos juntos e nos fortalecendo enquanto estudantes pesquisadores!

Um episódio que passei com meu filho, à época com oito anos, neste ano difícil, fez-me refletir sobre como a maioria das pessoas pensam sobre a escola pública. Nycolas me disse que a “escola pública é ruim!”, mesmo se referindo somente ao período integral, quando eu disse que seria interessante que cursasse o ensino médio no Pedro II. Neste momento, retornaram alguns questionamentos que me faziam companhia volta e meia: Deixamos

entender que a escola pública não tem qualidade? Contribuímos para tal juízo equivocado quando expomos as dificuldades que enfrentamos no cotidiano escolar? O que é apresentado à sociedade sobre a escola pública pelo governo? A situação que a maioria das escolas públicas enfrenta é de fato uma crise gerada por elas mesmas? Sigo acreditando e lutando por uma escola pública de qualidade, como eu, boa parte das/dos professoras/es e demais profissionais que lá estão!

O ano de 2019, quando minha pesquisa se encaminhou para a fase final, continuou sendo um ano de conhecimentos, desafios e superação! Preocupações continuam diante do atual presidente Jair Bolsonaro (2018 - 2020). Governo de inconstâncias, de ameaças... Mas estar juntos dos nossos nos faz seguir em frente e nos fortalece enquanto professoras/es, pesquisadoras/es e estudantes, como na música de Titãs, “Enquanto houver do sol”:

Quando não houver saída
 Quando não houver mais solução
 Ainda há de haver saída
 Nenhuma ideia vale uma vida
 Quando não houver esperança
 Quando não restar nem ilusão
 Ainda há de haver esperança
 Em cada um de nós
 Algo de uma criança
 Enquanto houver sol
 Enquanto houver sol
 Ainda haverá
 Enquanto houver sol
 Enquanto houver sol
 Quando não houver caminho
 Mesmo sem amor, sem direção
 A sós ninguém está sozinho
 É caminhando
 Que se faz o caminho
 Quando não houver desejo
 Quando não restar nem mesmo dor
 Ainda há de haver desejo
 Em cada um de nós
 Aonde Deus colocou

PRIMEIRAS PALAVRAS

A reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitivos e tão tênues quanto os nossos.

Maturana e Varela

Sendo professora e integrante da equipe de Assessoria de Educação Especial da FME - Niterói - RJ, uma das minhas atribuições mais desafiadoras é contribuir com a formação continuada das professoras da sala de recursos multifuncionais⁷ e das professoras de apoio educacional especializado das escolas municipais que acompanho, e nas quais auxilio o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos denominados pessoas com deficiência. Essas formações, atualmente, são realizadas tanto no espaço escolar como em outros espaços por meio de discussões de temas específicos da educação especial, de palestras com convidados especialistas, abordando temas afins, e de apresentações das atividades mediadas pelas próprias professoras com as/os alunas/os que acompanham.

Os profissionais que atuam com apoio educacional especializado no município não precisam ser especialistas em Educação Inclusiva para exercerem esta função, basta serem formados em nível Ensino Médio Normal e/ou em nível Superior, habilitados em licenciatura. Estes profissionais recebem formações contínuas, que são realizadas em serviço como proposta de atualização e aprofundamento.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB), Art. 59, inciso III, as/os professoras/es necessitam ter “especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Esta responsabilidade estaria a cargo das escolas do Ensino Médio Normal e das Universidades, isto é, a responsabilidade de formar professores/as capacitados/as para viabilizar o desenvolvimento e

⁷ Espaço para Atendimento Educacional Especializado (AEE), prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. (Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais – portal. mec.gov.br).

aprimoramento do processo de escolarização dos educandos chamados de pessoas com deficiência, favorecendo a acessibilidade e a permanência deles no espaço escolar.

Contudo, temos professoras que não se sentem em condições de desenvolver um trabalho pedagógico adequado com o aluno devido às suas especificidades e à organização de adaptações curriculares. Segundo Gatti (2008), “muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento”, sendo realizadas com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior.

No decorrer dos anos, percebi que as formações visavam mudanças nas dimensões cognitiva e prática, oferecendo somente informações e conteúdos, trabalhando com a perspectiva da racionalidade técnica, não considerando, contudo, o entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses trabalham e vivem, ou seja, não levando em consideração suas representações social e cultural (GATTI, 2003).

Nóvoa (2014, p.159) vai ao encontro das reflexões de Gatti quando diz que “a formação contínua deve ser entendida como uma contribuição exterior que pode modificar certas trajetórias de vida pelas quais os adultos se constroem pouco a pouco”, neste sentido eles próprios se formam independentes das tantas formações oferecidas e realizadas.

Ainda de acordo com Nóvoa (2014), “a formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma”, levando em consideração a “dependência dos apoios exteriores que ajudam, estimulam e inspiram os processos individuais[...] a história individual está em interação constante com os acontecimentos históricos que modelam o futuro de uma dada sociedade”. Sendo assim, ao planejarmos formações continuadas é importante considerar que as discussões travadas e os conteúdos trabalhados serão significados de formas distintas pelos/as professores/as envolvidos/as, pois suas vivências e histórias de vida são singulares ao fazerem “a síntese do conjunto das influências exteriores e apropriar-se do seu próprio processo de formação” (NÓVOA, 2014, p.159).

Dessa forma, o referido autor reafirma a importância de se considerar o/a professor/a em sua própria formação, em um processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem se apresentando, desde os anos 1990, como uma possibilidade na formação, encaminhando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Josso (2010, p. 47) conceitua a formação de um modo que complementa os demais autores citados anteriormente, pois traz a experiência vivida pelo sujeito como formadora, ela

“simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidade”. Dessa forma, falar sobre suas próprias experiências formadoras é contar a si mesmo e aos outros suas histórias, suas qualidades pessoais e socioculturais. Josso afirma, contudo, que “a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa”. A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomática e sociocultural.

Assim, o processo de formação do educador se estende antes e para além da graduação e se efetiva nas microatitudes no/do/com o cotidiano, passando por experiências que o modificam, delineando contornos de um perfil pessoal e profissional sempre em construção. Desse modo, a reflexão sobre as concepções e as práticas das professoras de apoio educacional especializado e das regentes, junto aos estudantes chamados pessoas com deficiência, consiste em uma possibilidade de ressignificação de suas ações e de construção partilhada de conhecimentos profissionais, uma vez que estas professoras têm como desafio potencializar os conhecimentos e a formação humana inclusiva.

Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida por meio de rodas de conversas, no âmbito da abordagem narrativa (auto)biográfica, ressignificando as ações e a construção de seus conhecimentos profissionais em partilha, envolvendo as professoras-pesquisadoras participantes, modificando, potencialmente, a si e ao outro. No decorrer do caminho, buscamos problematizar a formação individual e coletiva de forma que, nos diálogos tecidos nas rodas de conversas, a noção sobre inclusão, práticas pedagógicas, planejamento coletivo e memória foram os temas abordados e considerados importantes para a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos ditos com deficiência.

No decorrer deste texto, trarei epígrafes de Maturana e Varela (2018), dois biólogos que, no livro “A árvore do Conhecimento”, apontam para a intenção de refletirmos sobre a vida como um processo de conhecimento, processo em que os seres vivos constroem esse conhecimento pela interação, “aprendem vivendo e vivem aprendendo”, sendo necessário entender como os seres vivos conhecem o mundo, o que os autores chamam de “biologia da cognição”. Como tese principal, os autores dizem que “vivemos no mundo e por isso fazemos parte dele; vivemos com os outros seres vivos, e, portanto, compartilhamos com eles o processo vital. Construimos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez, ele também nos constrói ao longo dessa viagem comum”.

Sendo assim, como professora, bióloga e coordenadora da assessoria da educação especial optei por tomar as reflexões desse livro como fios mediadores da minha dissertação,

levando o leitor a pensar em como somos integrados como seres vivos e em como estamos em constante processo de mudança de pensamentos, comportamentos, em busca de formação contínua do nosso fazer profissional e pessoal. Isso foi decidido quando estive em almoço/orientação no pátio da UERJ/FFP com a Inês, para decidir os próximos passos a serem dados, como sempre fazíamos a cada orientação.

O tempo da orientação com a Inês foi curto, cada uma precisava estar em outro espaço logo a seguir, mas deu para almoçarmos juntas e, com isso, aproveitei para dar continuidade à orientação, diria almoço/orientação. Neste dia, falei do meu desejo de trazer a biologia para a pesquisa. Prontamente, sem a menor preocupação, Inês me disse: “Que ótima ideia, Joyce! Acho que será ótimo você trazer sua formação, mas como você pensa em fazer?”. Disse que queria utilizar o livro “A árvore do conhecimento”, de Maturana e Varela, como fio condutor da minha dissertação. Na verdade, trazer alguns trechos como epígrafes para iniciar cada capítulo e subtítulo, demonstrando como a biologia está integrada à minha história e também à *pesquisaformação*.

Diário de itinerância, 2 de dezembro de 2019.

A seguir, apresento o delineamento da presente narrativa de *pesquisaformação*⁸.

Neste subtítulo, trago para a discussão o movimento de pesquisa-ação em diálogo com a *pesquisaformação* como fios tecidos juntos, comungando de uma perspectiva de transformação social, indicando também a especificidade de seus objetivos. Para esse diálogo, os autores Zeichner (2005) e Josso (2010) me auxiliaram no esforço de compreender a interseção entre esses dois movimentos.

Pesquisa-ação e *pesquisaformação* no processo formativo

Todo fazer leva a um novo fazer: é o círculo cognitivo que caracteriza o nosso ser, num processo cuja realização está imersa no modo de ser autônomo do ser vivo. Maturana e Varela

Zeichner (2005) considera a pesquisa-ação “uma pesquisa sistemática feita por profissionais sobre as suas próprias práticas”. Com esse conceito amplo, ele se refere não só ao professor/amas também a qualquer outra profissão. Detendo-nos no/na educador/a, as pesquisas sobre suas próprias práticas os tornarão mais reflexivos/as, necessariamente se

⁸ Ao longo do texto da dissertação, opto pela grafia *pesquisaformação* junto e em itálico me apoiando na discussão teórico-metodológica desenvolvida nas produções do Grupo Polifonia, que tem como base as reflexões tecidas pela professora Nilda Alves, em seus estudos que apontam para a dissociabilidade de conceitos, no texto “sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos”, de 2007.

tornarão melhores profissionais e, por sua vez, o conhecimento produzido a partir destas será de grande importância.

Zeichner (2005, p. 64) contribui ainda apontando os benefícios da transformação social e política da pesquisa-ação quando diz:

O modo pelo qual o movimento da pesquisa-ação, que continua a se expandir internacionalmente (Hollingsworth, 1997; Mc Taggart, 1997; Diniz-Pereira, Zeichner, 2002), pode contribuir para um processo de transformação social. Argumentamos que isso pode ocorrer de várias maneiras, tais como: 1. melhorar a formação profissional e, por conseguinte, proporcionar serviços sociais (educação, saúde etc.) de melhor qualidade; 2. potencializar o controle que esses profissionais passam a exercer sobre o conhecimento ou a teoria que orienta os seus trabalhos; 3. influenciar as mudanças institucionais nos locais de trabalho desses profissionais (escolas, hospitais, agências de serviço social etc.); 4. contribuir para que as sociedades tornem-se mais democráticas e mais decentes para todos, ou seja, sua ligação com temas de reprodução ou de transformação social.

O aprendizado, a partir do movimento da pesquisa em questão, é bem dinâmico e heterogêneo, uma vez que a pesquisa é implementada de maneira distinta, refletindo diferentes compromissos políticos e ideológicos e tendo como consequência diversas concepções sobre o aprendizado dos/as professores/as e estudantes. De qualquer forma, a transformação e a atuação já não são as mesmas, o/a professor/a reflexivo/a traz em sua atuação o compromisso de levar a si e ao seu aluno ou aluna uma transformação social, entendendo que “o processo de aprendizagem de como se tornar um professor [...] continua por toda a carreira”.

Embora os argumentos sejam favoráveis à formação conduzida pela investigação de suas próprias práticas e tragam, como consequência, uma melhoria na aprendizagem dos alunos, estimulando mudanças positivas na cultura e na produtividade escolar, têm ganhado destaque os crescentes programas de formação profissional e de melhorias nas escolas que ignoram o conhecimento e o saber dos/as professores/as; nestes são distribuídos kits educacionais e/ou soluções sem respaldo empírico para os problemas das escolas, difundindo no Brasil a hegemonia neoliberal dos Estados Unidos (ZEICHNER, 2005).

Acompanhando os trabalhos pedagógicos das professoras de apoio educacional especializado, observo que algumas desejam que lhes sejam dadas, por meio das formações continuadas, formas certas de como desenvolver um excelente trabalho pedagógico com os alunos chamados de pessoas com deficiência. Desconstruir essa visão distorcida da educação, produzida pela perspectiva neoliberal, é um grande desafio. Os esforços são importantes para a não desvalorização do movimento da pesquisa-ação e/ou *pesquisiformação*.

Josso nos apresenta a *pesquisiformação* como um cenário em que a narrativa biográfica tem uma importância bastante significativa na formação do/a professor/a, pois afirma que “esse trabalho de reflexão a partir de uma narrativa de formação (cognitiva, sensível, imaginativa, comovente, apreciativa, afetiva) permite ter a medida das mutações sociais e culturais em vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social”. Para que a narrativa não seja um procedimento introspectivo, os participantes investem em cada etapa do trabalho, por si próprios, bem como nas interações e transações que o grupo oferece. Esse cenário é qualificado por Josso (2010, p.71) como *pesquisiformação* porque:

a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas e toma lugar, no seu percurso de vida, como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) e demanda(s) de formação atual.

Partindo desse princípio, a experiência que modifica todo um contexto da história de vida do sujeito e os seus questionamentos reflexivos são considerados, pela autora, aspectos primordiais para uma transformação centrada na formação pessoal. Aspectos esses que nos levam ao conhecimento de si, compreendendo como nos formamos e nos transformamos ao longo de nossas vidas, tomando consciência de que esse reconhecimento de nós mesmos permite “visualizar nosso itinerário de vida, nossos investimentos e nossos objetivos, com base numa auto-orientação possível, numa invenção de si, a qual articula mais conscientemente nossas heranças, nossas experiências formadoras, nossas pertenças, nossas valorizações, nossos desejos e nosso imaginário” (JOSSO, 2010, p. 65).

Quando elaboramos formações continuadas com os professores de apoio educacional especializado, temos a intenção de favorecer experiências formadoras que possam gerar transformações sociais e culturais além de mudanças em suas práticas pedagógicas com os alunos denominados como pessoas com deficiência. Essas formações podem potencializar espaços-tempos de experiências coletivas e individuais, mas não sabemos e nem temos a intenção de mensurar e identificar o que eles incorporam efetivamente em sua prática pedagógica com seus alunos a partir delas.

O pesquisador-formador atua com seu registro próprio visando assegurar um certo número de atividades que caracterizam o trabalho biográfico em suas diferentes etapas, segundo destaca Josso (2014, p. 193), são elas:

1. a construção da narrativa da sua história de vida centrada na formação, a construção de sentido e o trabalho de intercompreensão;
2. a reflexão intersubjetiva sobre os argumentos da narrativa, as tomadas de consciência, as autointerpretações e as simbolizações;
3. a reflexão sobre práticas e as estratégias que caracterizam o processo de aprendizagem e a potencialização dos recursos pelo seu reconhecimento.

Com isso, na *pesquisaformação*, o/a professor/a desenvolve reflexões tomando consciência de sua história de vida, das suas escolhas, dos seus investimentos e de suas intenções que, com base numa auto-orientação, articula o que “herdamos, as nossas experiências formadoras, as nossas pertencas, as nossas valorizações e os nossos desejos, as oportunidades que sabemos agarrar, criar e explorar” (JOSSO, 2014, p.193).

Partindo disso, destaco questões que me mobilizam no presente estudo: como os encontros vividos no cotidiano da escola podem potencializar os processos formativos das professoras de apoio educacional especializado? Quais as concepções da professora de apoio educacional especializado em relação à sua prática? O quê e como ela ensina? Como a trajetória de formação interfere na construção identitárias das professoras e quais os desdobramentos dessa interferência em sua prática pedagógica? Como se dá o atravessamento entre teorias e práticas na atuação profissional das professoras de apoio educacional especializado?

Tais questões me inquietam e foi a partir delas que optei por desenvolver a pesquisa em curso, problematizando a atuação das professoras de apoio educacional especializado recém-concursadas e regentes envolvidas. Dentre várias vertentes de pesquisa, proponho a *pesquisaformação* por meio de rodas de conversas, apostando que, por meio das narrativas (auto)biográficas, é possível partilhar experiências, refletir sobre nossas práticas educativas enquanto professoras à medida que ouvimos e somos ouvidas, já que, a “formação não se limita à dimensão acadêmica, mas que atravessa a vida.” (BRAGANÇA, 2012, p. 263).

Expresso em lei, os alunos chamados de pessoas com deficiência passam a ter direito à matrícula e a permanência no sistema de ensino regular não mais sendo reunidos em escolas especiais. A inclusão desses alunos requer uma nova concepção curricular e um novo modo de pensar a escola, desafio constante para nós professoras.

Para tentar entender um pouco mais essa esfera educacional, vou abordar o contexto histórico da educação entre as décadas de 1930 e 1990, em que iniciaram as buscas de novos enfoques e paradigmas para compreender a prática e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido no Brasil, além da

narrativa sobre a *pesquisaformação* em curso com as professoras de apoio educacional especializado recém-concursadas da Rede Municipal de Ensino de Niterói.

Durante a pesquisa, utilizei o meu diário de itinerância que, segundo Barbier (2002), é “um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo e em que se emprega a tríplice escuta/palavra – clínica, filosófica e poética – da abordagem transversal” e que se distingue de outras formas de diário por ser considerado um “instrumento metodológico específico”. Desta forma, este dispositivo de investigação será sobre mim e sobre o grupo de professoras. Os apontamentos registrados me fizeram companhia durante todo o percurso da pesquisa, trazendo pensamentos, sentimentos, desejos e impressões dos encontros realizados com as professoras e nos encontros de estudos com o Grupo Polifonia.

Finalizado este primeiro movimento, a seguir, no primeiro capítulo, delinco a contextualização histórico-política da formação e profissão docente, destacando o processo de incorporação da temática da inclusão das pessoas ditas com deficiência.

No segundo capítulo, apresento a abordagem de *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica em que busco visibilizar os entremeios tecidos com as professoras de apoio educacional especializado recém-concursadas e as regentes da U. E. Professor André Trouche, durante a pesquisa desenvolvida. Para esse caminho, estudei, com a companhia do Grupo Polifonia, autores que ampliam nossas discussões e reflexões, como Larrosa (2002), Josso (2002), Nóvoa (2007) e Delory (2006), focando também nas discussões em torno do processo de formação dos/as professores/as e suas funções sociais.

No terceiro capítulo, socializo as narrativas das professoras de apoio educacional especializado recém-concursadas e das regentes, bem como os diálogos desenvolvidos a partir das rodas de conversas, nas quais os temas abordados foram noções de inclusão, práticas pedagógicas, planejamento coletivo e memória, considerados importantes para a efetivação do processo de ensino e da aprendizagem dos alunos ditos com deficiência.

Com essas pistas sobre os caminhos percorridos, fica o convite à leitura...

1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-POLÍTICA: FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE

A riqueza plástica do sistema nervoso não se deve a que ele guarda representações ou ‘engramas’ das coisas do mundo, mas à sua contínua transformação, que permanece congruente com as transformações do meio, como resultado de cada interação que o afeta... isso é percebido como uma aprendizagem adequada.

Maturana e Varela

No presente capítulo, socializo estudo que favoreceu a contextualização histórica e política da formação de professores/as no Brasil, com enfoque dirigido ao movimento de inclusão das pessoas ditas com deficiência. As discussões em torno do processo de formação dos/as professores/as e de suas funções sociais fazem parte da quase totalidade das propostas de reformas dos sistemas educacionais. Grande parte dos temas referentes à educação conduz a uma implicação do/a professor/a, projetando sobre sua pessoa e sua função uma série de proposições que se assumem como condição para a melhoria da qualidade da educação.

O processo de estatização do ensino, iniciado na segunda metade do século XVIII, é um período importante para compreendermos o perfil do/a professor/a, em uma mediação sobre o modo como se concebe o mundo, a sociedade, as relações e suas práticas. Nesse sentido, a função da educação e dos educadores também começa a ser discutida: o/a professor/a “deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a título individual? Qual a autoridade de que deve depender?” (JULIA, 1981apud NÓVOA, 1999, p.15).

Sob a tutela da igreja, a função da educação não passava de catequese e, com um corpo docente laico licenciado ou autorizado pelo Estado, a educação servia ao propósito de formação das elites para as áreas administrativas ou liberais, sempre com uma visão humanística. De acordo com Nóvoa (1999, p.15):

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido

mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre.

A função docente se desenvolveu de forma não especializada, como uma ocupação secundária. A intervenção do Estado provocou um enquadramento estatal e instituiu a unificação e a hierarquia no corpo docente. A partir do final do século XVIII, o Estado começa a emitir uma licença ou uma autorização para ensinar, “a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.)” (NÓVOA, 1999, p.17).

A criação dessa licença para lecionar promove o levantamento de um perfil de competências técnicas, morais e pessoais que fundamentariam uma carreira docente. A dinâmica social da época, que privilegia a educação como instrumento de mobilidade social, personifica o/a professor/a como aquele/a responsável por promover meios equivalentes de oportunidades para as diferentes camadas da população. De acordo com Nóvoa (1999, p. 18),

[...] os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor da educação: ao fazê-lo, criam as condições para a valorização de suas funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto socioprofissional.

No século XIX, na Europa, diante do aumento da demanda e de fortes pressões sociais, a expansão escolar se acentua. O trabalho do/a professor/a, então, era percebido como de mais alta relevância social, sendo assim surge a necessidade de institucionalizar a formação desses/as profissionais com uma “formação específica, especializada e longa” (NÓVOA, 1999, p.18). As instituições de formação se concretizam, no século XIX, graças a interseção de interesses do Estado e dos/as professores/as. As escolas Normais representaram prestígio e ocuparam um lugar central na produção de um corpo de saberes da profissão docente e dos conhecimentos pedagógicos, estabelecendo um conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor/a. A esse conjunto de ações, Nóvoa (1999, p.65) dá o nome de “profissionalidade” e destaca que “a profissionalidade de professor é parte integrante do debate sobre fins e práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimento específico da profissão docente”.

No Brasil, muito pouco havia mudado na educação desde o Império. Não havia um sistema nacional de educação até o Golpe de Estado, 1930, que rompeu com a República Velha. A partir disso, um novo período e iniciou, o Brasil caminhava para transformações

significativas em todos os setores, inclusive o educacional, que pretendia obter um sistema articulado de ensino, seguindo normas do Governo Federal.

Com isso, o Governo lança importantes objetivos para a educação: ampliar sua participação no desenvolvimento da educação nacional; desenvolver instrumentos para unificar, articular e integrar os sistemas estaduais; desenvolver reformas de intervenções às Secretarias Estaduais de Educação, o que suscitou o surgimento da Escola Nova, que nos transportou do empirismo didático para o ar livre do pensamento moderno, da rotina burocrática para as ideias político-sociais, e dos planos do imediatismo utilitário para os domínios das cogitações científicas e filosóficas de que dependem os sistemas de organização escolar, no seu sentido e na sua direção (AZEVEDO, 2010).

A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume sua verdadeira função social, garantir mesmas oportunidades de educação. Ela tem por objetivo dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas do seu crescimento. A escola não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas “uma instituição social” de influências numerosas e variadas que formam o homem através da existência. Desta forma, Fernando Azevedo elucida (2010, p. 65):

Toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de profundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, solidariedade social e de espírito de cooperação.

Com o Manifesto dos Pioneiros, 1932, os vinte e quatro signatários, educadores e pesquisadores que compunham este movimento, dentre eles o próprio Fernando de Azevedo, acreditavam numa verdadeira transformação social através da educação, direcionando ao Estado a função de garantir a escola pública – direito de cada indivíduo à sua educação integral e à escola única – a todos os indivíduos em igual condição escolar em termos de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. À escola, por sua vez, cabia como função a consciência de que esses princípios fundamentais, laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, são condições essenciais à organização escolar, à autonomia técnica, administrativa e econômica e à descentralização, à organização da educação brasileira unitária sob a base e os princípios do Estado (AZEVEDO, 2010).

Sendo assim, o Brasil direcionava suas atenções para a necessidade da profissionalização do/a professor/a da educação básica, especialmente por meio do

movimento da Escola Nova; o ambiente de entusiasmo pela educação indicava a reformulação das Escolas Normais, buscando encaminhamentos para o magistério. Contudo, no final da década de 1970, a sociedade brasileira se organizava na tentativa de superar o autoritarismo e construir a redemocratização das relações sociais concretas, registrando a emergência do movimento de educadores/as e de estudantes, que culminou na fundação da “Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação”, sinalizando outros caminhos para a formação.

É nesse contexto que se defende, pela primeira vez, a unificação da formação de professores/as, com a proposta de que esta fosse realizada em nível superior. Esse debate se fortaleceu ao longo de todo século XX, assumindo relevância no contexto da redemocratização da sociedade brasileira na década de 1980. Após longas discussões e disputas de projetos distintos de sociedade, que revelavam diferentes concepções de mundo, de ser humano e de professor/a, na década de 1990, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.9.394/96, de 20 de dezembro, que, quanto à formação de professores/as, propõe a elevação ao nível superior (BRAGANÇA, 2013).

Esse percurso de construção de identidade pessoal e profissional da classe docente, no entanto, não é linear e homogêneo e sim repleto de lutas e conflitos, recuos e perdas. Segundo Nóvoa (1999, p. 21), “a compreensão contemporânea dos professores implica uma visão multifacetada que revela toda a complexidade do problema”, portanto a compreensão do processo de profissionalização exige um olhar mais atento às tensões que o atravessam, tensões que dizem respeito aos diversos atores envolvidos no campo educacional: professores, gestores, famílias, alunos, Estado, igreja etc.

Diferente dos movimentos anteriores, o atual apelo por mudança educacional apresenta aos professores tanto uma ameaça quanto um desafio que parecem não ter precedentes na história do Brasil. A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que não incluem os professores das escolas públicas em suas decisões, sendo estes reduzidos a técnicos de alto nível que passam a cumprir ditames e objetivos decididos por especialistas afastados da realidade cotidiana, da vida em sala de aula, conseqüentemente, furtando-lhes a possibilidade de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, negando-lhes, assim, a própria necessidade de pensamento crítico.

Já o desafio que precisam enfrentar é o de se unirem para melhorar as condições em que trabalham e para demonstrar ao público o papel fundamental que eles devem desempenhar em qualquer tentativa de reforma voltada às escolas públicas. Os professores

devem assumir responsabilidades ativas pelo levantamento de questões sérias, de forma que, como intelectuais transformadores, possam combinar reflexões e práticas acadêmicas a serviço da educação dos estudantes (GIROUX, 1997).

Defendendo o professor como intelectual transformador, a sua prática docente passa a ser uma ação que envolve planejamento, emprego da criatividade, técnicas e inteligência, ampliando sua capacidade de pensamento, reflexão e autoformação.

Em contrapartida, Paulo Freire (1997, p.58) elucida que, quando deixa de desenvolver em si a consciência crítica e transformadora do mundo em que vive, “a educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”, delineando, desse modo, “a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p.33).

Os educadores que contribuem para a educação bancária, considerados meros transmissores de conhecimento, têm dificuldades de refletir a própria prática docente, anulando o poder criador dos educandos ou minimizando, desestimulando sua criatividade. A partir do momento em que rompem com a educação “bancária”, já não estariam a serviço da opressão, mas a serviço da libertação; proporcionando uma educação libertadora, já não fariam depósitos e seria sua tarefa saber com os educadores.

Paulo Freire destaca ainda que “a libertação é um parto [...] O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é visível na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos”, pois “reconhecerem-se limitados pela situação concreta de opressão [...] não significa ainda a sua libertação”(1997, p.35). A educação, aos que se propõem com a libertação, consiste em problematizar as relações dos seres humanos com o mundo do qual fazem parte. Levando em conta que esses movimentos são complexos, o educador não muda de posição, deixando de ser isto para ser aquilo, em um movimento linear; ele atua dependendo do contexto em que está inserido, sendo bancário ou dialógico. Nossas práticas são um ir e vir constante.

1.1 Políticas de Educação Inclusiva no Brasil: formação e profissão docente para educação inclusiva

Para entender um pouco sobre política de Educação Inclusiva no Brasil, trago o conceito de política e um breve olhar dirigido à história da relação da inclusão e da formação docente com base nos atuais marcos legais e políticos da educação brasileira. Um percurso não linear, de avanços e recuos entre a segregação e a inclusão, em que temos como perspectiva respeitar a pluralidade do ser humano, que conhece e interpreta o mundo de forma sempre singular em diálogo com o coletivo e o contexto que o cerca.

Considerando que as coisas e situações desconhecidas causavam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências contribuiu para que as pessoas “portadoras de deficiências” fossem marginalizadas, ignoradas por serem diferentes, sendo essa perspectiva reforçada pela religião quando esta coloca o homem como imagem e semelhança de Deus, um ser perfeito. Desse modo, estava implícita a perfeição mental e física, com isso os diferentes viveram à margem da sociedade durante os séculos XVIII e XIX (MAZZOTTA, 2001).

Movimentos nacionais e, principalmente, internacionais surgiram questionando a situação em que se encontravam os ditos deficientes na sociedade. Mazzota (2001, p. 16) diz que, quando o “clima social” apresentou as condições favoráveis, determinadas pessoas, “deficientes” ou não, passaram a “sensibilizar, impulsionar, propor, organizar medidas para o atendimento” às pessoas ditas com deficiência.

As políticas de inclusão caminharam com o tempo e foram se fortalecendo pelos movimentos de lutas sociais, ganhando espaço nas discussões políticas educacionais. Neste sentido, distinguem-se os dois significados dos termos política: *policy*, entendido como um programa de ação, e *politics*, que reflete as relações de poder e dominação estabelecida em uma sociedade, conforme Azevedo (2001, p. 59).

Segundo Pirre Muller e Bruno Jobert (1987 apud AZEVEDO, 2001, p. 60), as políticas públicas:

[...] fornecem os valores, normas e símbolos que estruturam as relações sociais e fazem-se presentes no sistema de dominação, atribuindo significados à definição social da realidade que vai orientar os processos de decisão, formulação e implementação das políticas.

O clima social passou a favorecer as pessoas ditas deficientes quando, na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte, os primeiros movimentos pelo atendimento refletiram na mudança dos grupos sociais, concretizando-se em medidas educacionais que refletiram no Brasil, no período do Império, em que foram criados dois importantes institutos: o Imperial Instituto de Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, conhecidos hoje como Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) respectivamente.

Tais institutos atendiam somente a demanda de seus residentes, com objetivos de oferecer o que de melhor havia em termos de Educação para surdos e cegos naquela época, contudo eles permaneciam segregados da/na sociedade. (MAZZOTTA, 2001; ALMEIDA, 2007). Até então não havia nenhum vestígio de inclusão educacional.

No período de 1950, nos Estados Unidos, ocorreram tentativas de “ressignificação” dessas instituições com a Associação Americana de Psiquiatria, que se esforçou para qualificá-las. No final da década, em 1959, na Dinamarca, o “Princípio de Normalização” foi promulgado e “revolucionou” o mundo, assim o atendimento de pessoas com deficiência mental passou a ser questionado da mesma forma que ocorreu nos Estados Unidos (ALMEIDA, 2007).

No entanto, segundo Mazotta (2001), a inclusão da “educação de deficientes” da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira ocorreu somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta, movimento que resultou na elaboração da Lei nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (20 de dezembro de 1961), que trazia em três artigos a *permissão* para que crianças ditas deficientes fossem educadas no ensino regular, favorecendo, assim, a possibilidade de inclusão escolar:

Art. 2. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art.89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Mesmo permitindo a presença dos alunos no ambiente escolar, eles não foram integrados às escolas efetivamente, pelo fato da lei dar a opção de escolha quando traz em seu texto “no que for possível”, além disso, no que tange ao compromisso explícito dos Poderes

Públicos quando se referem ao incentivo à iniciativa privada, não fica esclarecida a condição de ocorrência da “educação de excepcionais”; se por serviços especializados ou comuns, se no “sistema geral de educação” ou fora dele (MAZZOTTA, 2001; ALMEIDA, 2007).

Na década de 1970, a Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, define no Art. 9 “tratamento especial” aos “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, de acordo com as normas dos Conselhos Estaduais de Educação. Nesses termos, Mazotta (2001) entende que tal recomendação contraria o preceituado no Art. 88 da Lei nº 4.024/61, como também a “educação dos excepcionais” pode enquadrar-se no “sistema geral de educação”, embora desenvolvida através de serviços especiais. Esclarece, ainda, o entendimento de “tratamento especial” citando três pontos fundamentais: (a) o desenvolvimento de técnicas a empregar nas várias formas de excepcionalidade; (b) o preparo e aperfeiçoamento de pessoal; (c) a instalação e melhoria de escolas especializadas nos diversos sistemas de ensino.

Contudo, em 1973, surge no Ministério da Educação e Cultura (MEC) a necessidade de criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do decreto nº 72.425, de 3 de julho, com a “finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” e “proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo”.

Embora o Brasil tenha iniciado a possibilidade de incluir os alunos ditos com deficiência no espaço escolar, mesmo que tardiamente, Portugal e os Estados Unidos trouxeram em 1975 leis que garantiam uma educação menos segregada para esses alunos. Almeida (2007) destaca a Lei nº 94.142/75, aprovada nos Estados Unidos da América do Norte, que trouxe uma nova terminologia na área de Educação Especial *Mainstreaming*, que traz em sua proposta a matrícula e a permanência nas escolas com os demais alunos. Almeida destaca ainda que esta lei americana tem como principais garantias:

1. Rejeição zero. As escolas devem aceitar todas as crianças com necessidades especiais. Este princípio deve ser aplicado independente da natureza e severidade da deficiência.
2. Todos os alunos com deficiência são elegíveis a uma educação pública, gratuita e de qualidade.
3. As escolas devem utilizar-se de identificação e avaliação não discriminatória envolvendo métodos multidisciplinares para determinar se a criança tem uma

deficiência e, se tiver, indicar no tipo de atendimento educacional especializado que vai precisar.

4. As crianças devem ser educadas com outras crianças não deficientes em ambientes não segregados e só podem ser removidas para classes ou escolas separadas apenas quando a severidade de sua deficiência não permitir que recebam educação apropriada em classes da educação geral.

5. As escolas devem garantir os direitos das crianças com deficiência e de seus pais.

6. A participação dos pais e dos filhos com deficiência (quando possível) nos processos de decisões. As escolas devem colaborar com pais e aluno com deficiência no planejamento e implementação dos serviços de Educação Especial.

Com as leis aprovadas no Brasil, Portugal, Estados Unidos da América do Norte e em vários outros países não mencionados neste texto, é possível observar a vida independente das pessoas ditas deficientes que reagem ao modelo reabilitatório e que visa a desinstitucionalização.

Dando continuidade à reflexão já iniciada sobre os principais marcos legais e políticos da educação brasileira, sigo utilizando como referência a linha do tempo elaborada pelo grupo de pesquisa Coletivo Diferenças e Alteridades na Educação, intitulada “Linha do Tempo de Algumas Leis que Regulam a Educação Especial” (Anexo).

Esse movimento se estende no Brasil com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que traz, no Art. 205, a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”, também o Art. 206, inciso I, que estabelece como um dos princípios básicos a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”, eo Art. 208, inciso III, que determina como um dos deveres do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ainda assim, continuou-se dando opção de escolha, pois o texto traz agora o “preferencialmente” no lugar do “no que for possível” estabelecido na Lei nº 4.024 de 1961.

O Brasil vivia um momento de transição política e os reflexos da crise econômica desencadeada após o Regime Militar, encerrado teoricamente em 1985. A gravidade da situação econômica convivia com a esperança e com a perspectiva de democratização, inclusive na área da educação, que apresentava um quadro de analfabetismo e desigualdade social bem acentuado, situação semelhante a de alguns países. Tendo como base o diagnóstico

do aumento da pobreza no mundo, o Banco Mundial⁹ buscou, por meio da educação, dar sustentação para a sua política de contenção da pobreza, patrocinando a Conferência Internacional de Educação para Todos, atribuída pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Esse evento foi o marco a partir do qual nove países com as maiores taxas de analfabetismo no mundo, dentre eles o Brasil, foram levados a desencadear ações para consolidação dos princípios estabelecidos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). A partir dessa Conferência, que ocorreu em Jomtien, Tailândia (1990), foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos na qual foi estabelecida a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade e da inclusão, visto no Art. 3, item 5:

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

O documento também propõe o fortalecimento das alianças, no Art. 7, quando pontua que “autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacionais, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos”, deixando explícito seu objetivo principal que é a superação das desigualdades educacionais, oportunizando a todos o acesso à educação.

Outro alinhamento internacional que também favoreceu a proposta de inclusão já estabelecida foi a Declaração de Salamanca, Espanha (UNESCO, 1994), que proclama quatro itens importantes para a inclusão escolar:

1. Direito fundamental à educação para cada criança.
2. Levar em conta a diversidade das crianças em suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem.
3. O sistema de educação e os programas educativos devem considerar esta vasta diversidade.
4. As escolas regulares devem se adequar indo o encontro destas necessidades.

⁹ O Banco Mundial é uma agência especializada, independente do Sistema das Nações Unidas, que atua como uma cooperativa de países, disponibilizando os seus recursos financeiros, o seu pessoal altamente treinado e a sua ampla base de conhecimentos para apoiar os esforços das nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo. O objetivo principal é a redução da pobreza e das desigualdades. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial>>.

Dois anos mais tarde, foi promulgada a Lei nº 9.394/96 – LDB “propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças”, embora permaneça indicando o atendimento educacional especializado “preferencialmente” na rede regular de ensino, como redigido na Constituição de 1988. Dessa forma, mantém-se a relação estabelecida na “legislação entre poder público, instituições privadas e rede de ensino, no que se refere às responsabilidades no atendimento de alunos com deficiências”. Caracterizando-se por uma complementaridade de ações, os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), responsabilizaram-se pelo atendimento aos alunos mais comprometidos e as classes especiais públicas pela população menos comprometida. Essa relação de atendimentos fez com que as instituições especializadas assumissem posição de protagonistas na Educação Especial brasileira (KASSAR, 2011).

Em 2001, foi publicada a Resolução nº 2/2001, que apresenta os procedimentos a serem tomados por parte das instituições escolares e do poder público para que não seja promovida a contínua exclusão das crianças ditas como deficientes. Instituiu-se, então, as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentam “necessidades educacionais especiais” na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), explicitando os direitos a serem assegurados na matrícula, na permanência e no atendimento adequado, cabendo às escolas se organizarem, conforme apresentado no Art. 2: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

No Art. 5, a população que se entende como “educandos com necessidades educacionais especiais” é identificada, aqueles que, durante o processo educacional, apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, crianças com dificuldade de comunicação e sinalização diferenciada, crianças com altas habilidades/superdotação, incluindo a essa categoria crianças com grandes dificuldades de aprendizagem não vinculadas a uma causa orgânica específica, que, segundo Kassar (2002), “pode colaborar para que a instituição escolar não assuma que se trata de um problema de ‘ensinagem’ e não de um problema de aprendizagem e não se preocupe em mudar, para atender adequadamente às crianças”; mascarando um possível fracasso escolar.

Ainda na Resolução nº 02/2001 é possível observar a preocupação com a formação dos professores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os educandos, uma vez

que esclarece quem seriam os professores capacitados e especializados no Art. 18, § 1º e § 2º. Os *professores capacitados* são aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, tiveram acesso aos conteúdos sobre educação especial adequados para: perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; flexibilizar a ação pedagógica de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe. Os *professores especializados em educação especial* são aqueles que apresentam competências para identificar as “necessidades educacionais especiais” para então “definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas”.

Importante ressaltar que, durante os anos de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), os investimentos políticos e financeiros para promover a inclusão social e educacional foram ampliados significativamente em diferentes setores. O ideário desta inclusão foi traduzido em políticas públicas do MEC, inclusive na escolarização de pessoas ditas com deficiência, a qual ficou a cargo da Secretaria de Educação Especial (Seesp).

No primeiro ano do governo, 2003, teve início a implementação do *Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade* em diferentes municípios do país, chamados de polos de formação, com o objetivo de multiplicar a política de “educação inclusiva” de pessoas ditas com deficiências para outros municípios de sua abrangência, entretanto o modelo de multiplicação enfrentou inúmeras barreiras para sua operacionalização. Levando em conta as críticas ao programa, o MEC lançou o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), que tinha como uma das metas o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades especiais educacionais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. A partir disto, foi apresentada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PLETSCH, 2011).

Os fundamentos de uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (MEC, 2008) apontam para uma reestruturação dos sistemas de ensino, que permita à educação especial deixar de ser um lugar para onde a família ou a escola encaminha o aluno, passando, então, a integrar o projeto pedagógico das escolas; isso impulsiona a valorização da diversidade como um fator de qualidade da educação. A educação inclusiva traz à tona a questão do direito de todos à educação e do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos ditos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, enfatizando o acesso, a participação e a aprendizagem.

Nesse sentido, a formação na perspectiva da educação inclusiva exige dos professores uma busca constante de informações e a revisão de suas práticas, consolidadas a partir da participação em cursos de formação continuada e de desenvolvimento profissional. Esse processo conduz a uma mudança de atitude, à aquisição de novas competências profissionais e ao desenvolvimento do trabalho compartilhado entre os docentes e outros profissionais da educação, assim a mudança de postura da gestão educacional, no âmbito nacional, estadual e municipal, diante dos desafios colocados pela inclusão, torna-se um dos elementos fundamentais desse processo (BRASIL, 2007, p. 15-16).

No ano seguinte, o Decreto 6571/08 é promulgado com a finalidade de ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos ditos com deficiência sensorial (auditiva e visual), deficiência mental/intelectual, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação e deficiências físicas matriculados na rede pública de ensino regular.

A situação das instituições definidas até então também muda no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010); o Governo Federal optou pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhada (ou não) de um AEE, implantando a política de “Educação Inclusiva” prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais. Para dar sustentação a essa política, o Decreto 6.571/2008 especifica o AEE e modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para garantir recursos aos alunos que efetivamente estiverem matriculados em escolas públicas e recebendo AEE (KASSAR, 2011).

Ainda de acordo com o Decreto 6571/2008, o AEE tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Desta forma, complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com intuito de promover autonomia e independência na escola e fora dela, deve constar no projeto pedagógico da instituição contemplando na sua organização os recursos, o plano de AEE, os professores e demais profissionais, conforme orientação da Secretaria de Educação.

No ano seguinte, foi promulgado o Decreto 6.949/2009 como desdobramento da Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em 30 de março de 2007, em Nova York, EUA. O documento traz, no Art. 1º, o propósito de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos

os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” e o conceito de pessoas ditas como deficiência como “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

Esse decreto está em consonância como Decreto 6571/2008 quando este traz, no seu Art. 24, direcionado à Educação, a necessidade de: eliminar as barreiras para a plena participação das pessoas; providenciar adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; favorecer a língua e a comunicação adequada a pessoas ditas com deficiência.

No mesmo ano, em 2 de outubro, uma nova resolução foi criada para ajustar as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Este documento reforça a importância do AEE para os alunos considerados com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Ressalto, ainda, as condições para a aplicabilidade do AEE:

- de acordo com o Art. 5º, o AEE pode ser na “própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns” e podendo ser realizado em “centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”;
- de acordo com o Art. 8, os alunos público-alvo, por conta da questão relacionada ao FUNDEB, devem ter duas matrículas concomitantes, uma na classe comum do ensino regular da rede pública e outra no AEE;
- de acordo com o Art. 9, a “elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE”, mantendo articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias, com os demais serviços setoriais da saúde e assistência social;
- de acordo com o Art. 10, o AEE deve ser institucionalizado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de ensino regular;

- por fim, de acordo com Art.12, “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”.

A institucionalização da oferta do AEE é reafirmada pela Nota Técnica 11/2010, que traz em seu texto orientações para a implementação da sala de recursos multifuncionais nas escolas da rede pública, atribuições do professor do AEE e aspectos a serem contemplados no PPP da escola, tais como: organização da prática pedagógica, infraestrutura e condições de acessibilidade na escola.

Outro marco legal e político da educação brasileira é o Decreto 7.611/2011, que revoga o Decreto 6571/2008 e dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências. Essas providências estão explícitas no Art. 5: a União passa a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos com o objetivo de ampliar a oferta de AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino regular. O 2º parágrafo do mesmo Art. traz as ações que o apoio técnico e financeiro deve realizar, tais como: o aprimoramento do AEE já ofertado; a implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino de Braille.

Finalizo a análise dos marcos legais e políticos da educação brasileira, baseada na linha do tempo elaborada pelo grupo de pesquisa Coletivo Diferenças e Alteridades na Educação, intitulada “Linha do Tempo de Algumas Leis que Regulam a Educação Especial”, com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2012).

Tal documento apresenta como propósito “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” e como conceito de pessoas com deficiência “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”, com isso assume diversas obrigações para garantir a equiparação de oportunidades entre pessoas com e sem deficiência em todo o território nacional.

Outra relevância que a Convenção traz é a alteração do modelo médico para o modelo social, o qual esclarece que o fator limitante é o meio em que a pessoa está inserida e não a deficiência em si, remetendo-nos à Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF) e

deixando claro que as deficiências não indicam, necessariamente, a presença de uma doença ou que o indivíduo deva ser considerado doente.

Ainda, em seu Art. 24, são apresentados importantes trechos que garantem o direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, fazendo com que os Estados Partes reconheçam e assegurem um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

- a) Facilitação do aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
- b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;
- c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Por fim, com o intuito de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino; assegurarão, também, que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições.

Acrescento aos marcos legais e políticos da educação brasileira, até então analisados neste texto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, n.13.146/ 2015, e o Plano Nacional de Educação – PNE/2018, considerados de suma importância para a Educação Inclusiva no Brasil atualmente.

A LBI, n.13.146/ 2015, é instituída para assegurar e para promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, baseando-se na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, citado anteriormente.

O trecho relevante que trago para análise é o Capítulo IV – Direito à Educação, que apresenta, em seu Art.27, Parágrafo Único, o dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade de “assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”. No Art. 28,

responsabiliza o poder público por assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades; o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem; o projeto pedagógico que institucionalize o AEE; a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda; e a oferta de profissionais de apoio escolar. No 1º parágrafo do Art. 28, estende a obrigatoriedade às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas para o cumprimento das determinações.

O PNE/2018, por sua vez, assume um compromisso com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades, apresentando metas para “enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania”. Dentre elas, destaco a Meta 4, que aborda especificamente a redução das desigualdades e a valorização da diversidade:

Meta 4: 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.

Para tanto, deve-se assegurar a implantação de salas de recursos multifuncionais e estimular a formação continuada de professores para o AEE; promover a articulação intersetorial entre os órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos a fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar.

As orientações legais que as escolas de Niterói seguem, referentes à Educação Inclusiva, são as leis brasileiras vigentes apresentadas e analisadas acima. Contudo, a FME de Niterói considera, na Portaria FME 087/2011, a necessidade permanente de “aprimorar, reorganizar e qualificar a Rede Municipal de Ensino de Niterói, com vistas ao sucesso escolar dos alunos e ao aperfeiçoamento das condições de trabalho e de formação dos profissionais da educação”. Destaco, no Capítulo IV – Da Educação Especial, o Art. 37, que define que o aluno dito com deficiência poderá ser acompanhado em suas atividades cotidianas por um

professor de apoio educacional especializado, mediante parecer da Assessoria da Educação Especial da FSDE/FME, além de enumerar as atribuições do referido professor, tais sejam:

- a) dar suporte ao aluno com NEE em sala de aula, como coadjuvante, colaborador do Professor Regente do Grupo de Referência;
- b) participar do CAP-UE¹⁰, CAP-CI¹¹ e das reuniões de planejamento semanais da Unidade de Educação;
- c) planejar com os demais docentes do ciclo a execução das estratégias pedagógicas relacionadas ao currículo e a suas adaptações às necessidades do aluno com NEE;
- d) participar dos encontros de capacitação promovidos pela FME e especificamente pela Coordenação de Educação Especial;
- e) apresentar via ofício, à Coordenação de Educação Especial, Relatório Avaliativo trimestral e Plano de Trabalho do aluno com NEE;
- f) interagir com todos os alunos do Grupo de Referência, inclusive na ausência do aluno NEE sob sua responsabilidade, mediante planejamento com os professores.

A FME por meio da Assessoria de Educação Especial mantém Programa Permanente de Capacitação e Atualização em Serviço, que, de acordo com LDB 9394/96, em seu inciso III, Art. 59, indica: —Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento educacional especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 2004, p. 119). Assim, com a intenção de proporcionar aos alunos e professores possibilidades de atuação na escola inclusiva, o Município de Niterói, por meio do Programa de Formação de Professores, promove cursos específicos nas áreas das diversas deficiências. A oferta de tais cursos, de acordo com relato da Assessoria de Educação Especial, tem se refletido em maiores possibilidades de atendimentos especializados à crescente demanda de alunos com deficiência nas escolas do município de Niterói. Como podemos observar nas tabelas 1 e 2 a seguir:

¹⁰ Segundo a portaria FME 087/2011, Art. 24: O Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade de Educação (CAP-UE) é a instância responsável pela implementação do processo de avaliação e planejamento, incumbindo-se de elaborar, implementar, acompanhar e avaliar o Projeto Político-Pedagógico, o Plano de Ação Anual e o Plano de Trabalho de cada Ciclo.

¹¹ Segundo a mesma portaria, Art. 25: O Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI) é uma instância de reflexão e de deliberação, que tem por finalidade levantar dados significativos sobre o processo de ensino e de aprendizagem, com vistas à reorientação do trabalho pedagógico.

Tabela 1 – Quadro geral – 2005/2019

Ano	Número de alunos com deficiência matriculados	Número total de alunos matriculados na Rede Municipal de Educação de Niterói	Quantitativo de Salas de Recursos Multifuncionais	Número de professores de Apoio Educacional Especializado
2005	511	23381	28	45
2006	485	23763	28	48
2007	601	24087	31	56
2008	741	24359	44	75
2009	822	25390	51	135
2010	841	24796	52	246
2011	877	24925	52	315
2012	902	25564	52	354
2013	934	25824	53	400
2014	959	26892	58	535
2015	996	27134	62	644
2016	1053	26906	63	647
2017	1013	28.500	64	640
2018	1200	30.000	65	530
2019	1262	30.300	65	574*

*Total incluindo professores concursados, DR e RET.

Fonte: DADOS INTERNOS DA ASSESSORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2019.

Tabela 2 – Quantitativo Deficiência/Polo Regional – 2019

POLOS	ALUNOS C DEF.	ALUNOS DEF. COM APOIO	PROF. DE APOIO ESP	PROF. BILINGUE	PROF. DE LIBRAS	INTÉRPRETE
1	142	122	77	-	-	-
2	181	182	87	-	-	-
3	184	126	66	05	-	03
4	151	139	80	-	-	-
5	219	199	95	-	-	-
6	139	121	69	-	-	-

7	154	118	82	-	-	-
EJA	92	31	16	-	-	-
TOTAL	1262	1038	572	05	0	03

Fonte: DADOS INTERNOS DA ASSESSORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2019.

Pelo notório crescimento de alunos ditos com deficiência (Tabela 1e 2), ao longo dos quinze anos, houve a necessidade de se criar o cargo de um professor que pudesse auxiliar e mediar o trabalho pedagógico desenvolvido com esses alunos, sendo intitulado no município como professor de apoio educacional especializado, que a princípio era contratado. No edital do concurso de 2016 foram criados, inicialmente, 50 cargos para tal função, sendo exercido simultaneamente por profissionais concursados e contratados. Em janeiro de 2019, foram aprovados pela Câmara Municipal, a pedido do Executivo, 403 cargos de professoras de apoio educacional especializado, totalizando 453 cargos. Sendo assim, em 2018, 98% das professoras eram contratadas e, em 2019, 100% das professoras são concursadas. Embora tenham sido convocadas todas as classificadas aprovadas pelo concurso, não foi suficiente para ocupar todos os cargos disponíveis criados em 2019. Atualmente contamos com 396¹² professoras de apoio educacional especializados concursadas. Atuando, são no total 574 professoras com esta função, uma vez que somadas a estas 395 temos professoras em Dupla Regência- DR e professoras em Regime Especial de Trabalho- RET. O Município consta com 92 escolas e as lotações das professoras de apoio educacional especializado recém-concursadas são em 98% em decorrência da matrícula de alunos ditos com deficiência.

A Assessoria de Educação Especial é constituída por um grupo de profissionais especializados atuantes em diversas áreas, tendo em vista o atendimento das demandas dos alunos ditos com deficiências nas escolas do município de Niterói. Esse movimento, considerável saudável para a construção de uma sociedade realmente inclusiva, traz benefícios para todos os envolvidos, mas também traz necessidade de formação docente, investimento financeiro, recursos humanos e materiais, ressaltando novas práticas pedagógicas, novos caminhos, assim como a demanda de estudo por toda a vida profissional.

¹² Dados internos da Assessoria da Educação Especial.

2 SOBRE A ABORDAGEM DE PESQUISA FORMAÇÃO NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA E CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO

Não são só os timoneiros que dirigem os navios. O meio ambiente também pilota as embarcações, por meios das correntes marítimas, dos ventos, dos acidentes de percurso, das tempestades e assim por diante. Dessa forma os pilotos guiam, mas também são guiados. Não há velejador experiente que não saiba disso.

Maturana e Varela

Para a *pesquisa formação* busquei amparo teórico-metodológico nos estudos do Grupo Interinstitucional de Pesquisa-formação Polifonia¹³, vinculado à FFP/UERJ e à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp), do qual faço parte como professora-pesquisadora. Para a tematização desenvolvida, trabalhei com a forma de compreensão de fontes de Fontoura (2011). A autora traz uma proposta de sete passos orientadores na organização das informações que me nortearam na reflexão das narrativas orais e escritas tecidas no decorrer da *pesquisa formação*, permitido a compreensão da experiência vivida através “dos significados, crenças, valores, motivos e atitudes... que busca outra forma de olhar que não a que valoriza quantidades de pessoas ou de respostas como referência de análise.” Dentre esses passos, se adequaram à minha pesquisa: transcrição das narrativas orais; leitura atenta da transcrição; demarcação do que será relevante, delimitando o *corpus* de análise; processo de agrupamento de temas; esclarecer o tratamento das fontes, a partir da separação das unidades de contexto do *corpus* e a interpretação propriamente dita.

No Brasil, Paulo Freire foi um marco na direção de práticas educativas que consideram a trajetória de vida dos educandos, suas histórias, saberes e narrativas como referências para a construção de conhecimentos, considerando-os como sujeitos individuais e coletivos a partir de suas práticas emancipatórias (BRAGANÇA, 2016).

Nóvoa aborda a virada nas investigações, que passaram a ter o/a professor/a como foco central de estudos e debates, considerando o quanto o “modo de vida” pessoal acaba por

¹³ Ver:<<https://grupopolifonia.wordpress.com>>.

interferir no profissional. Acrescenta ainda o autor que esse movimento se constituiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 1995, p. 19). Passou-se a estudar a constituição do trabalho docente, levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional, social, entre outros.

Percebe-se, então, uma mudança nos estudos e pesquisas, que passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos/as professores/as, os quais anteriormente não eram reconhecidos. Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização de seus conhecimentos e de suas trajetórias, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, em uma busca para se identificar os diferentes saberes implícitos na prática docente. Assim, tem-se em vista que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Dessa forma, resgata-se a importância de se considerar o/a professor/a em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, apontando para uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos/as professores/as e das instituições escolares. Sobre a importância da prática pedagógica, Tardif (2002, p. 16-17) esclarece que

[...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhe fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Além dos autores citados acima, a pesquisa se baseia no conceito de educação e formação ao longo da vida, a partir do movimento das “histórias de vida”, tendo aporte teórico-metodológico de base (auto)biográfica. Nesse sentido, destaco as contribuições de Josso cujo “contributo principal passa pela definição das histórias de vida como *metodologia de pesquisaformação*, isto é, como metodologia onde a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação” (NÓVOA, 2001 apud JOSSO, 2004, p. 15).

Destaco também as contribuições de Abrahão (2008, p.84), pois “trata-se, à luz das histórias de vida, [de] clarificar, para melhor compreender a própria história da educação em

determinado período histórico-social”, em que a identidade profissional de professores é uma elaboração que perpassa a vida profissional em diferentes fases, construindo-se com base nas experiências vividas, nas opções feitas e nas práticas pedagógicas realizadas, deixando em evidência como cada pessoa envolve seus conhecimentos e valores dando forma a sua identidade pessoal e profissional. Destaco ainda que “as histórias de vida constituem-se de relatos produzidos, por solicitação de um pesquisador, com a intencionalidade de construir uma memória pessoal ou coletiva”.

A perspectiva teórico-metodológica teve como referência a *pesquisaformação* por meio de rodas de conversas, apostando que, por meio das narrativas (auto)biográficas, fortalecemos e refletimos sobre nossas práticas educacionais no cotidiano escolar, indo ao encontro do que afirma Abrahão (2008, p.91) sobre a “a reconstrução do sentido do trabalho de professores enquanto profissionais reflexivo-crítico-transformadores da sua própria prática, constantemente repensada”.

Supondo que em uma conversa se desenvolvem encontros atravessados de cumplicidades, de palavras dadas, emprestadas, roubadas, exploradas, ensaiadas e trocadas, as pessoas que entram nela se sentem à vontade, pois numa conversa se estabelece uma relação de amizade, nunca se sabe aonde ela vai nos levar, não há previsão, está cheia de diferenças, sendo possível, assim, mantê-la e não dissolvê-la. Numa conversa não existe nunca a última palavra (LARROSA, 2003).

De acordo com reflexões de Skliar (2011), “a conversa é uma tensão permanente entre modos de pensar e de pensar-se, de sentir e de sentir-se: há dissonâncias, desentendimentos, incompreensões..., perguntas de um lado apenas, respostas que não chegam”. Conversar oportuniza deixar de lado a sensação solitária do fazer pedagógico no cotidiano escolar, abandonando a ideia de que conversar é apenas um “duplo monólogo de dois ‘eus’ que sempre estão em paralelo e nunca se tocam, ou seja, nunca se afetam nunca se movem nunca se quebram”.

Dessa maneira esta *pesquisaformação* por meio de conversas não é para confirmar ou questionar o que já sabemos, mas sim “para ver até que ponto se pode pensar, com os outros, de outra maneira”. Conversar sobre o que fazemos, sobre o que nos passa naquilo que fazemos e sobre tantas outras coisas que acontecem sobre o ato de educar (LARROSA, 2003, p. 213).

Pressupondo que há partilha de experiências significativas entre nós professoras, em um olhar para o passado, potencializamos o presente e o futuro vem ao encontro de nossas reflexões e expectativas. Nos momentos de atravessamentos das trajetórias de vida cada uma

de nós apreenderá teorias e práticas de formação, de ensino, de relações interpessoais e institucionais e de construção identitária do ser professor/professora.

2.1 Caminhos trilhados


A proposta inicial consistiu em realizar os encontros com as professoras de apoio educacional especializado de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (U. E.) e de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI). Para os encontros, estive junto com elas no horário de planejamento interno que ocorre às quartas-feiras, horário em que todas trabalham em suas unidades. Foram cinco professoras que se propuseram a participar: Márcia e Taisi (Educação Infantil) e Gabrielle, Kátia e Mayara (Ensino Fundamental). Utilizarei os seus próprios nomes, uma vez que autorizaram o uso dos seus nomes e de suas imagens na pesquisa.

É grande a preocupação: iniciar uma *pesquisiformação*, dar continuidade a ela e conseguir dar um desfecho no tempo possível. Como conseguir reunir as experiências vividas nos encontros em uma dissertação? Os momentos de descobertas e (trans)formações entre nós foram muitos, essa construção na pesquisa não é previsível.

O primeiro encontro com as professoras de apoio educacional especializado recém-concursadas ocorreu na UMEI, em 20 de junho 2018, e foi o início de tantos outros que realizamos durante *apesquisiformação*. Nesse encontro, a roda de conversa iniciou com acolhimento, apresentação da proposta do projeto de pesquisa, aceite das professoras e apresentações de todas nós. Não houve gravações por eu entender que, naquele momento, utilizar o gravador poderia intimidá-las.

A questão inicial foi: como você chegou até aqui? O “aqui” ao qual me referia era a trajetória delas até se tornarem professoras de apoio educacional especializado recém-concursadas, mas não deixei explícita minha intenção. Com essa pergunta, percebi como se sentiram à vontade em lembrar e narrar todo o trajeto de como tinham optado por concorrer e exercer tal função. Como participante desta *pesquisiformação*, também houve o momento em que relatei a minha trajetória profissional, sobre como tinha chegado até a Assessoria de Educação Especial e como passei a acompanhar as escolas do polo regional 5. Um ponto marcante e significativo em nossas falas foi que todas nós fomos escolhidas, de certa forma,

pela “Educação Especial na perspectiva da Inclusão”, passamos por experiências que nos tocaram, que nos atravessaram e que nos fizeram optar por esse caminho.



Depois de ontem, ler uma frase de Guimarães Rosa, que diz que “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”, me fez lembrar da professora Taisi quando ela sorriu e se sentiu à vontade em falar como chegou até ali e como ter sido professora de apoio educacional especializado mudou sua atuação enquanto professora. Vi em sua fala como nós professores, muitas vezes, nos surpreendemos com nossas mudanças e aprendemos com nossas próprias práticas. Ter a oportunidade de estar junto ao outro que nos é diferente, nos traz duas alternativas: ignorar ou enfrentar o desafio. Prefiro a segunda, pois encarar o desafio te inquieta, te tira a razão, te faz pensar e buscar diferentes estratégias para resolver a questão, ou seja, te faz viver!

(Diário de itinerância, 21 de junho de 2018.)

O encontro com as professoras de apoio educacional especializado da U. E. foi realizado seguindo a mesma proposta do encontro realizado na UMEI, no entanto, neste partiu das próprias professoras a solicitação da gravação para iniciarmos a nossa roda de conversa. No dia estiveram presentes duas professoras das três que participaram das rodas de conversa, Gracielle e Kátia. Iniciamos narrando as nossas trajetórias enquanto professoras, como e por que optamos por seguir tal carreira.

A professora Gabrielle iniciou sua narrativa com a seguinte frase “parece que a Educação Especial me escolheu”, pois em sua primeira turma se deparou com o desafio de desconstruir a imagem feita de um de seus alunos, visto como incapaz de aprender a ler e a escrever, embora tivesse um bom comportamento, de acordo com a diretora no momento da apresentação da turma. Logo em seguida, veio com a frase: “não há receita, sempre é uma novidade trabalhar com deficientes”.

A professora Kátia teve experiências no município que trabalha, Itaboraí, e no município que trabalhou, Nova Iguaçu, somente com alunos com Deficiência Intelectual, os quais conseguiram ler e escrever mesmo diante das suas limitações, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um. Quando optou pelo concurso, achava que não teria dificuldades, pois entendia que, em Niterói, os alunos teriam a mesma situação de deficiência. Surpreendeu-se, no entanto, quando assumiu o cargo, pois se deparou com uma diversidade de transtornos e síndromes.

A professora antes não tinha tido a oportunidade de desenvolver um trabalho pedagógico ou até mesmo estar junto destas pessoas com transtornos e síndromes tão diversas. Não tinha conhecimento do que pudesse vivenciar e encontrar como desafio. Seguiu

sinalizando que algumas professoras, mesmo sendo minoria, ainda não se permitem envolver com o fazer diferenciado que a inclusão propõe ao/à professor/a. Acha ainda que essas/esses precisam de uma formação continuada como as que vem recebendo: curso de AEE, proporcionando um olhar mais atento às especificidades de cada aluno.

Além da trajetória de cada uma enquanto professoras envolvidas na perspectiva da inclusão, abordaram um dos desafios do novo cargo na rede de Niterói: a garantia de planejamento interno, uma vez que este só tem ocorrido quando a professora da Sala de Recursos assume os alunos; situação que não necessariamente segue esta ordem, podendo, em alguns casos, a própria professora regente proporcionar este momento de planejamento.

Elas citaram que ser professora de apoio educacional especializado requer muitas atribuições que sequer tinham conhecimento: confeccionar material adaptado; elaborar o planejamento individualizado (PEI); realizar avaliação diferenciada de acordo com os objetivos traçados; elaboração do relatório em conexão com o trabalho pedagógico desenvolvido; e atuar como professora regente na ausência do aluno.

Para o encontro seguinte, solicitei que as professoras trouxessem as suas narrativas escritas para que trocássemos umas com as outras e lêssemos na roda. Como na vida, na pesquisa também nem tudo ocorre exatamente como planejamos, a professora Mayara, que não estava presente na roda de conversa anterior, realizou sua narrativa oralmente e a professora Kátia não pode comparecer, pois entrou de licença maternidade, mas enviou sua narrativa escrita. Gabrielle e eu trocamos, então, nossas narrativas escritas uma com a outra, e Mayara narrou sua própria trajetória.

Mayara iniciou nossa conversa narrando que, por indicação de um amigo, participou do processo seletivo para contratados no ano de 2012. Sua primeira experiência como professora de apoio educacional especializado foi bastante desafiadora, pois nunca tinha estado e nem desenvolvido um trabalho pedagógico direcionado para um aluno tido como deficiente, mesmo tendo todo o “jeito”, segundo seu amigo. Nesse mesmo ano, foi convocada para assumir como professora efetiva de matrícula em Belford Roxo, o que a impossibilitou de dar continuidade ao contrato em Niterói. Quando surgiu a oportunidade de um novo contrato, exonerou-se de Belford Roxo e retornou para Niterói, logo em seguida ocorreu o concurso público. Ela participou, foi classificada e assumiu como professora de apoio especializado de matrícula em uma terceira escola, na qual trabalha atualmente. Na trajetória, como professora de apoio educacional especializado, teve a oportunidade de aprender com os alunos e pode associar o que antes era o seu foco principal, alfabetização, com qualquer aluno.

Logo em seguida, realizamos a leitura das narrativas uma da outra. No momento em que eu realizava a leitura, foi declarado por Gabrielle que era “estranho” ouvir sua própria escrita sendo lida pelo outro e como esse exercício fazia surgir relampejos na memória, que a levavam a censurar, às vezes, alguns trechos expostos. Em conformidade com Passerini (1979 apud ABRAHÃO, 2008, p.99), “trabalhar a memória no momento da narração significa estarem, narrador e ouvinte, estabelecendo um processo de criação de significados”.

Em consonância com Abrahão (2003, p.85), “trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador”. Colocando em sequência os relatos da sua trajetória profissional, ressignificando os fatos narrados, “tentamos capturar o fato sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não”. Através dessa memória, do esforço da construção dos fatos vivenciados, falados ou calados, reorganizamos e refletimos o nosso fazer pedagógico e nos transformamos como professoras.

No segundo encontro da UMEI, não conseguimos seguir o planejamento prévio, o que traz para a *pesquisaformação* o movimento da própria vida e da conversa, a imprevisibilidade. A leitura das narrativas não ocorreu, pois as professoras, por diversos motivos, ainda não tinham escrito os textos. Contudo, avançamos para a discussão sobre memória, após a leitura do livro *Guilherme Augusto Fernandes* (FOX, 1995), que conta a história de um menino que mora ao lado de um asilo de idosos e tem amizades com todos, especialmente com a Dona Antônia, a que contava todos os seus segredos. Ele descobre que Dona Antônia perdeu a memória e decide ajudá-la fazendo uma pesquisa com os seus pais e com os demais idosos do asilo sobre o que é memória. Ele recebeu diferentes respostas e reuniu objetos que pudessem fazê-la sentir cada sensação citada: “algo muito quente”, “algo bem antigo”, “algo que faz chorar”, “algo que o faz rir” e “algo que vale ouro”. Para Taisi, são “recordações de momentos bons e ruins marcantes”, já para Márcia são “lembranças que, de alguma forma, marcaram nossas vidas” e, para mim, “foram experiências boas ou ruins que marcaram e trouxeram mudanças”.

O segundo encontro de roda de conversa na U. E. Prof. André Trouche ocorreu com as professoras de apoio educacional especializado Gabrielle e Mayara. Neste, o tema abordado foi memória, o mesmo desenvolvido com as professoras da UMEI. O encontro foi marcado por emoções, sensibilidades e sem a menor preocupação em deixar amostra sentimentos. Mayara relatou momento difíceis de sua infância que considera experiências significativas que contribuíram para a sua formação profissional. Gabrielle estava em seu momento de

graça, grávida, e trouxe para o grupo como a memória e a experiência vivida com sua família e, principalmente, com sua avó materna a transformaram. Eu expus algumas experiências também vivenciadas na infância que me modificaram enquanto pessoa, professora, mãe, esposa e várias outras posições que assumimos enquanto mulher.

Segundo Pollack (1987), diferentes pontos de referência são inseridos na memória coletiva a que pertencemos, tais como os monumentos, o patrimônio arquitetônico e seu estilo, as paisagens, as datas e as personagens históricas, as tradições e os costumes, o folclore e a música e as tradições culinárias, acentuando as funções positivas desempenhadas pela memória comum e reforçando a coesão social. É possível observar tal memória coletiva na leitura do livro *Guilherme Augusto de Araújo Fernandes* (FOX, 1995), anteriormente mencionado.

Desde a Grécia Antiga, a memória tem relevância, a mitologia fala da deusa que incentivava os poetas a serem imortais através de suas obras, ou seja, uma possibilidade de continuidade, de luta contra a própria morte (BRAGANÇA, 2012). Assim como na literatura infantil e na mitologia, na reflexão das professoras, a memória favorece o sentido da vida.

Walter Benjamin (1994, p.210) nos traz como conceito que “a memória é a mais épica de todas as faculdades. Somente uma memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas, por um lado, e ressignificar-se, por outro lado”, confirmando a importância da memória como um caminho para a imortalidade e como uma propriedade humana.

No terceiro encontro, que ocorreu somente na UMEI, estive com as duas professoras de apoio especializado, Taisi e Márcia. No encontro, levamos um objeto que nos remetesse as nossas trajetórias, positivamente ou não, e que tivesse sido significativo para cada uma de nós a ponto de nos (trans)formar. Taisi levou uma flor de papel que ganhou de um aluno, o objeto a fez vê-lo de forma mais atenta e observar suas sutilezas no olhar e formas diferentes de viver no mundo. Eu levei meu caderno da disciplina Métodos e técnicas de alfabetização do 3º ano Pedagógico, na qual aprendi a realizar planos de aula para alfabetização, elaborar atividades e preencher o quadro de estratégias e objetivos.

Figura 1 – Encontro com as professoras



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 2 – Encontro com as professoras



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nesta proposta da *pesquisaformação*, por meio das rodas de conversas, as professoras deixam explícito, em todo o momento, as características das narrativas em relação à realidade propriamente dita e à representatividade dessa realidade, conforme apresentado por Abrahão (2003, p.93):

- 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 de história.

- As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo.
- 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 formada sem tal sistema de referentes.

Reconhecermos e aceitarmos os relatos a partir das memórias, com percepções pessoais da realidade, ressignificada ao longo da trajetória de vida, não elimina a interpretação que possamos vir a imprimir sobre eles. Essa interpretação não desqualifica a interpretação/reinterpretação do narrador, que será respeitada em seu “estabelecimento de verdade” (ABRAHÃO, 2003).

Portanto, o caminho percorrido pela *pesquisaformação* por meio de rodas de conversas, afirma que, por meio das narrativas (auto)biográficas, partilhamos experiências, fortalecemos e refletimos sobre nossas práticas educacionais no cotidiano escolar. Destaco, assim, a narrativa como um dos movimentos para a construção de fontes bem como a memória como elemento básico de pesquisa. A *pesquisaformação* foi se construindo à medida que ocorreram os encontros, trazendo elementos que nos auxiliaram na compreensão das questões levantadas: como os encontros vividos no cotidiano da escola podem potencializar os processos formativos das professoras de apoio educacional especializado? Quais as concepções da professora de apoio educacional especializado em relação a sua prática? O quê e como ela ensina? Como a trajetória de formação interfere no processo de subjetivação das professoras e quais os desdobramentos dessa interferência em sua prática pedagógica? Como se dá o atravessamento entre teorias e práticas na atuação profissional das professoras de apoio educacional especializado?

A seguir, partilho as primeiras narrativas de formação escritas pelas professoras, um convite à escuta do que essas tramas narrativas construídas trazem que pode favorecer na reflexão sobre a experiência formadora de cada uma na aproximação do campo da educação inclusiva.

3 NARRATIVAS¹⁴ DE FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Toda experiência é modificadora, em especial em relação a nós, embora às vezes as mudanças não sejam completamente visíveis.

Maturana e Varela

Minha trajetória

Gabrielle Macedo da Fonseca

10 de agosto de 2018

Eu costumo dizer que eu não escolhi trabalhar na educação especial, mas sim que a educação especial me escolheu. Durante a graduação, esse campo não era o meu foco de interesse, fazia a pesquisa de iniciação científica sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e os conselhos tutelares, e tinha como interesse monográfico refletir sobre o direito à educação.

Foi na minha primeira experiência docente que o interesse começou a aparecer. Quando fui me apresentar na escola que ia trabalhar, a diretora me orientou sobre a turma em que iria ficar e contou um pouco sobre os alunos. Dentre as orientações, aquela que ainda hoje ecoa em mim: “Olha, você tem um aluno especial em sala. Não se preocupe com ele, pois ele costuma dormir na aula e não é agressivo. Quando der folhinha para a turma, também dê a ele, pois ele gosta de rabiscá-la”.

Aquelas orientações me “desorientaram”. Como não me preocupar com um dos meus alunos? Como ignorar a diferença presente na minha sala de aula?

A partir desse cenário, fui buscar outras formas de lidar com essa realidade. Voltei para a faculdade e procurei meus antigos professores que ministraram as aulas de educação especial. Fiz um curso nas férias sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no qual pude ouvir a experiência de professores que atuam na área. Com esse curso e alguns outros, comecei a reunir ferramentas que me auxiliaram no trabalho cotidiano com a

¹⁴ Neste capítulo apresento as narrativas das professoras de apoio educacional especializado. Trago uma imagem que, entre tantas outras do Google, foi escolhida por mim para representar as rodas de conversas da pesquisa em desenvolvimento; como o atravessamento entre as pessoas que a compõem, na qual a troca de experiência amplia nossas discussões e reflexões, tomando consciência das nossas histórias de vida e nossas escolhas.

turma. Esse primeiro contato com aluno com deficiência modificou a minha forma de ver a educação e de pensar a aprendizagem.

Depois dessa turma, comecei a trabalhar diretamente com alunos com deficiência, realizando um trabalho que na rede municipal de Itaboraí se chamava de professor mediador. Nesta função, eu trabalhei com uma aluna com baixa visão e a acompanhava em todas as aulas. Realizava todas as adaptações pedagógicas necessárias para que ela pudesse acompanhar a rotina de sua turma de 6º ano, além de ser também uma espécie de “promotora” da inclusão. Digo isso, pois muitos professores não faziam ideia de como iniciar um trabalho inclusivo e recorriam a mim para ajudá-los. Essa foi uma parte interessante do trabalho, não imaginava ter essas trocas tão intensas com os professores. Esse outro lado da minha função foi enriquecedor para todos.

Tive uma pausa na minha atuação para me dedicar ao mestrado e quando retornei encarei um grande desafio. Iniciei um trabalho com crianças com múltiplas deficiências, sendo que a deficiência comum a todas era a surdez. Fiz parte da equipe de um setor do INES, chamado CAAF, que desenvolve seus trabalhos com crianças, jovens e adultos que apresentam, além de surdez, algum outro tipo de comprometimento. A forma muito particular de ser e estar no mundo desses sujeitos, mais uma vez, me fez buscar mais formações complementares, que me auxiliassem a pensar e trabalhar com eles. Essa, sem dúvida, foi a experiência docente mais intensa que tive até agora na minha trajetória profissional. Ela não só me fez crescer profissionalmente mas pessoalmente.

E o capítulo mais recente dessa minha trajetória docente é o trabalho na rede municipal de Niterói. Pela primeira vez fiz um concurso específico pra trabalhar na função de professor mediador, que em Niterói se chama de professor de apoio educacional especializado. Niterói, se não a primeira, é uma das primeiras a dar visibilidade para essa nova função docente e a reconhecê-la enquanto função docente. O caminho ainda está sendo traçado e acredito que os novos, e primeiros concursados, desta função é que vão ajudar a equipe de educação especial a construir essa trajetória. Fico feliz de fazer parte desse momento, principalmente por ter lutado para a valorização dessa função.

Inês, fiquei muito emocionada enquanto lia e transcrevia a narrativa da professora Mayara. Ela é negra, pobre e filha de mãe deficiente. Conseguiu ter os sonhos realizados mesmo tendo pessoas, inclusive a mãe, desencorajando, por acreditarem que pobre não tem o direito de realizar sonhos! E, neste momento político que passamos, temo que pessoas como ela não tenham a mesma coragem e oportunidade de realizar seus sonhos!

(Diário de itinerância, 15 de outubro de 2018.)

Minha trajetória

Mayara Bomfim da Luz Gama

27 de agosto de 2018

A escolha pela área educacional ocorreu quando eu tinha 13 anos. Embora sempre tivesse praticidade em compartilhar a aprendizagem e apreço pelos professores, pelos estudos e pelo ambiente escolar em si, talvez o fator que tenha mais me influenciado foi o fato de estar finalizando o Ensino Fundamental, pois já estava na antiga 7ª série, e logo estaria no Ensino Médio. Este teria que ser profissionalizante para poder ter um estágio e garantir a ajuda financeira em casa e meus custeios com materiais e cursos. Nessa época estudava no Colégio Estadual Hilário Ribeiro e, sendo bem franca, nunca foi segredo para minha família e amigos o meu desgosto por frequentar aquela escola. Não tanto pelos professores, que por sinal eram bons, mas sim pelos próprios colegas que evidenciavam a todo o momento o desinteresse pelos estudos. Além de ser um peixe fora d'água, por ser representante de turma, ainda exercia o papel de juíza, pois sempre era chamada para amenizar as brigas. Definitivamente ali não era o meu lugar!

Apesar da desaprovação da minha mãe e padrasto, fiz a 8ª série no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho – IEPIC – e continuei por lá até o final do Ensino Médio. Dessa vez, sentia que estava no lugar certo, era influenciada a frequentar museus, teatros e cinemas. Ali comecei a ter acesso a bens culturais que a filha de uma diarista e religiosa fanática não imaginaria ter um dia. Minhas asas cresceram! Comecei a sonhar em entrar para a faculdade e, para estar de acordo com meus sonhos, teria que ser a UFF, fazer um concurso para alguma prefeitura, mas, lá no fundo, desejava mesmo a de Niterói.

De tanto ouvir que filho de pobre não precisava estudar, pois tinha que trabalhar em qualquer coisa para se sustentar, resolvi sair de casa aos 19 anos e fui morar com o meu namorado. Realmente tive vários empregos, como caixa de supermercado e operadora de telemarketing. Tudo pra me manter na faculdade. Sim! Ao finalizar o Ensino Médio, entrei para o curso de Pedagogia e, sim, foi na UFF – ano de 2010.

Quando estava no meio da faculdade, encontrei com meu amigo Sandro do IEPIC, que me falou do processo seletivo da Prefeitura de Niterói para professor de apoio educacional especializado. Confesso que não conhecia muito bem esse cargo, na verdade me senti uma verdadeira idiota na hora da entrevista; mas passei no processo, em alguns meses me chamaram e tive o meu primeiro aluno. Um autista lindo e esperto que, segundo a família,

tinha aprendido a ler sozinho aos três anos de idade. Pena que fiquei pouco tempo, pois fui chamada para tomar posse na prefeitura de Belford Roxo.

Novamente tive a sensação de que lá não era o meu lugar! Pedi exoneração, meu corpo não aguentava mais as horas de viagens e eu precisava terminar com urgência a monografia, já era a última etapa para concluir o curso. Passei o ano de 2015 fora da educação. Até que, no ano seguinte, volto a ser professora de apoio educacional especializado de Niterói. E que ano abençoado! Primeiro passei para Prefeitura de São Gonçalo e depois vi algo que considerava improvável acontecer que era passar no concurso da banca Coseac¹⁵ se tornar realidade. E, não querendo me gabar, mas não só passei como fiquei bem colocada.

Lembra da filha da diarista que ouviu sua vida inteira que estudo não era para pobre? Então, ela se formou em uma universidade pública, mesmo não tendo acesso a curso pré-vestibular. Hoje é professora concursada de apoio educacional especializado na rede de Niterói e professora alfabetizadora em São Gonçalo. Conta isso com orgulho e sem nunca esquecer que um dia foi caixa, operadora de telemarketing, recepcionista e auxiliar de dentista. Demorou um pouco e lutei muito, mas em nenhum momento abandonei meus sonhos e nem deixei que cortassem minhas asas.

¹⁵COSEAC (Coordenação de Seleção Acadêmica), vinculada à PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação), é o órgão responsável pela organização, planejamento e execução dos concursos de seleção para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal Fluminense.

Minha vivência com Educação Especial

Márcia Matoso Marques

03 de dezembro de 2018

Meu nome é Márcia, sou Professora de Apoio Especializado da Fundação Municipal de Educação de Niterói. O meu primeiro contato com a Educação Especial foi no ano de 1991, durante o meu estágio nesta disciplina, quando cursava Formação de Professores no Instituto de Educação Clélia Nanci, em uma escola estadual, localizada no bairro do Salgueiro, em São Gonçalo. A experiência foi assustadora, uma vez que os alunos especiais eram segregados em uma única turma, em uma sala destacada nos fundos da instituição. Os alunos mostraram-se muito agressivos.

Alguns anos depois, como professora regente, no ano de 2011, recebi em minha turma dois alunos com necessidades especiais em uma turma de maternal com 23 crianças, e tinha apenas uma auxiliar de creche. Um aluno tinha laudo de paralisia cerebral (PC), o Arthur, e o outro era um autista, o Gabriel, que chegou sem laudo e mesmo sem que a família soubesse que era autista. Logo nos primeiros dias, observamos um comportamento diferenciado do Gabriel, que ficava em pé no canto da sala e parecia não ouvir quando chamado pelo nome. Demonstrava medo ao subir escadas. Sinalizamos para a família que o levou ao fonoaudiólogo e este o encaminhou para um neuropediatra, que solicitou o exame BERA e deu o diagnóstico de autismo, e a família foi orientada a procurar uma equipe multidisciplinar para acompanhar o Gabriel.

Para ajudar esses alunos que estavam incluídos na minha turma, comecei então a pesquisar sobre PC e autismo e procurei adaptar atividades para que participassem junto com a turma. Foi um pouco complicado, pois a escola não oferecia nenhum tipo de acessibilidade e nem recursos humanos, mas foi um período de aprendizado. No ano de 2014, fui contratada pela FME como professora de apoio e, em 2016, fiz o concurso para este cargo que requer constante pesquisa e formação continuada para oferecermos a estes alunos inclusão com qualidade.

4 DIÁLOGOS COMPARTILHADOS

Com esse conjunto de preciosidades narrativas, uma verdadeira caixinha de joias, segui para o exame de qualificação na expectativa de ouvir as contribuições das professoras convidadas, Anelice Astrid Ribetto¹⁶, Eda Maria de Oliveira Henriques¹⁷ e Mairce da Silva Araújo¹⁸, sem ao menos imaginar que a banca me daria como um dos desafios considerar as demais professoras nos encontros das rodas de conversas. “O seu discurso e escrita falam da importância do professor regente na ação para a inclusão escolar”.

Na primeira reunião de orientação após a qualificação, decidimos, dentre tantas outras contribuições dadas pela banca que encararíamos o desafio de estender os encontros às demais professoras, que continuaríamos a desenvolver a pesquisa nas duas escolas e que seriam no total três encontros em cada uma. Um pouco confusa e sem saber muito como planejar, conversei com as direções e com as Equipes de Articulação Pedagógica (EAP) das escolas e apresentei a proposta que veio atender aos anseios de compreender e de ajustar o novo contexto escolar à chegada das professoras de apoio educacional especializado recém-concursadas, ampliando, assim, o diálogo para todos os envolvidos na inclusão dos alunos ditos com deficiência. Na conversa, propus um encontro por mês até dezembro, iniciando em junho, e que consideraria somente os três primeiros para a *pesquisa formação*; desta forma, conciliamos a pesquisa e a formação continuada.

Após a *quali*

Durante o ano de 2018, nos nossos encontros do Grupo Polifonia, lemos e discutimos textos diversos de autores como Delory, Larrosa, Josso, Suarez, Abrahão, capítulos dos livros da coleção do CIPA. Cada texto era lido por 3 ou 4 pessoas, que ficavam a cargo de trazer suas interpretações dos textos lidos. O objetivo principal era apontar o conceito de experiência que cada autor trazia em seus textos.

Na qualificação, as professoras convidadas, em consenso, indicaram a necessidade de aprofundar o conceito de experiência, no entanto, experiência é uma palavra bem complexa de se conceituar. Nos textos lidos, os autores falavam, mas poucos deles a conceituava diretamente.

Terei que retornar a leitura do livro da Josso e discutir com Inês sobre a melhor forma de conceituar a experiência e sobre qual(is) autor(es) utilizar como suporte teórico na minha dissertação.

Após a qualificação, entrei num estágio de inércia, que julgo agora que tenha sido necessário para organizar meus pensamentos e recarregar as energias. Passar por este período foi angustiante. Conversei com algumas colegas do mestrado a dificuldade que estava tendo em retornar ao texto da dissertação. O bom de ter compartilhado esse sentimento com elas foi saber que todas passaram ou estavam passando pela mesma situação.


(Diário de itinerância, junho 2019)

¹⁶ Professora associada da UERJ e pesquisadora procientista da mesma instituição. Lotada no Departamento de Educação da FFP (UERJ/FFP/DEDU), participa de projetos de ensino, pesquisa e extensão na Licenciatura em Pedagogia e atua como professora efetiva e coordenadora no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos formativos e desigualdades sociais, na Linha Políticas, Direitos e Desigualdades. Faz parte do Coletivo "Diferenças e Alteridade na Educação" e do Grupo de Pesquisa Vozes da Educação (CNPq).

¹⁷ Professor Associado I da UFF.


¹⁸ Professora Associada da UERJ, Procientista, docente do Mestrado em Educação – Processos formativos e desigualdades sociais, Líder do Grupo de Pesquisa Vozes da Educação: memórias, histórias e formação docente.

Iniciamos com o primeiro encontro nas duas escolas e nos dois turnos, o que me trouxe bastante entusiasmo. Os encontros na U. E. seguiam conforme o agendamento, mas com a UMEI ocorreram alguns entraves na conciliação das datas para que os encontros pudessem ocorrer. Precisava conversar com Inês para decidir o que faríamos. Estávamos passando por um período bastante delicado, pois tínhamos acabado de saber do falecimento da professora Jacqueline Moraes, professora da FFP/UERJ, querida por nós, e, respeitando esse momento de comoção, enviei uma mensagem via e-mail para a Inês:



Inês, querida!
Sinto muito pelo ocorrido! O que nos conforta agora é saber que ela não está mais em sofrimento e que foi feita a vontade de Deus!
Quando tiver em condições... quero conversar com você sobre considerar somente a formação na escola André Trouche.
Encaminho hoje o terceiro e último encontro com as professoras da escola André Trouche.
Beijos! Fique em paz!

(Enviada via e-mail em 12/10/2019)



Querida,
Obrigada pelo carinho. Isso mesmo, ela descansou e Deus sabe de todas as coisas.
Vou ler o seu diário e te dou retorno.
Estou no aeroporto, vou participar do Colóquio em Paris, mas meu coração está no Rio, está no Vozes, com Jaque...
Quando voltar marco um dia pra conversarmos, mas já adianto que acho uma boa opção trabalhar na dissertação apenas com uma escola, assim poderá fazer um estudo mais aprofundado.
Beijos com meu maior carinho e admiração.

(Enviada via e-mail em 12/10/2019)

E, assim, na conversa que tivemos, definimos por continuar as rodas de conversa apenas na U. E. André Trouche. Optamos por não excluir a primeira etapa da *pesquisa formação* vivida com as duas escolas, nem as narrativas escritas pelas professoras da UMEI, pois fez parte do caminho que a partir de então seguiu considerando os encontros e professoras de uma das escolas.

4.1 Contextualização da escola

Antes de abordarmos as rodas de conversas, é importante trazer aqui um breve histórico da U.E. Professor André Trouche, que conta, em seu quadro de profissionais, com pessoas extremamente comprometidas com a educação, que reconhecem suas limitações e buscam com suas práticas a construção de caminhos em prol de uma escola pública de qualidade para o município a que pertence. Busquei as informações no PPP da escola, cedido prontamente pela direção.

Figura 3 – U.E. Professor André Trouche



Fonte: PPP da Escola.

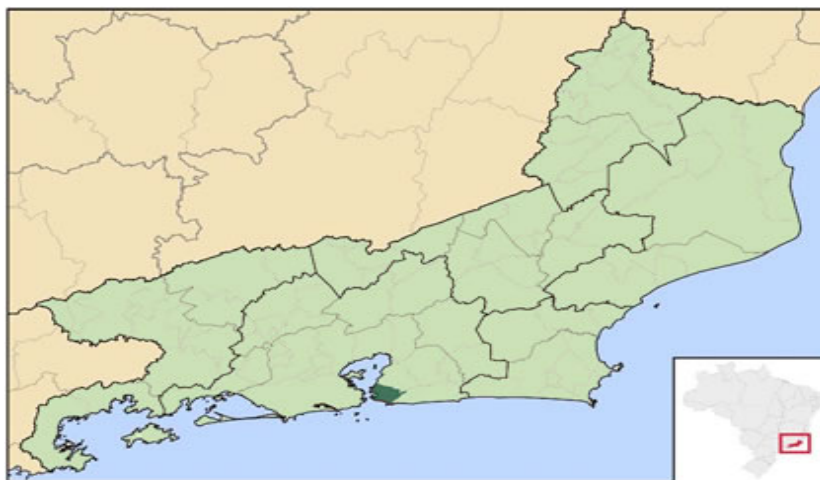
No ano de 2008, a Prefeitura Municipal de Niterói¹⁹, por meio da Secretaria Municipal de Educação e da FME, entendeu que a comunidade residente na Zona Norte de Niterói, mais especificamente o Barreto, necessitava de mais uma unidade escolar para atender à demanda

¹⁹ Niterói é um município situado no estado do Rio de Janeiro. Tem por vizinhos os municípios de Maricá, a 43 km de distância, e São Gonçalo, a 13 km. É separado do município do Rio de Janeiro pela Baía de Guanabara, tendo como via de principal acesso a Ponte Presidente Costa e Silva, ou Ponte Rio-Niterói, como é comumente conhecida. Faz parte da região conhecida como Leste Fluminense ou Região Metropolitana, juntamente com os municípios de Magé, Itaboraí, Maricá, São Gonçalo, Rio Bonito, Tanguá, Cachoeiras de Macacu, Guapimirim, Silva Jardim, Casimiro de Abreu e Niterói. (PPP da escola).

por matrículas nas escolas da Rede. Assim, o “Prédio André Trouche”, como foi denominado, em homenagem ao professor universitário e militante André Luiz Gonçalves Trouche, receberia novos alunos, entre 3 e 8 anos, uma vez que esta se constituía como a principal demanda da população local.

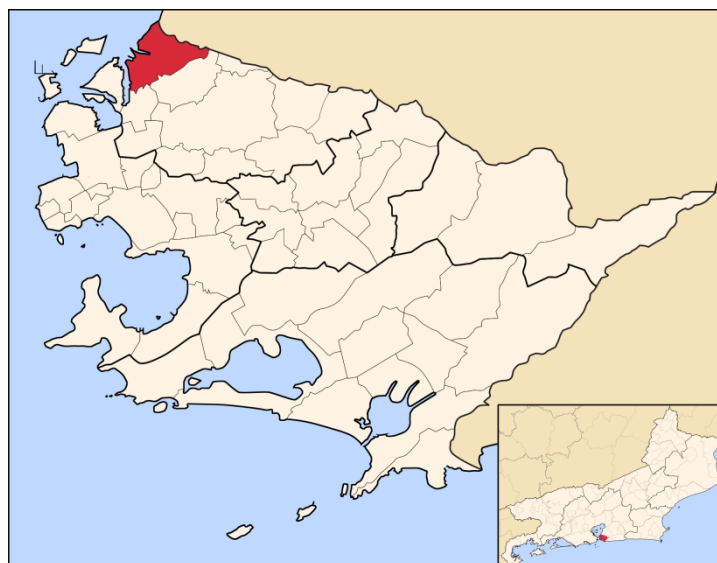
Ao final de 2009, por determinação da Diretoria de Gestão da FME, resolveu-se por extinguir o atendimento à Educação Infantil, já que houve a inauguração de uma Unidade de Educação Infantil na mesma região – UMEI Iguatemi Coquinot – que passou atender crianças de 4 meses a 5 anos. Este novo momento passou a ser gerido pela professora Meri Lúcia Soares do Nascimento e pela pedagoga Simone Francisca de Farias, diretora geral e diretora adjunta respectivamente, tendo como responsabilidade atender somente ao primeiro ciclo e atingir a principal meta de desenvolver um trabalho de excelência no processo da leitura e da escrita, enfrentando desafios e aprendendo com as experiências vivenciadas a cada ano. Por meio da mobilização dos responsáveis, a partir do ano de 2012, a escola passou a atender também ao 2º ciclo.

Figura 4 – Mapa do estado do Rio de Janeiro - Niterói em destaque



Fonte:GOOGLE.

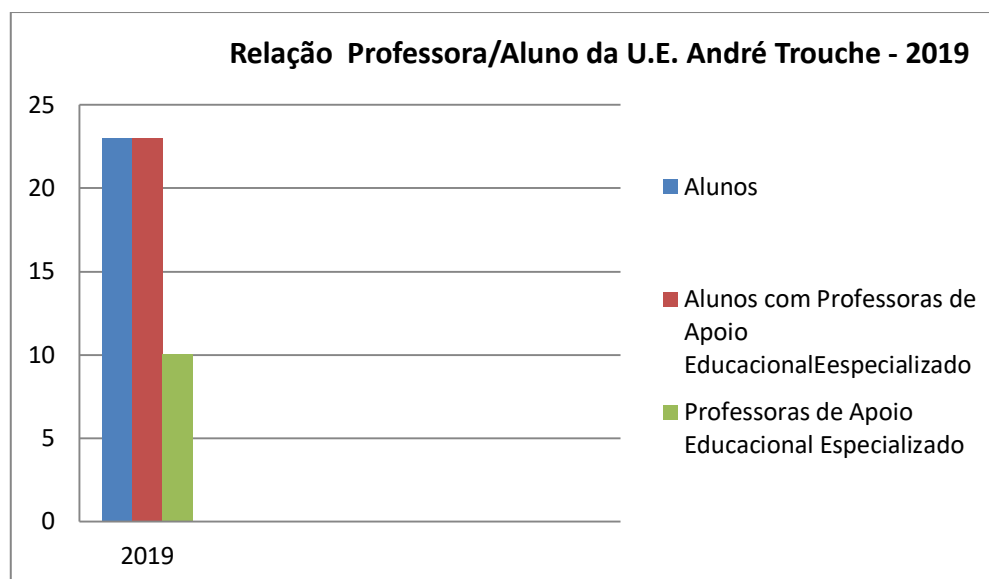
Figura 5 – Mapa do município de Niterói – bairro Barreto em destaque



Fonte GOOGLE

No ano de 2019, a escola contava com 56 funcionários, sendo que 14 são professores/as regentes e 10 são professoras de apoio educacional especializado. Além disso, contava com 400 alunos matriculados, sendo 23 ditos com deficiências.

Gráfico 1 – Relação Professora/Aluno da U.E. André Trouche - 2019

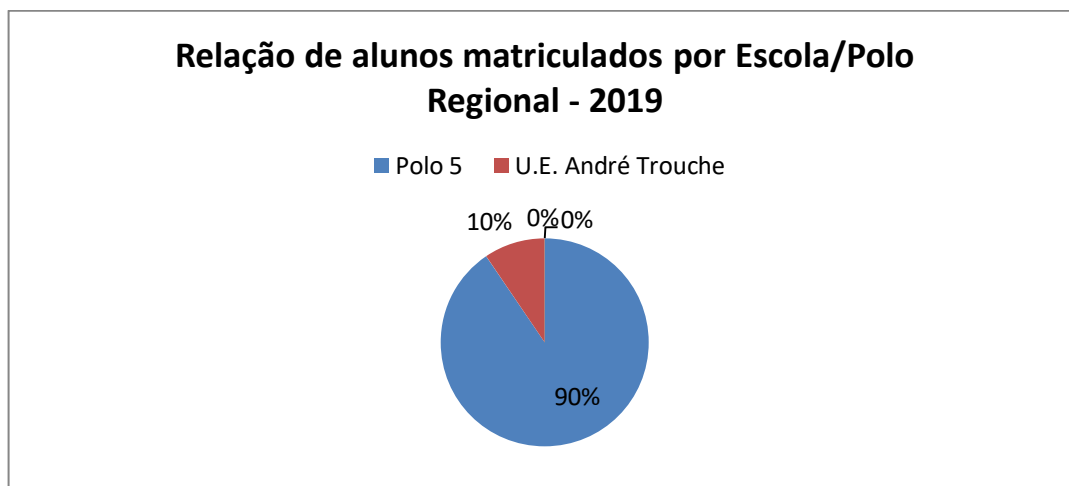


Fonte: ASSESSORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2019.

A escola pertence ao polo regional 5, que acompanho como coordenadora da Assessoria da Educação Especial. Em comparação às demais escolas que compõem o pólo 5,

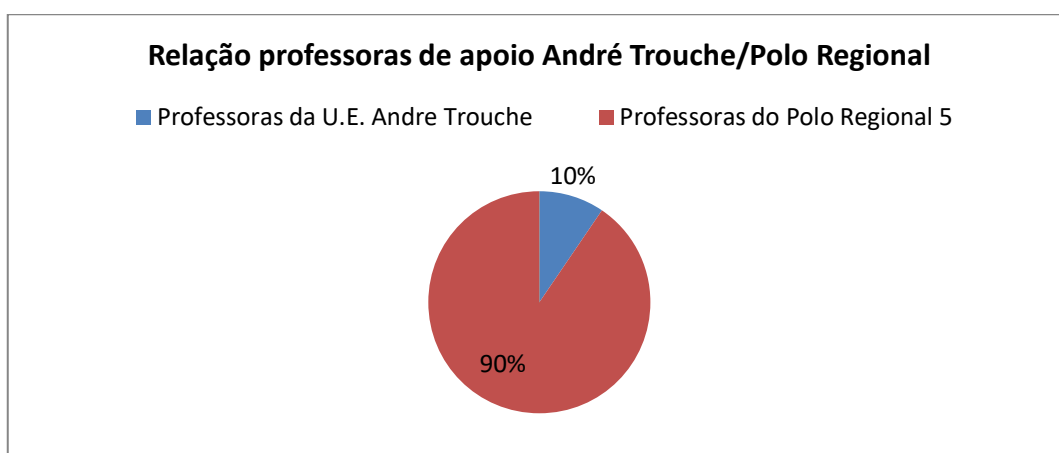
a Escola André Trouche atende 10% dos alunos ditos com deficiência e apresenta, em seu quadro, 10% de professoras de apoio educacional especializado.

Gráfico 2 – Relação de alunos matriculados por Escola/Polo Regional - 2019



Fonte: ASSESSORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2019.

Gráfico 3 – Relação Professoras de apoio André Trouche/Polo Regional



Fonte: ASSESSORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2019.


4.2 Sobre as rodas de conversa

A cada término de encontro realizado, recorria ao meu diário de itinerância para registrar as impressões que tinha tido das discussões e dos diálogos pertinentes.

Diário de Itinerância

31/07/2019

Roda de Conversa com as professoras e diretoras da U.E. André Trouche



U.E. André Trouche **Data: 31/07/2019**

Roda de conversa 1

Tema: o que é inclusão? Como se inserir neste contexto?

- *Livro “Tom” de André Neves.
- *Comentários sobre o vídeo
- *Divisão das professoras em grupo:
 - ** Compartilhar, em pequenos grupos, narrativa de uma experiência com inclusão de estudantes chamados pessoas com deficiência
 - ** Elaborar conceito de inclusão escolar e como se sentem inseridas neste contexto a partir da escuta das narrativas
- * Compartilhar o conceito de inclusão para os/as demais professores/as
- *Escrita da narrativa compartilhada

Pauta da roda de conversa: noções sobre inclusão

A roda de conversa ocorreu no horário do planejamento da quarta-feira, dia 31 de julho de 2019, com a presença das diretoras, pedagogas, professoras de apoio educacional especializado, professoras regentes e da sala de recursos, além de uma estagiária da sala de informática. O tema abordado foi “O que é inclusão?” e “Como você se insere neste contexto?”.

4.2.1 Com professoras do 1º turno

Estavam presentes 20 profissionais, sendo destas 2 diretoras, 1 pedagoga, 7 professoras de apoio educacional especializado, 8 professoras regentes, 1 professora da sala de recursos e 1 estagiária da sala de informática. Eu tinha programado a leitura do livro Tom, mas não foi possível, pois o esqueci em casa. *Aff!* A escola não tinha o livro em seu acervo e nem conseguimos baixar o arquivo pela internet. Ok, fazer o quê? Seguimos com a roda de conversa!

Iniciei organizando o grupo em círculo para que todas pudessem se olhar e se ouvir. Distribuí, logo em seguida, a pauta, solicitei a autorização para a gravação de voz e esclareci sobre a ética da pesquisa, que nada seria divulgado sem a autorização delas— todas permitiram a gravação. Esclareci também sobre a intenção da formação, que é uma *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica por meio de rodas de conversa, sobre a minha participação no grupo de pesquisa Polifonia e sobre a importância de continuar a pesquisa com todas as professoras e não somente com as de apoio educacional especializado, como no início. Expliquei a todas o que tinha ocorrido, o fato de ter esquecido o livro, e elas me pediram que fizesse um resumo. Falei brevemente e disse que o traria no próximo encontro, pois valeria a pena todas o lerem. A partir da minha fala, as professoras contribuíram com exemplos de alunos que conseguiram, em algum momento, estabelecer um canal de comunicação com elas.

Em grupos menores, cada professora, inclusive eu, falamos sobre uma experiência com inclusão escolar que nos foi significativa durante nossa trajetória enquanto professoras e, após a narrativa de cada uma, conceituamos a inclusão e como nos inserimos nesse contexto. Compartilhamos o conceito elaborado por cada grupo e os comentamos de forma breve, pois não podíamos extrapolar o tempo, boa parte das professoras trabalha em outra unidade. Com isso, a narrativa escrita de cada uma ficou para ser entregue na próxima semana.

Fiquei chateada por ter esquecido o livro e pensei em ir a casa para buscá-lo, quando lembrei que poderia tê-lo substituído pelo vídeo “Cuerdas”, uma segunda opção combinada em orientação com a Inês. Esse vídeo traz uma história que tem como cenário um orfanato onde uma menina, Maria, se aproxima de um colega de classe com paralisia cerebral, com intuito de tê-lo por perto e entender que, por ser criança, também poderia participar das brincadeiras e atividades escolares, pois não via a sua condição física como um impedimento para tal. É uma curta metragem de aproximadamente 11 minutos que tem como proposta o amor e respeito entre dois amigos, uma relação despida de preconceitos. Nos faz refletir sobre as atitudes como a igualdade, solidariedade, amizade e amor entre os seres humanos, principalmente quando se trata das diferenças entre eles.

Por que não me lembrei disso antes? Acho que foi o nervosismo! Conversando com a pedagoga Márcia sobre o encontro, ela me disse que nem aparentei estar nervosa. Só eu sei!
Rs!

4.2.2 Com professoras do 2º turno

Para o segundo turno, consegui me organizar e passar o vídeo “Cuerdas”. Estavam presentes 16 professoras: 2 diretoras, 1 pedagoga, 1 professora da sala de recursos, 5 professoras de apoio educacional especializado e 7 professoras regentes. O grupo seguiu a mesma disposição dos lugares na sala em relação ao primeiro turno. Distribuí a pauta, solicitei a autorização para a gravação de voz e esclareci sobre a ética da pesquisa mais uma vez. Esclareci também sobre a proposta da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica por meio de rodas de conversa, sobre a minha participação no grupo de pesquisa Polifonia e sobre a importância de continuar a pesquisa com todas e não somente com as professoras de apoio educacional especializado, como no início.

O vídeo “Cuerdas” foi reproduzido e as professoras puderam comentá-lo em seguida, o que foi bastante rico, pois participaram intensamente. Nós nos organizamos em pequenos grupos e cada uma expôs uma narrativa de experiência durante sua trajetória enquanto professora e como se sentia inserida nesse contexto. Abrimos para compartilhar em grupo os nossos conceitos e não houve comentários, pois já tínhamos passado muito tempo do horário da saída. Nesse dia não consegui contribuir com minha narrativa no momento em que as professoras narraram as suas. O tempo foi bem corrido!

Embora tenha ocorrido este imprevisto, considerei os dois encontros produtivos e as professoras bastante participativas durante todo o tempo. Entreguei a folha com espaço para a narrativa escrita e o pedido de autorização para o uso de imagem, da narrativa e do nome completo como parte da pesquisa. Solicitei que me entregassem as narrativas escritas na próxima semana no planejamento, quarta-feira.

A diretora Simone comentou que tem observado que as professoras de apoio educacional especializado não estão se sentindo como parte do grupo da escola, e se isolando muita das vezes. Falei que, na medida em que damos espaço para falarem sobre as questões que envolvem a inclusão dos alunos ditos com deficiência e na medida em que trazemos para a discussão todos os profissionais da escola, elas vão se sentir participantes do grupo. Aqui, neste caso, estamos discutindo a inclusão dos alunos e das novas professoras de apoio educacional especializado.

4.3 Conceito de Inclusão elaborado pelas professoras e como se sentem inseridas

* “É perceber o outro como ele é, não limitando este ser (principalmente por suas faltas). É respeitar sua integridade, as diversidades, tendo consciência que a maior falta é a social que muitas das vezes não lhe oferece estrutura e estratégias apropriadas para que este sujeito se torne autônomo e desenvolva suas potencialidades. Como educadores somos uma ponte que ao mesmo tempo forma e prepara o aluno para vida e sociedade, também tem a missão de desenvolver em todos um olhar sensível e aberto as diferenças.”

* “A inclusão é enxergar o outro além das barreiras que as limitações podem impor. Assim, é ter sensibilidade e empatia para agir de modo que o outro se sinta parte do todo.”.

* “Inclusão é permitir o acesso do indivíduo no meio social, respeitando suas diversidades funcionais, favorecendo seu acesso e participação de forma plena rompendo as barreiras atitudinais (acessibilidade física, comunicação alternativa, de aprendizagem entre outros). Favorecendo o acesso do aluno no aprendizado e em todos ambientes e atitudes da escola.”.

* “Parceria; Presença da família; Formação continuada; Criança se torne visível, enfrentar desafios; Alunos reconhecerem a importância da interação; Adaptação dos conteúdos; Social, formativa, cognitiva; Importância do brincar; Inclusão compartilhada em qualquer comunidade que a criança esteja inserida; Planejamento da regente com o apoio educacional especializado (cada 15 dias).”.

*É o direito de estar inserido na sociedade como um todo. Antes de qualquer coisa a pessoa com deficiência é cidadã. Inclusão escolar é criar um ambiente com condições acessíveis, no que tange aos recursos humanos, estrutura arquitetônica, materiais pedagógicos e currículo adaptado.”

Figura 6 – Roda de conversa



Fonte: ARQUIVO PESSOAL DA AUTORA.

Figura 7 – Roda de conversa



Fonte: ARQUIVO PESSOAL DA AUTORA.

Figura 8 – Roda de conversa



Fonte: ARQUIVO PESSOAL DA AUTORA.

Diário de Itinerância

14/08/2019

Roda de Conversa com as professoras e diretoras da U.E. André Trouche

<p>U.E. André Trouche</p>		<p>Data: 14/08/2019</p>
<p>Roda de Conversa 2</p>		
<p>Tema: trabalho pedagógico</p>		
<p>*Leitura do livro “Tom” (André Neves) – somente pela manhã</p>		
<p>** Comentário a partir da leitura do livro</p>		
<p>* Leitura da narrativa escrita do último encontro</p>		
<p>*Dinâmica com quebra-cabeça</p>		
<p>**Divisão das professoras em pequenos grupos</p>		
<p>**Discussão a partir da dinâmica</p>		
<p>*O que podemos melhorar?</p>		

Pauta da roda de conversa: trabalho pedagógico

A roda de conversa ocorreu na sala de informática, no horário de planejamento coletivo, no dia 14 de agosto de 2019, com a presença das diretoras, de uma das pedagogas e

das professoras (aqui estou me referindo às professoras de apoio, da sala de recursos, dos grupos de referência, de artes e de educação física). A pauta e o tema abordado neste segundo encontro – trabalho pedagógico – foram construídos por mim e pela diretora adjunta Simone, que não achou necessário acrescentar outro item. O terceiro item da pauta consistiu em realizar uma dinâmica: as professoras montariam um quebra-cabeça e o grupo que concluísse primeiro a tarefa ganharia uma caixa de bombom. Disponibilizei quatro quebra-cabeças, sendo três com vinte e quatro peças e tamanhos iguais e um com trinta e seis peças e menor, comparado ao tamanho dos demais. Troquei algumas peças entre os quebra-cabeças para problematizar a dinâmica.

4.3.1 Com professoras do 1º turno

No dia, estavam presentes a diretora adjunta e 20 professoras. Nós nos organizamos em círculo, a partir daí distribuí a pauta para leitura e acompanhamento de todas e iniciei a leitura do livro “Tom”, conforme combinado na roda de conversa anterior. As professoras apresentaram suas reflexões sobre o texto e as relacionaram a alguns alunos considerando seus comportamentos parecidos com o do personagem. Ao ler o livro o definimos como um texto poético e muito sensível que nos possibilita diversas interpretações. Chegamos ao consenso que o autor se refere a uma criança autista pelas características que traz, embora, em momento algum, cita tal transtorno: Tom passou a ser “visível” após o seu primeiro contato visual e verbal com o seu irmão e o quanto a sua relação com o mundo mudou depois deste contato.

As professoras não trouxeram suas narrativas escritas para compartilhar com o grupo; entendendo que são muitas as atribuições de uma professora, combinamos que, no próximo encontro, disponibilizaria um tempo hábil para tal atividade.

Seguimos para a realização da dinâmica, para a qual as professoras se dividiram em quatro grupos. O momento foi bastante interessante, pois as professoras ficaram bem empolgadas com a possibilidade de ganharem um prêmio! Assim que iniciou a brincadeira, algumas professoras perceberam que não era possível montar o jogo com as peças que tinham e que havia algo de errado, seria impossível completá-lo.

Nesse momento, enfatizei que o único objetivo era montar o quebra-cabeça, foi aí que algumas começaram a olhar para o lado e perceberam que as peças estavam trocadas. O grupo

que estava com o maior número de peças percebeu de imediato, até porque as peças que tinham não eram do mesmo tamanho. Esse foi o primeiro grupo a se levantar e a procurar pelas suas peças. O interessante foi que o outro grupo que estava com as peças menores não teve essa percepção de imediato.

Algumas falas e comportamentos deixaram claro que, de início, pensaram somente em ganhar o prêmio, agilizando a troca das peças. Quando o primeiro grupo conseguiu completar o jogo, mesmo assim, os outros continuaram na tentativa de montar os seus, sendo que o último grupo a terminar foi o que estava com o maior número de peças. Importante enfatizar que uma boa parte das professoras se mobilizou para ajudar o último grupo a completar o quebra-cabeça. Um professor que fazia parte deste mesmo grupo não achou necessário concluir, pois argumentou que já havia um vencedor e era uma competição com ganho de prêmio!

Terminada a dinâmica, propus que todas pensassem o jogo realizado como uma metáfora do trabalho pedagógico realizado na escola. Discutimos sobre o tema chegando à conclusão de que elas não estão em uma relação de competição e sim numa atuação coletiva em que o trabalho pedagógico desenvolvido atinge muitas dimensões e complexidades, tendo, assim, o envolvimento de todas no processo de aprendizagem das pessoas que ali estudam.

Em relação ao item que propunha mudanças necessárias para melhorar o trabalho pedagógico, apresentaram somente uma proposta que foi trazer mais práticas pedagógicas para os encontros de planejamento e trocas de experiências.

4.3.2 Com professoras do 2º turno

Estiveram presentes na roda de conversa as duas diretoras e 13 professoras. Mantivemos a organização do espaço feita no turno da manhã. Iniciamos ouvindo a professora Jéssica, que leu duas narrativas que produziu, um relato de experiências como professora de apoio e outro como professora regente.

Segui com a proposta da dinâmica, dividindo as professoras em quatro grupos e explicando o objetivo. Todas gostaram da ideia do prêmio! Como no primeiro turno, também perceberam que seria impossível completar o jogo com as peças que tinham em mãos, dizendo frases como: “Não dá pra montar!”, “Está faltando peça!” e “Isso não é daqui!”. Diferente do turno da manhã, somente três grupos se movimentaram para fazer a troca das

peças enquanto um grupo não saiu do lugar, se conformando em não completar o jogo. Uma professora que já tinha terminado se mobilizou para ajudá-las.

O grupo que estava com a maior quantidade de peças ficou por último e uma professora, somente ela, prontificou-se para ajudar na montagem, convocando as demais para fazerem o mesmo. Seguimos com a mesma discussão feita pela manhã, utilizando a dinâmica como metáfora para o trabalho pedagógico. Nesse momento, algumas professoras refletiram sobre a sua atuação no jogo concluindo que o trabalho pedagógico precisa ser integrado e que elas precisam deixar claro quais são suas dificuldades, além de se disponibilizarem para ajudar umas às outras.

Em relação ao que pode ser melhorado, as professoras propuseram trocar a sala de recursos de lugar, pois onde está é bastante barulhento; providenciar uma sala onde o aluno possa se acalmar em um momento de agitação; e o conserto do ar-condicionado. Como citaram, de início, adaptações arquitetônicas, solicitei que falassem outras formas de melhorar o trabalho pedagógico, por exemplo as relações entre elas. Solicitaram maior aproveitamento do horário de planejamento coletivo no sentido de discutirem e refletirem sobre o trabalho desenvolvido. A pedagoga esclareceu que, em certas ocasiões, a demanda externa tem atropelado esses momentos planejados por elas.

Figura 9 – Dinâmica com o quebra-cabeça



Fonte: ARQUIVO PESSOAL DA AUTORA.

Figura 10 – Dinâmica com o quebra-cabeça





Fonte: ARQUIVO PESSOAL DA AUTORA.


Diário de Itinerância

25/09/2019

Roda de Conversa com as professoras e diretoras da U.E. André Trouche

PREFEITURA
NITERÓI
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



U.E. André Trouche Data: 25/09/2019
Roda de Conversa 3

- *Escrita da narrativa de uma experiência com inclusão de estudantes chamados pessoas com deficiência**
- * Rememoraros encontros anteriores**
- *Divisão das professoras em grupo:**
 - **Compartilhar as narrativas escritas**

Pauta da roda da conversa: rememorar os encontros anteriores

4.3.3 Com professoras dos dois turnos

Iniciei o encontro deste dia com agradecimentos por tê-las junto comigo no percurso da pesquisa; esclareci que a roda de conversa do dia seria a última a ser considerada para a *pesquisaformação*, mas que continuaríamos até o final do ano corrente e, caso desejassem, continuaríamos durante o próximo ano; enfatizei que estava sendo importante para todas nós oportunizarmos esses momentos de discussões, encontros e desencontros de ideias.

A roda de conversa do dia 25 de setembro 2019 ocorreu na sala de informática, igual nos outros encontros, e estiveram presentes as diretoras, estagiárias e professoras (de apoio, da sala de recursos, dos grupos de referência, de artes e de educação física). A pauta se resumiu as duas primeiras atividades, embora tivessem três planejadas: escrita da narrativa oral realizada no primeiro encontro; recordar os encontros; compartilhar a narrativa escrita em grupo.

Disponibilizei o primeiro momento para a escrita da narrativa oral que realizaram no primeiro encontro por não ter havido tempo hábil para tal. Enquanto escreviam, passavam na tela da TV as nossas fotos feitas nos encontros anteriores. A maioria das professoras quis se identificar, inclusive o professor de artes – 1º turno – que não participou do primeiro.

Seguindo para o próximo item, recordamos os encontros anteriores nos amparando nas imagens dos encontros com os dois turnos. Não separei as fotos, pois entendo que tanto o primeiro turno quanto o segundo têm a mesma proposta: refletir sobre a prática na perspectiva formadora. Estando em consonância com Bragança (2011), quando diz que “o fato de recordar a vida traz para os/as participantes um sentido formador”; que “construímo-nos a partir das relações que estabelecemos conosco mesmos, com o meio e os outros homens e mulheres...” e ainda que “a formação é um processo interior; ela liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento...”, as professoras puderam dizer o que ficou, ou melhor, o que as transformou nos momentos que passamos juntas. Listo algumas das reflexões:

- Importância dos/das colegas terem compartilhado as experiências que podem nos auxiliar na nossa prática e termos outro olhar em relação a mesma situação;
- A dinâmica do quebra-cabeça como a atividade que as fizeram realmente refletir sobre a importância de um trabalho em equipe, ou seja, um trabalho coletivo. Logo após a dinâmica, o trabalho pedagógico fluiu com mais facilidade: “Sinto a escola hoje muito mais unida depois da dinâmica”;

- O nosso olhar também mudou em relação às pessoas responsáveis pelos estudantes ditos como deficientes. Fortaleceu a parceria família/escola;
- A escola também se preocupa com a parceria com as/os profissionais da saúde que atendem as/os estudantes no intuito de as/os entender como todo;

O último item da pauta, leitura das narrativas escritas, não foi realizado por nós pela falta de tempo.

Figura 11 – Dinâmica com o quebra-cabeça



Fonte: ARQUIVO PESSOAL DA AUTORA.

Figura 12 – Roda de conversa



Fonte: ARQUIVO PESSOAL DA AUTORA.

4.4 Narrativas

Na roda de conversa sobre noções de inclusão, as professoras redigiram as narrativas que compartilharam na dinâmica realizada no encontro. Foram vinte e duas narrativas ao todo. Tive o privilégio de ler e de acompanhar as experiências de cada uma com inclusão, que consideraram significativas para sua formação profissional. A leitura foi respeitosa e foi preciso utilizar alguns critérios de seleção, definidos juntamente com a professora orientadora. Ao todo foram selecionadas seis narrativas, que trago a seguir.

Hoje reservei o fim da tarde para ler as narrativas das professoras e criar critérios de seleção.

Em suas narrativas, relatam experiências que consideram significativas para sua formação profissional. São vinte e duas professoras, dentre elas: diretoras, professoras regentes, professoras de apoio educacional especializado, professora de AEE e estagiárias. Tarefa nada fácil, pois elas trazem um pouco de si na narrativa, os momentos importantes e significativos que contribuíram para sua trajetória de formação profissional e pessoal.

Li e reli respeitosamente cada uma delas entendendo que nós, professoras, estamos em processos de formação diferentes umas das outras. Em cada narrativa, percebo o quanto o convívio com as pessoas ditas com deficiência provoca diversas reações em cada uma: sentimento de solidariedade, sentimento de pena, dificuldade de se envolver e o despertar de um olhar mais sensível. Enfim, todas tiveram mudanças atitudinais a partir das experiências vividas e narradas.

Precisava escolher cinco narrativas, conforme combinado na última orientação com a Inês, e estabelecer alguns critérios. Segui, a princípio, como critério escolher as narrativas que trouxessem quais estratégias foram utilizadas em alguma situação inesperada. Seguindo por este critério, selecionei doze. Um número bem acima! Precisava pensar em outros critérios: optei por selecionar por área de atuação, uma da EAP, duas escritas pelas professoras regentes e duas escritas pelas professoras de apoio.

Retornei à leitura para fazer a próxima seleção e não pude deixar de incluir a narrativa da estagiária. Ficando, assim, com seis narrativas.

(Diário de itinerância, 4/1/2019)

Soyane de Azevedo Vargas de Bomfim
(Professora de Educação Física)

Desde 1999, venho trabalhando e estudando sobre inclusão social das pessoas com deficiência. Em todo esse tempo de convívio e de aprendizado, muitas experiências poderiam ser narradas. No entanto, uma muito marcante foi na U.E. Paulo Freire. Lá desenvolvi um projeto chamado “Hip hop na escola” no qual trabalhei com inclusão de maneira geral, porque o projeto integrava meninos e meninas com idades diferenciadas e crianças com e sem deficiência.

As únicas turmas com aulas exclusivas eram das turmas bilíngues, que tinham crianças com deficiências auditivas e deficiências múltiplas. Um dos alunos, com maior comprometimento, não parecia tão integrado à atividade. Daí o motivo das aulas em contato com outros colegas, mas, ao final, ficava trinta minutos a mais com ele trabalhando de forma mais direta. Ele era surdo, tinha comprometimento mental e físico. Meu trabalho era persistente, mas, muitas vezes, parecia inútil! Porém, em uma das apresentações de nosso trabalho com dança em outra escola, fomos todos surpreendidos por ele. No momento de coreografia, cujos objetivos eram demonstrar as habilidades de cada um que quisessem ir ao centro da roda, ele se soltou do apoio da professora e se arrastou até o meio, reproduzindo grande parte do trabalho que fazíamos nas aulas exclusivas para ele. A lição que trago até hoje é que não podemos desistir de estimular os alunos mesmo que as respostas não sejam imediatas. Quando motivado de fato, o conhecimento adquirido aflora.

Os/As professores/as de educação física, em sua grande maioria, são grandes parceiros nesse processo de inclusão. São profissionais que trabalham com o corpo em movimento, o que contribui, e muito, com o autoconhecimento e a autoimagem dos alunos.

(Diário de itinerância, 5/2/2020)

Alessandra Paiva Arrutt de Mendonça
(Professora Regente)

Em uma turma de 1º ano, do ano de 2016, tive uma experiência com um aluno autista muito severo. Ele não falava, não parava no lugar em sala de aula, ficava descalço, se jogava no chão e tinha um olhar perdido.

Eu, como professora regente, junto com a professora de apoio tentava apresentar a ele algumas atividades, como jogos, pintura, mas nada fazia ele se interessar, então partimos para o trabalho de intensificar a socialização e a autonomia. Foi um trabalho bem intenso, mas algumas vitórias foram alcançadas: passou a beber água no copo, acender e apagar a luz do banheiro... O trabalho foi bem cansativo, pois as respostas do aluno eram praticamente nenhuma.

O que mais me chamou a atenção à inclusão do aluno e essa relação dele e da família com a escola foi em um dia de festa, em que eu estava totalmente envolvida com a dança e com os outros alunos. Teve um momento que ele resolveu tirar o short, deu tempo de correr e puxar, mas, mesmo assim, a cueca apareceu. Foi um caos! A família ficou muito chateada, porém a escola pediu desculpas. Foi difícil!

A partir daí, o meu olhar com relação aos alunos especiais e a família mudou muito, ficou mais sensível para entender que para eles também é muito difícil até reconhecer a aceitação da escola, das pessoas e da comunidade em geral.

Alice Dargom Vieira
(Estagiária de Pedagogia)

Como estagiária de educação especial, passei por muitas turmas aqui na escola. Tive experiências com crianças com diferentes deficiências, em idades diferentes e até crianças que possuíam laudo da mesma deficiência, mas comportamento completamente diferente.

Essas experiências me fazem pensar hoje que é importante correr atrás de um laudo para se ter um ponto de partida, uma referência para pesquisar sobre a dificuldade da criança, os comportamentos, mas, muito mais importante que isso, é você conhecer aquele aluno, conhecê-lo em um nível que nenhum laudo vai te contar. Até porque, aqui na escola, já passei por muitas experiências de inclusão com alunos que não possuíam laudo (pelo menos, não ainda).

Eu percebo o quanto é importante que essa noção de “inclusão” vá muito além dos alunos com deficiência. Percebo a importância de você respeitar o espaço do aluno, quando ele não quer ficar na sala, pelo menos um tempinho para respirar. A importância de focar na qualidade do aprendizado e não na quantidade. Não tem como você trabalhar com crianças especiais e permanecer com a concepção de que educação é produtividade.

Muitas vezes, aquela criança vai te dizer muito mais em uma pequena atividade que faça do que em folhas de deveres. Além disso, tem a importância de você realmente levar em consideração os interesses daquele aluno, porque senão ele não vai te responder ou não vai ligar; não vai ser significativo.

Enfim, o que eu tentei resumir aqui é que trabalhar com educação especial ou pelo menos com a educação institucionalizada – alunos com laudo, etc. – nos leva a repensar toda a nossa concepção de educação. Eu percebo o quanto é importante envolver aquele aluno ao máximo com a turma, na aula, fazer de fato algo em conjunto, porque explicações separadas de uma atividade com uma professora de apoio não bastam.

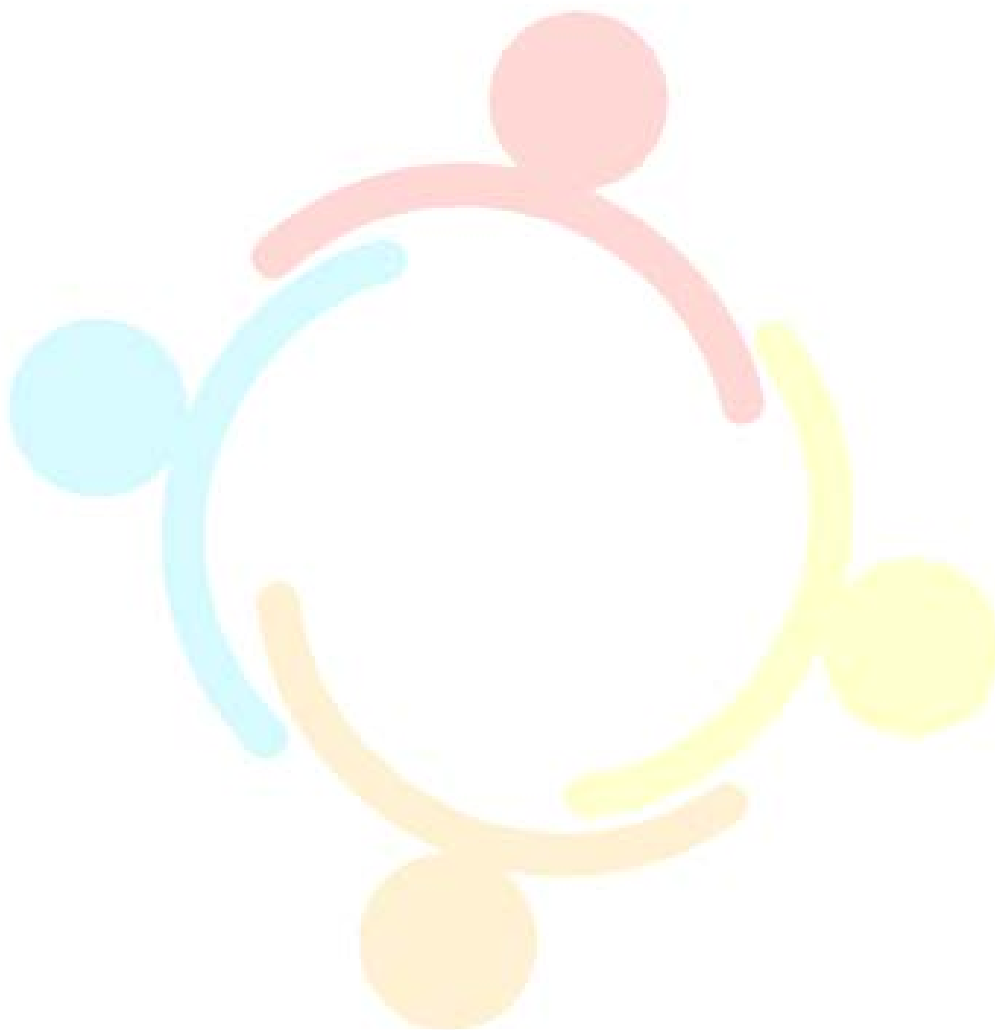
Nunca fui regente e percebo os enormes desafios e responsabilidades que esse cargo tem, por isso que é tão importante fornecer a infraestrutura para que a regente possa fazer esse trabalho de inclusão com toda a turma porque o aluno especial é turma. O trabalho é muito mais difícil de ser feito quando ele é compartimentalizado, quando o aluno especial “é da professora de apoio”.

Vai ter momentos que o aluno vai se estressar, que ele vai interromper a aula, gritar, virar a mesa, jogar tudo no chão, se jogar no chão, agredir os outros... isso tudo já aconteceu com alunos com quem trabalhei e a diferença de quando o aluno tinha boa relação com a

turma, com o professor, quando ele era de fato incluído e compreendido em sua diferença, era enorme.

Achei tão valiosa a narrativa da Alice! Acompanhei o estágio dela e acredito que ela será uma profissional ímpar, que manterá seu olhar atento as pequenas coisas que a cercam, buscando as possibilidades adequadas a cada aluno. Alice nos mostra, sobretudo, que a alteridade no espaço escolar faz toda diferença. Mesmo nunca tendo sido professora, consegue compreender a escola com suas particularidades.

(Diário de itinerância, 5/2/2020)



Simone F. de Faria
(diretora adjunta)

Como pedagoga e diretora adjunta em escola pública já tive várias experiências no contexto escolar envolvendo estudantes com deficiência.

A primeira que me vem à mente é sobre uma aluna com hidrocefalia, cadeirante, sem controle de esfíncteres e muito feliz. Ao chegar à escola T. já contagiava a todos com sua alegria. Foi preciso realizar algumas adaptações arquitetônicas, aproveitando que a escola na época passava por reforma. Um banheiro adaptado e uma bancada para ser feita a troca da fralda da aluna foram essenciais. Ao olhar para a aluna era difícil não questionar como que tão debilitada e frágil fisicamente passava tanta segurança e serenidade em sua voz e em seu olhar...

Outra experiência foi com o aluno Y. – Síndrome de Down –, que esteve em nossa escola do 1º ano ao 5º ano sendo retido uma ou duas vezes, se não me engano. Acompanhar toda sua evolução e a chegada à adolescência, a hora de partir para outros espaços foi bem interessante. Y. tinha grandes potencialidades e, com acompanhamento das terapias,, aprendeu a ler, escrever e muito mais. Lembro da época em que a família cobrava dele e da professora a aprendizagem da letra cursiva, era sofrido, mas se achava que ele tinha capacidade de aprender. Tempos depois, percebeu-se que ele não tinha necessidade de aprender perfeitamente esse tipo de letra. Ah... há tantas aprendizagens mais importantes que o tipo de letra... A família relaxou em relação a isto e a tantas outras coisas... um aluno não é igual ao outro... Nem todas as pessoas com Síndrome de Down são iguais aos que aparecem na TV, enfim, olhar para a criança, para o estudante como uma pessoa com limitações e potencialidades que lhe são unas... As experiências com pessoas/estudantes com deficiência nos levam a essas aprendizagens: olhar o sujeito como um ser que tem necessidades e potencialidades.

Uma direção que compreende que cada sujeito é único e que merece que seja desenvolvido com ele um trabalho pedagógico específico traz em si ações reconhecidas como de grande valor em favor da coletividade.

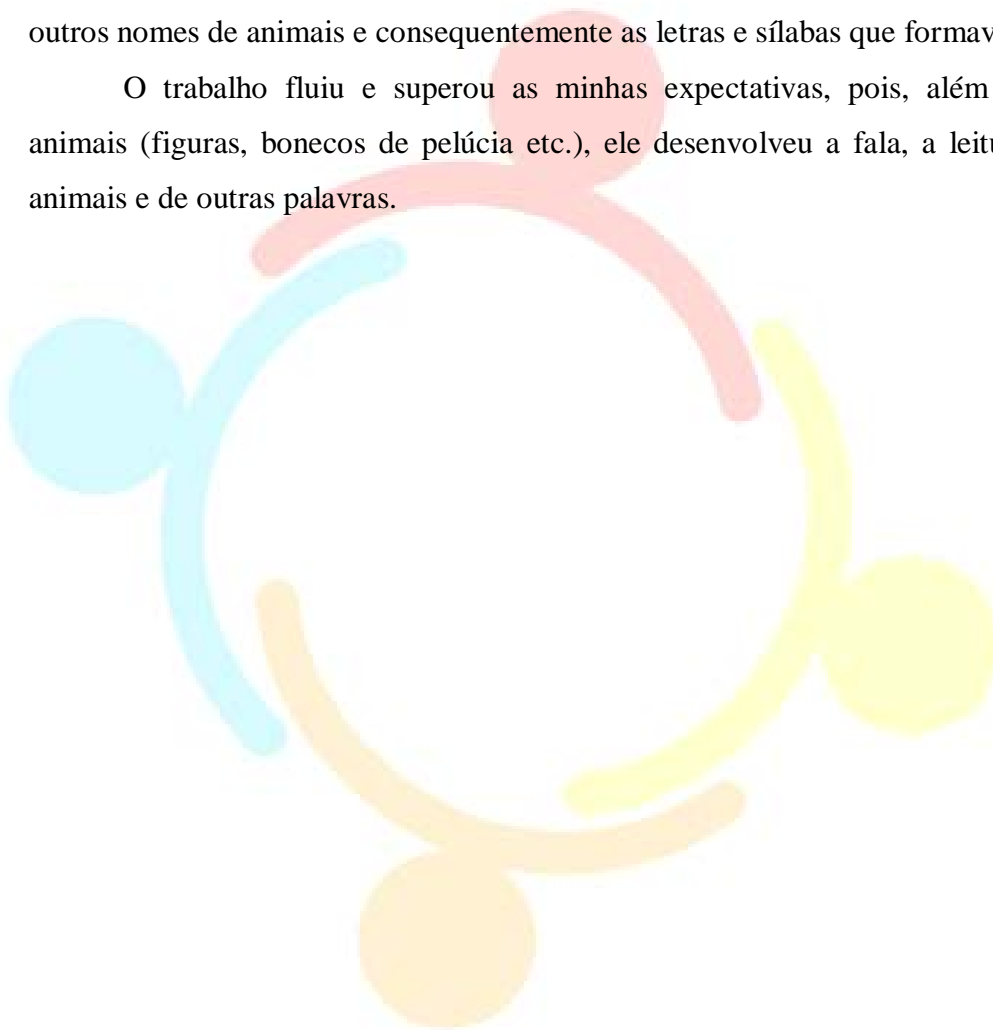
(Diário de Itinerância, 5/1/2020)

Sonja M. P.S de Souza
(Professora de Apoio Educacional Especializado)

No ano de 2015, eu fazia um trabalho de mediação com um aluno da educação infantil inserido em uma turma de pré II. As crianças desta turma possuíam idade entre 5 e 6 anos.

Este aluno possuía grande dificuldade em se expressar oralmente, porém sempre o estimulei a tentar comunicar-se através da fala. Descobri que ele tinha interesse por animais e comecei a incentivá-lo por este caminho, e me lembro perfeitamente o dia em que ele nomeou com clareza o animal exposto sobre a mesa. A partir deste fato, começamos a introduzir outros nomes de animais e conseqüentemente as letras e sílabas que formavam estes nomes.

O trabalho fluiu e superou as minhas expectativas, pois, além de reconhecer os animais (figuras, bonecos de pelúcia etc.), ele desenvolveu a fala, a leitura e a escrita dos animais e de outras palavras.



Gisele Paes
(Professora de Apoio Educacional Especializado)

Em fevereiro de 2019, assumi o cargo de Professora de Apoio Educacional Especializado na Rede Municipal de Niterói, na Escola Municipal André Trouche, fui recebida pela professora da Sala de Recursos, profissional que ficou responsável por apresentar as questões dos alunos com necessidades especiais e distribuí-los entre as professoras de apoio recém-chegadas.

Enquanto a professora apresentava os espaços da escola, eu observava a aluna com notório comprometimento que emitia altos gritos e era conduzida por uma determinada professora pelos corredores.

Após a apresentação dos alunos com necessidade educacional especializada, foi perguntado às professoras de apoio qual aluno cada uma gostaria de acompanhar, havendo a possibilidade de ser alterado durante o ano letivo. Nesse instante, na minha vez, respondi: "Prefiro não escolher. Os mais comprometidos ninguém quer, demandam mais do profissional. É desconfortável perceber que determinados alunos, pelo grau de severidade da deficiência, não serão escolhidos. Então, fico com quem tiver que ficar".

Pois bem, aquela menina dos gritos, que caminhava pela Escola conduzida pela professora, e bastante dependente, seria o meu desafio para aquele ano.

A aluna com laudo de deficiência intelectual e traços de isolamento, com 13 anos de idade, com restrições motoras, sem oralidade e baixa compreensão, tornou-se o meu desafio profissional.

Como professora, busquei formas de conexão com a aluna através do que ela gostava, através das músicas infantis, dos movimentos corporais, dos DVDs musicais, dos sons diversos, das palmas, dentre outros. Desta forma, consegui criar um vínculo que tem resultado bons avanços.

A prática diária foi baseada no respeito aos limites motores apresentados pela aluna e o tempo que a aluna precisava para atender o que se pedia. Procurei oferecer diversidades de materiais pedagógicos e explorá-los de todas as formas. Através do diálogo, conversava com a aluna acreditando que ela estava assimilando de alguma forma o que apresentava. Outra prática foi colocá-la para interagir com os grupos sem que percebesse a minha presença, fazia as intervenções quando necessário. Procurei fazer com que a aluna fosse atuante, menos dependente, criando situações para que ela se deslocasse nos espaços da escola com independência, que demonstrasse de alguma forma para qual lugar queria ir, que sinalizasse as suas vontades, que chamasse o outro quando necessário.

Assim, observei que a aluna começou a interagir melhor com os colegas e profissionais da escola. Hoje, consegue atender melhor às solicitações. Quando solicitado, atende comandos simples, como: abrir e fechar a porta, pegar algo, entregar algo a alguém, buscar algo e colocar em tal lugar, ir para o pátio, ir para a Sala de Leitura, ir para a aula de Educação Física.

Percebo um avanço significativo na área comportamental, a aluna se mostra mais participativa e atuante.

Cada narrativa traz a intensidade das relações com o outro, os desafios da inclusão e especialmente um caminho construído de forma singular e plural, singular em cada situação narrada e plural na presença forte do outro, de muitos outros.



4.5 Diálogos

As narrativas escritas pelas professoras foram inseridas na dissertação em sua totalidade e inteireza, a compreensão/interpretação por elas mesmas, na tessitura composta por cada professora.

Nesse momento, que chamo de diálogos, apresento reflexões a partir das narrativas orais das rodas de conversa; transcrevi cada uma delas e, em um movimento de compreensão, destaquei temas e fragmentos das falas das professoras, colocando-as lado a lado.

4.5.1 Sobre a noção de Inclusão

A temática da inclusão esteve presente ao longo dos encontros e emergiu de diversas formas, explicitando conceitos que circulam e disputam o cotidiano escolar. Segundo Sasaki (2003, p.27), “eles moldam nossas ações. E nos permitem analisar nossos programas, serviços e políticas sociais, pois os conceitos acompanham a evolução de certos valores éticos, como aqueles em torno da pessoa portadora de deficiência”. Dessa forma, discutir com as professoras a noção que temos sobre inclusão foi um disparador para tematização da dinâmica escolar tecida a partir da presença das professoras de apoio educacional especializado recém-concursadas no município.

Segundo Skliar (2003, p.91-96), “a exclusão impede o pertencimento de um sujeito ou de um grupo de sujeitos a uma comunidade de direitos... o direito irredutível da/à diferença”. Enquanto entende que “a inclusão não é o contrário da exclusão, e sim um mecanismo de poder disciplinar que a substitui, que ocupa sua espacialidade, sendo ambas as figuras igualmente mecanismos de controle”. Encontra, na lógica do binômio inclusão/exclusão, um “repertório de ações, justificativas, argumentos e novos mecanismos de poder, de saber e de controle sobre o sujeito”, podendo-se concluir que “as múltiplas e complexas inserções de cada sujeito no mapa social fazem [com] que ele e/ou ela possam ser e sejam incluídos por algumas condições e, ao mesmo tempo, excluídos por outras”.

A diretora adjunta Simone Faria traz algumas questões que nos fazem pensar a respeito do binômio inclusão/exclusão citado pelo autor:

O conceito de inclusão é esse e se a gente olhar pra nossa escola... será que a gente está próximo de conseguir essa inclusão que a gente considera importante? O que falta ainda? Falta muita coisa, mas o que quê falta de mais urgente? Claro que a gente tenta fazer uma escola inclusiva, é o nosso objetivo, mas temos limitações. A gente vem de quantos anos de escola tradicional, escola regular sem alunos com deficiências? Muitos anos! (Simone Faria, 2019).

Ainda, a professora Alessandra Arrutt diz: “A gente aqui está falando como escola, mas a sociedade ainda é muito excludente” (Alessandra Arrutt, 2019). A pedagoga Luciana Félix também aborda tal reflexão quando elucida sobre a responsabilidade de todas no espaço escolar:

Aqui a gente tem essa responsabilidade de tentar inserir essas crianças em todos os contextos da escola, aqui na sala de informática, no refeitório, de alguma maneira e não é preciso só empatia com relação a algum. É preciso empatia entre nós também. Porque, às vezes, quando a atividade está centrada em uma única pessoa, com essa questão do processo de inclusão, ela pode ficar com seu olhar viciado e não perceber algumas oportunidades, algum momento de inserir ele nesse outro momento, por isso, o olhar da outra pessoa junto contigo é muito importante. (Luciana Félix, 2019).

Dialogando com o que a professora Alessandra Arrutt traz em sua fala, somos partícipes desta sociedade excludente. As escolas e a sociedade não funcionam de modo isolado. O que acontece nas escolas explicita um movimento complexo de mediação com a sociedade em que elas funcionam, seus valores e suas crenças permeiam a vida e o trabalho desenvolvido, estão presentes no cotidiano escolar, nas atitudes dos alunos e professoras. Contudo, temos feito um movimento contrário, uma vez que nos questionamos que professoras queremos ser e que pessoas, que cidadãos queremos formar, como incluir e como proporcionar iguais oportunidades a todas.

Dessa forma, os questionamentos da diretora adjunta Simone Faria evidenciam a preocupação em efetivar de fato uma reestruturação da escola como um todo, tendo como objetivo principal o acesso e a permanência destes alunos, impedindo a segregação e o isolamento. Acrescentando à sua reflexão, a pedagoga Luciana Félix apresenta a empatia e o planejamento coletivo entre as professoras como alternativas para ampliar e assegurar ao público atendido uma série de oportunidades educacionais favorecidas pelo currículo.

Portanto, ninguém está completamente incluído e completamente excluído na sociedade em que vive, principalmente quando nos referimos à escola. As professoras da U.E. André Trouche, em suas discussões e reflexões, buscam proporcionar uma educação que alcance o conjunto total de matriculados, demonstrando a preocupação em proporcionar aprendizagens.

Os conceitos elaborados pelas professoras sobre inclusão se basearam a partir das suas práticas e suas vivências enquanto pessoas e profissionais que são; nas suas falas, o entendimento e o reconhecimento da necessidade de serem participantes do processo ficaram evidentes, ressaltando a importância de um trabalho coletivo. Para a elaboração, as professoras se dividiram em grupos, que aqui enumerei para melhor compreensão, seguindo a sequência das falas, do Grupo 1, o primeiro a explicitar seu conceito na roda de conversa do primeiro turno, até o Grupo 5, o último do segundo turno.

O Grupo 1, representado pela professora Soyane, após discussão, elaborou dois conceitos de inclusão que enfatizam os direitos iguais que cada pessoa dita com deficiência deve ter enquanto cidadã de uma sociedade. O Grupo acentuou que a escola deve oferecer um ambiente acessível, ou seja, promover o acesso arquitetônico, material e curricular a todas as pessoas matriculadas, ditas com ou sem deficiência.

Inclusão é o direito de estar inserido na sociedade como um todo. Antes de qualquer coisa, a pessoa com deficiência é cidadã. (Soyane, Síntese do Grupo 1 sobre o conceito de inclusão, 2019).

Inclusão escolar é criar um ambiente com condições acessíveis, no que tange aos recursos humanos, estrutura arquitetônica, materiais pedagógicos e um currículo que seja adaptado a cada pessoa e não somente àquela criança com deficiência, mas àquela criança que também tem um potencial e àquela criança que tem altas habilidades.

...quanto mais acessibilidade, mais inclusão, mas acessibilidade no sentido geral, não somente na questão arquitetônica. (Soyane, Síntese do Grupo 1 sobre o conceito de inclusão, 2019).

A professora Nívia representou o Grupo 2, que trouxe a importância dos alunos ditos com deficiência se sentirem pertencentes à escola, contribuindo na rotina escolar e nas atividades oferecidas de acordo com suas possibilidades e limitações.

É você se sentir e fazer parte. Você ouvir seu nome; você ouvir um bom dia; você ser elogiado por alguma coisa que você fez; participar na sala de aula por maior limitação que a criança tenha, ela pode entregar os cadernos, ela pode aos poucos conhecendo... o nome dos amigos. Ser visto e não ser invisível! (Nívia, Síntese do Grupo 2 sobre o conceito de inclusão, 2019).

A professora M., integrante do Grupo 3, contribuiu dizendo que todas as pessoas que trabalham na escola, serventes, porteiras, professoras e diretoras, precisam conhecer e saber as habilidades, as dificuldades e as peculiaridades de cada aluno dito com deficiência, inclusive conquistar uma parceria com as famílias no intuito de contribuir com a aprendizagem. Além disso, ressaltou a importância de uma formação continuada que atenda todos os profissionais

da escola, pois, só assim, entende que saberão lidar melhor com as situações diversas que possam surgir.

Que é necessária uma parceria entre todas as pessoas que estão aqui no ambiente escolar, né? Não é só o professor de apoio focar suas atenções. Tem que ter essa parceria de todos estarem inclusos nesse processo. A presença da família, também já foi comentada, né? Decidir algo com a família, ela comentou perfeitamente. A importância de uma formação para o professor, né? Não só o professor de apoio ter esse conhecimento, né? É importante que o professor regente também e todas as outras pessoas estejam cientes de tudo... que eles precisam saber para poderem saber lidar com essas crianças. (M., Síntese do Grupo 3 sobre o conceito de inclusão, 2019).

O Grupo 4, representado pela professora Ana Paula, trouxe a necessidade de sermos sensíveis e atentos ao outro. Descobrir e estimular habilidades, diminuindo a distância que possa existir entre os alunos e o social, possibilitando que desenvolvam autonomia, independência e que sejam capazes de desenvolver suas potencialidades. Entendem também que essa seja a “missão” de um/a educador/a, ou seja, serem ponte – mediadores - entre os alunos e suas aprendizagens.

É você perceber o outro como ele é. Não limitando este ser, principalmente por suas faltas, seja de audição, de visão ou limitação física ou qualquer outra limitação. É respeitar a sua integridade, às diversidades, tendo consciência que a maior falta é a social que, na maioria das vezes, não lhe oferece estrutura, estratégias apropriadas para que este sujeito se torne um ser autônomo e desenvolva suas potencialidades. (Ana Paula, Síntese do Grupo 4 sobre o conceito de inclusão, 2019).

Como educadores somos uma ponte que ao mesmo tempo forma e prepara o aluno para a vida em sociedade, também tem a missão de desenvolver em todos um olhar sensível e aberto às diferenças. (Ana Paula, Síntese do Grupo 4 sobre o conceito de inclusão, 2019).

No Grupo 4, professora Tatiana reafirma a importância do aluno ser considerado participante da sociedade, não sendo posto à margem. O/a professor/a tem um papel importante, pois, quando favorece ao aluno o conhecimento de sua própria identidade, proporciona a sua aprendizagem.

Inclusão é permitir o acesso do indivíduo no meio social respeitando suas diversidades funcionais, favorecendo o seu acesso e participação de forma plena, rompendo as barreiras atitudinais na acessibilidade física, comunicação alternativa de aprendizagem entre outros. (Tatiana, Síntese do Grupo 4 sobre o conceito de inclusão, 2019).

Como nós nos incluímos? Favorecendo o acesso do aluno no aprendizado em todos os ambientes e atividades na escola. (Tatiana, Síntese do Grupo 4 sobre o conceito de inclusão, 2019).

As professoras Mayara e Jéssica, Grupo 5, apontam para a interação entre grupos como uma forma do aluno desenvolver autonomia de acordo com suas potencialidades no espaço escolar e, conseqüentemente, na sociedade. Devemos respeitar o outro como ele é, de forma que se sinta parte de um todo – sociedade.

É proporcionar momentos de interação com os grupos, precisando desenvolver autonomia desse aluno na sociedade de acordo com suas potencialidades. (Mayara, Síntese do Grupo 5 sobre o conceito de inclusão, 2019).

A inclusão é enxergar o outro além das barreiras que as limitações podem impor, assim é ter sensibilidade e empatia para agir de modo que o outro se sinta parte do todo. (Jéssica, Síntese do Grupo 5 sobre o conceito de inclusão, 2019).

À medida que os conceitos foram postos pelos grupos, várias reflexões foram surgindo sobre a inclusão ser um reflexo da sociedade e sobre como devemos ficar atentos a tais comportamentos. Sasaki (2003, p.29) acredita que a resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudança em suas estruturas e atitudes para incluir, em seu seio, as pessoas ditas com deficiência, em parte, deve-se “ao modelo médico de deficiência”. Apontada pelas professoras Gisele Franco, Ana Paula e Joyce, tal resistência torna relevante a participação de todas nesse processo de inclusão:

Eu converso muito com meus alunos... Nessa conversa com a turma, eles prestam atenção. Eles querem saber sobre os transtornos e suas características e suas sensibilidades ao som, no caso de autistas. Assim eles aceitam melhor essas adaptações que são necessárias. (Gisele Franco, 2019).

Os nossos alunos recebem muito bem os alunos com deficiência, mas eles não entendem algumas coisas que acontecem. (Ana Paula, 2019).

O ideal é falar com a turma de modo geral, porque cada um, em algum momento, terá uma necessidade, dificuldade maior do que o outro. Evitar expor e trazer a deficiência em primeiro lugar. (Joyce, 2019).

Importante ficarmos atentas para não reproduzirmos dois problemas muito sérios, considerados por Skliar (2003): de um lado “a alteridade, na escola inclusiva, permanece quase sempre no plano textual/curricular: fala-se de ele, ele é respeitado, ele é uma temática a ser abordada; porém não é sujeito da pedagogia”; de outro lado, “a escola inclusiva, parece mais um novo enfoque da educação especial e não da educação no geral. O movimento acontece para a escola regular e não desde a escola regular”. As professoras Flávia Cantuária e Carla reafirmam a fala do autor:

É isso que, às vezes, é difícil! Quando a gente fala “o especial” é um adjetivo que a gente está usando para se referir essa diferença, vamos dizer assim, mais gritante, mais aparente. Nós somos assim, não vai ter como modificar, é o seu jeito de ser.

Algumas questões podem ser trabalhadas, mas é uma pessoa. Se o olhar for focado na deficiência, vai ser sempre visto como um entrave, né? (Flávia Cantuária, 2019).

Antigamente não tinha inclusão. Eles eram segregados. Com a inclusão temos os desafios, nem sempre a gente consegue, mas o objetivo é esse! (Carla, 2019).

A escola, no entanto, distingue a interação e a inclusão de pessoas ditas com deficiência no espaço escolar, onde a primeira insere os alunos, mas desde que eles/elas se adaptem e superem as barreiras físicas e atitudinais nela existentes. Já na segunda proposta da escola, mantém-se um processo bilateral, buscando decidir sobre soluções e efetivar uma adequação e equiparação para todos. A prática da inclusão se baseia na aceitação das diferenças individuais, na valorização de cada pessoa, na convivência dentro da diversidade humana, na aprendizagem através da cooperação (SASSAKI, 2003).

Sendo assim, destaco:

E o dia que você receber um aluno e não tiver tanta afinidade assim? Você vai deixar de fazer a inclusão desse aluno? Vai fazer com que o aluno aprenda e se desenvolva? (Joyce, 2019).

Acho que a gente precisa estabelecer um canal de comunicação, uma forma de afetar o outro. Como vai ser esse link, esse canal de comunicação? (Joyce, 2019).

Nesse sentido, a formação das professoras deve ser feita na direção de “uma imersão do professor e da comunidade escolar no mundo da alteridade e uma mudança radical... nas representações políticas e culturais sobre esses sujeitos” (SKLIAR, 2003). Tal mudança se estabelece de forma lenta, segundo a professora Conceição:

Hoje eu percebo que a inclusão está a passos lentos, mas a gente está vendo que está tendo algum resultado. (Conceição, 2019).

Eu percebo na escola que não tem um funcionário, sabe? Que essas crianças sejam invisíveis a eles, entendeu? Eles são acolhidos... Então acho que estamos a passos lentos, mas estamos desenvolvendo, porque essa coisa de cinco anos pra cá (período que foi professora de apoio de contrato) eu que percebo que essas crianças já não estão tão estranhas no meio. (Conceição, 2019).

A professora nos sinaliza a compreensão de que a inclusão é um processo que contribui para a construção de uma sociedade melhor. Ela acredita que os alunos que estão vivenciando este processo serão protagonistas de transformações comportamentais e transformações nos ambientes físicos, fortalecendo as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana. Contudo, destaca que o tempo da inclusão, o tempo da mudança, é um tempo lento, é o tempo da experiência e não das políticas curriculares.

As professoras Conceição e a Flávia Cantuária citam, ainda, outros entraves que dificultam esta transformação:

Antigamente era escondido, né? Não saíam, não faziam e não tinham acesso. Se eles vão aprender? Alguns vão aprender a ler e a escrever. Outros não! Mas o que importa é que eles estão inseridos no meio e fazendo parte disso (se referindo a inclusão). (Conceição, 2019).

Na nossa mente, às vezes, mistura um pouco por pena! A dor dele não está vivendo uma vida normal... que a gente acha que é. (Flávia Cantuária, 2019).

Por isso, retomo Skliar (2003, p.29) quando diz que “sem o outro não seríamos nada... só ficaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos, a nossa pura miséria”. Nós somos o que somos porque o outro está aí e vice-versa. As professoras Flávia Cantuária, Joyce, Nívia e Gisele Franco enfatizam que nos modificamos a partir do momento que nos deparamos com a presença do outro em situações diversas:

É porque essa relação, esse processo da inclusão, né? Ela nos ensina muito, porque eu vejo assim, grosso modo, que, de certa forma, as pessoas que se sensibilizam... Eu estou colocando de uma forma geral, que quase todos os professores...que seriam em alguma situação, algum momento, ou até mesmo na nossa infância que acabou vindo como... ou coisa em nossa vida que nos leva a ter esse olhar mais sensível. Tem pessoas que são sensíveis por natureza. (Flávia Cantuária).

Como na escola, por exemplo, nunca recebemos um cego aqui como aluno. Uma vez que tivermos, a escola terá que se mobilizar para atender esse aluno. Não temos como nos preparar para lidar com essa ou aquela deficiência. Podemos ter uma ideia, mas só vamos saber na prática, quando ele estiver na escola. Os espaços devem se adequar ao público. (Joyce, 2019).

Porque tudo é aprendizagem, né? E a gente pensa que aprendizagem: “Ah é conteúdo: a, e, i, o, u; alfabeto? Não!” Ninguém começa a falar direitinho, a gente começa a ouvir primeiro e depois vai pronunciando... então é um caminho. A mesma coisa a criança, se ela não se sente parte daquele grupo, se ela não ouve nem o próprio nome dela... que ela está bonita, como foram as férias... Como já perguntei para as crianças. Uns não conseguem responder, mas riem porque entenderam. Então ali começa a aprendizagem. (Nívia, 2019).

O tempo inteiro, né? A gente se inclui, o tempo inteiro. Quando eu falo dessa questão de a gente está em todos os espaços, em todos os momentos, né? Não só com meu aluno, mas com os alunos da escola, né? Porque são nossos também. Ele pode não estar comigo este ano, mas ele é um aluno da escola, né? Então a gente tem que se incluir a todo o momento. Pertencer também, né, Nívia? E troca e conversa e muito diálogo, né? Flávia! (Gisele Franco, 2019).

Desta forma, estamos neste movimento com erros e acertos, mas, sobretudo, estamos em um movimento de inclusão. Como afirma Skliar (2001), “o professor não deve se preparar mais uma vez, como um especialista para cada uma das deficiências, e sim que se tem que formar como um agente cultural que está alerta a não ser ele/ela mesmo/a um reprodutor

"inocente" e "ingênuo" de fronteiras de exclusão/inclusão”, o que está de acordo com o que a professora Flávia Cantuária enfatiza: “Nunca estamos prontas!”.

4.5.2 Sobre práticas pedagógicas

Dando continuidade aos diálogos sobre os diálogos tecidos nos encontros realizados com as professoras nas rodas de conversa, a prática pedagógica foi o tema que nos levou a reflexões críticas sobre nosso próprio fazer, que se tornam exigentes na relação teoria/prática.

Paulo Freire (2018, p.24) considera indispensável que nos assumamos “sujeitos da produção do saber”, convencendo-nos de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”. Mantoan (2003) acrescenta ainda que “ensinar é, de fato, uma tarefa complexa e exige dos professores conhecimentos novos que muitas vezes contradizem o que lhes foi ensinado e o que utilizam em sala de aula”. Ensinar, neste caso, depende de uma adequação ao processo escolar articulado entre professoras, direção e EAPs. Partindo dessa ideia, pude trazer como metáfora a dinâmica do “quebra-cabeça”, realizada na segunda roda de conversa, para reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida na escola:

E aí quando eu falei: “O objetivo da dinâmica é montar o quebra-cabeça”. Qual é o nosso objetivo enquanto André Trouche? Eu não disse como vocês tinham que montar o quebra-cabeça. Eu dei a vocês o quebra-cabeça e vocês se organizaram. E aqui é a mesma coisa, no André Trouche, como essas crianças vão aprender? Então esse movimento é bem complexo envolve professor, direção... Esse trabalho pedagógico não é simples. Traz uma complexidade que nos faz pensar bem. Oportuniza a aprendizagem ao aluno, sendo deficiente ou não.(Joyce, 2019, 2º turno).

Quando eu pedi: “Montar o quebra-cabeça.” Uma ação simples. Foi uma ação simples? A escola não é tão simples assim! Ensinar é simples? O que está implicado nessa ação são várias coisas que podem dificultar ou não. Então o trabalho coletivo foi necessário pra concluir a montagem do quebra-cabeça. Não é isso? (Joyce, 2019, 1º turno).

Pra quem direcionamos a nossa meta principal (ensinar)? A nossa meta principal é para o aluno. Trazer, favorecer a aprendizagem daquele aluno. É uma meta! Igual quando falei pra vocês: “Montar o quebra-cabeça”. Foi uma meta. Como esse quebra-cabeça seria montado e concluído dependeu de como vocês se organizaram, trocando as peças entre vocês. É assim é na escola! Temos uma meta principal que é promover a aprendizagem deste aluno. Como isso vai acontecer? Como vamos nos organizar e planejar? Não tem receita! Mas somos capacitados para isso e precisamos juntos, com as nossas habilidades, fazer acontecer. Trabalhar no coletivo. A saída não é a competição. (Joyce, 2019, 1º turno).

Não é competição! Nós somos um grupo que coopera um com outro para que possamos ter sucesso! (Joyce, 2019, 1º turno).

Enfatizando que, embora o processo formador de cada professor/a seja diferente, sua prática pedagógica requer uma reflexão crítica e uma consciência das intencionalidades previamente estabelecidas, conduzindo o planejamento de uma forma que favoreça a vastidão de possibilidades das aprendizagens que cercam o aluno, permitindo, assim, uma aprendizagem para além do planejado e que, de acordo com Freire (2011, p. 81), envolva a “reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência”. No entanto, “não sabemos de antemão como e quando alguém será capaz de aprender e por que meios... Nem a partir de que encontros com o outro e com a vida, com alguém se pôs a pensar, a distinguir, a definir um caminho para a sua existência”, como complementa Mantoan (2003). A pedagoga Luciana Félix retoma tal pensamento quando diz que as professoras se encarregam de priorizar o que será ensinado à/ao aluna/o:

Até porque [é] a gente enquanto adulto que prioriza o que vai ser ensinado pra ele. Ainda tem essas questões... que são influenciadas também pelo que a gente acredita, pelas nossas concepções pedagógicas... Pelo que a gente considera o que é o melhor trabalho a ser feito de acordo com as necessidades daquela turma e não necessariamente a nossa visão é também a visão do outro que trabalha com a gente. Então existem muitas variáveis que interferem nesse processo. (Luciana Félix, 2019).

Tais variáveis estão implícitas em múltiplas circunstâncias como o conhecimento de conteúdo da professora, a organização do tempo e do espaço para desenvolver as atividades, a quantidade de alunos na turma e as experiências anteriores das professoras, reforçando ainda que a avaliação das práticas pedagógicas é um processo importante e necessário para que a aprendizagem seja promovida.

Em diálogo com Mantoan (2003), quando este diz que “a sustentação de um projeto escolar inclusivo implica em uma estrutura curricular idealizada e executada pelos seus professores, diretor, pais, alunos, e todos que se interessam pela educação na comunidade em que a escola se insere”, a pedagoga Luciana Félix também traz:

A gente está num momento, falando em linhas gerais, tanto do turno da manhã quanto do turno da tarde, um momento de... rever algumas questões dentro da escola. Até focando nesse objetivo aí mesmo! Rever se a gente mantém a mesma linha de trabalho, se a gente usa o mesmo instrumento avaliativo, se faz alguma avaliação nesse instrumento, se a nossa proposta de PPP ainda está adequada aos direcionamentos que essas questões pedagógicas estão sendo trabalhadas aqui dentro. Isso é um processo longo, porque depende da construção do grupo. Então não pode ser uma coisa unilateral. É um processo que o grupo inteiro tem que discutir e são questões muito complexas que carecem da gente separar um tempo pra isso, promover uma discussão sobre isso, buscar o que está sendo falado aí fora pra

entender o que está acontecendo não só dentro da escola, mas todo o contexto externo que também influencia dentro da escola. (Luciana Félix, 2019).

Na busca por entender o que se passa dentro e fora da escola, deparamo-nos com uma realidade que é conviver com a pluralidade de ensinamentos que estão presentes na vida de todos nós, professoras e alunos, e que estão concomitantemente competindo ou potencializando o ensino desenvolvido no espaço escolar. Cabendo a nós, professoras, assumir uma “postura exigente, difícil, às vezes, penosa diante dos outros e com os outros em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos”, segundo Freire (2018, p. 49). Tal situação pôde ser exemplificada por Gisele Franco quando relatou sobre a situação de Cátia, professora de apoio educacional especializado recém-concursada, e por Conceição quando relatou sobre o seu sentimento de impotência diante da sua atuação com a aluna M.:

Cátia falou uma coisa na última reunião, ela falou assim: “Eu pensava que trabalho como apoio fosse uma coisa” e quando ela chegou viu que era uma coisa completamente diferente. Então ela falou assim: “Ou eu desisto ou cabe a mim buscar o que eu vou fazer pra conseguir.”. Ela resolveu buscar e trocar e ver pra ela poder entender e se adaptar, porque é uma adaptação também para o profissional e para o professor de apoio talvez seja uma adaptação todo ano, porque nem sempre ele vai ficar com o mesmo aluno, entendeu? (Gisele Franco, 2019).

Porque quando a gente vê uma criança no caso da M., agora, aluna que estou... Eu cheguei até uma vez falar: Poxa, não vejo assim muito resultado com ela e vai causando assim... uma angústia, uma questão assim: Será que eu estou fazendo direito? Será que eu sou a pessoa apropriada pra estar com ela? Será que não tem outro profissional que poderia estar fazendo melhor que eu? Mas aí depois você vê que nos mínimos detalhes está trazendo resultado sim. Então você saber que você é importante... (Conceição, 2019).

A diretora adjunta Simone Faria e as professoras Flávia Cantuária e Joyce, quando falam sobre uma experiência com dois alunos ditos com deficiência, em uma atividade realizada em um sábado letivo, exemplificam também o que Freire cita e chegam a uma conclusão semelhante a de Mantoan (2003) no que tange à posição das professoras em relação às atividades planejadas: “Do lado do professor, o que faz a diferença é o modo como este planeja as atividades e como seleciona o material didático, de forma que possam servir a objetivos mais amplos e importantes do que treinar, estereotipar e encurralar o aluno no caminho que o professor estipulou como o único que pode chegar à verdade, ao certo, ao desejado”.

Ele estava que estava! Eu fiquei pensando e o menino que estava com Mayara gritou muito. Tivemos que ligar para as duas mães. A mãe de Daty disse: “Se desse tal hora e ver que ele está muito agitado pode me ligar.”. Ela deu essa abertura. Achei legal dela reconhecer que ele poderia não ficar bem com muita gente e se cansasse. Nós tivemos de ligar para os dois alunos. A mãe poderia relatar lá no *Facebook*: “Como pode uma escola que escolhe um sábado pra trabalhar o dia de luta pela pessoa com

deficiência e me liga pra buscar?” Que atividade a gente fez que não agradou os dois alunos a ponto deles terem ficado tão agitados? (Simone Faria, 2019).

Deveria ter planejado uma atividade mais tranquila, numa sala, como atividade artística. (Flávia Cantuária, 2019).

Tá vendo como é diferente e que cada criança é uma, um indivíduo único. Até então, no ano passado, as atividades eram feitas desta forma e não tinham tantos transtornos assim da criança sofrer a ponto de chorar o tempo todo numa atividade que deveria ser prazerosa, mas esse ano veio um aluno que fez a escola repensar. (Joyce, 2019).

No entanto, é preciso entender também que a prática pedagógica demanda uma leitura do não planejado, do imprevisto, da desordem aparente, assim como citado por Flávia Cantuária e Gisele Franco:

Tem dia que não é legal! Tem dia que é difícil lidar com esse temperamento e com essa personalidade, entendeu? Mas a “empatia” vem e faz assim: “Está difícil lidar com você hoje!” Então eu preciso me colocar no lugar dele... Por que ele está se sentindo assim? Por que ele não consegue se expressar? Poxa! (Flávia Cantuária, 2019).

Então tem que arranjar... Então é o quê? É a família que está dificultando? Vamos chamar a família. É a criança que não está a fim de estar aqui? Mas por que não está? Ela não quer ficar em sala de aula? Vamos procurar outra fonte, outra coisa. Não sou eu professora que está deixando de fazer alguma coisa. Enfim... tem que tentar um canal de conexão que a partir daí você consegue. (Gisele Franco, 2019).

Buscar parceria para potencializar o ensino acaba sendo uma alternativa para que todas possam conseguir desempenhar um bom trabalho, pois apostam nas habilidades individuais que se complementam. A diretora geral Meri Nascimento, a diretora adjunta Simone e as professoras Jorida, Cláudia e Alessandra Arrutt trazem tal pensamento:

Que a gente tem que sair do nosso espaço e ir ao outro pra ter estratégia pra terminar aquilo ali. Sair do nosso foco. Tá faltando peça no quebra-cabeça. Tá faltando... você sabe que está em outro grupo. Tem que sair daquela situação pra buscar outras estratégias pra terminar aquilo ali que você não consegue terminar muitas das vezes, né? Em nossa prática, às vezes, a gente precisa... Eu não consigo com que aquele aluno, não sei o que eu faço. (Meri Nascimento, 2019).

Eu vou com alguém e pergunto: “Como é que você faz? Eu não estou conseguindo!” (Meri Nascimento, 2019).

A gente que é da EAP, a gente percebe as habilidades de cada um também. Às vezes quando vai montar um evento da escola. A gente vê claramente essas habilidades e vê como que é importante complemento quando fazem duas turmas juntas numa apresentação. A gente vê claramente que uma professora tem mais habilidade pra uma coisa e a outra tem pra outra, a outra projeta como vai ser o cartaz, o mural, sobre a dança, enfim. Eu acho que é isso, né? (Simone Faria, 2019).

Eu penso que a troca é muito importante e a abertura também. Você estar aberta a dar e a receber. (Jorida, 2019).

Eu acho que a gente tem que focar muito nisso também, com a parceria, além das famílias, com os profissionais da saúde! (Claudia, 2019).

Às vezes, quando a gente se sente sozinho de repente, a gente também trava. (Alessandra Arrutt, 2019).

Em suas falas, demonstram entender também que as habilidades dos alunos se complementam e cooperam com esse processo de ensino, assim, como enfatiza Mantoan (2019), “a cooperação cria laços muito fortes entre os alunos e propicia interações que encorajam os mesmos habilitados”, tornando um meio de “fazer com que a turma reconheça que cada um tem suas habilidades, talentos, competências, dons, facilidades para abordar o leque dos conteúdos acadêmicos”. Isso é trazido pelas professoras Gisele Franco e Carla:

Às vezes o professor pode demorar um pouco pra descobrir as habilidades de cada aluno, mas o colega rapidinho sabe. “Deixa essa parte com ele que ele desenha melhor!” “Esse não sei o quê” Eles se dividem muito bem, muito mais fácil e mais rápido do que a gente! Mas sem complicar, entendeu? (Gisele Franco, 2019).

Um ajudando o outro aprende muito mais, né? As crianças aprendem muito mais, um ajudando o outro do que um sozinho, um individualismo na competitividade sem ajudar o outro. (Carla, 2019).

Buscamos ainda a necessidade do diálogo sobre as circunstâncias, os direcionamentos e as transformações dadas às práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas por nós no espaço escolar, sobretudo nos permitindo a leitura e a compreensão destas mesmas práticas. Assim, as professoras Soyane, Janine, Alessandra, W. e a diretora adjunta Simone relatam a importância do planejamento coletivo, uma vez que entendem que estamos em constante movimento de formação, concordando com o que afirma Freire (2018, p. 25): “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Uma coisa é o que a gente deseja e pensa e outra coisa é a dinâmica da escola que, muitas vezes, as coisas passam despercebidas. Então esses momentos de troca ajudam a gente a ficar atento na dinâmica da escola, porque a dinâmica, a realidade é bem agitada, é bem difícil. Ajuda a gente ficar com o olhar mais atento, entendeu? Também! (Soyane, 2019).

Às vezes a gente passa por certas situações e a experiência do outro ajuda muito e também o olhar do outro de uma mesma situação. Temos formas diferentes de ver as coisas, até mesmo as dificuldades, né? (Soyane, 2019).

E quando você propôs aquela coisa do quebra-cabeça foi tão natural um ajudar o outro, um procurar no lugar do outro que a gente viu (percebeu) que já era equipe e aquilo era tão natural! Eu acho que aquilo (se referindo à dinâmica) fluiu mais na escola depois. Aquela coisa de um ajudar o outro começou a ser natural também tanto quanto no jogo. Eu pelo menos, assim eu senti muito isso. Eu acho que era uma coisa que a gente já tinha e que de repente essa nova realidade tinha deixado bagunçado no início, eu senti depois daquela dinâmica a gente meio que levou isso

pra frente. Eu sinto a escola hoje muito mais unida, muito mais equipe, muito mais compartilhada e as coisas mais leves até! Gostei!(Janine, 2019).

Até a questão da gente mesmo com relação à professora de apoio com a professora regente. A gente tem que ter mesmo essa parceria. Entender para que a coisa flua. (Alessandra Arrutt, 2019).

Eu acho que a troca de experiências entre os professores é muito importante! A troca de experiência entre os professores e o apoio, todas as professoras, todos os profissionais, eu acho que enriquece muito. Porque, às vezes, a gente está tão trancada dentro da nossa sala que realmente não dá tempo de saber do que o outro está tendo dificuldade ou sucesso. Não tem como. A gente precisa de um momento desse. A gente sabe o que o colega está fazendo, entende o perfil do colega, tanto que quando pesquisa alguma coisa, você fala assim: “Ah, não! Isso aqui é a cara de fulano, vou levar pra fulano! Você precisa disso?”. Essa troca também é importante! A gente sabe que o tempo é muito curto! O nosso tempo está muito curto! Muita coisa! (Professora W., 2019).

Achei mais interessante essa parte... eu sabia porque Joyce tinha me falado que teriam peças trocadas, mas achei que cada um ia ficar no seu grupo sem concluir e pensei que ninguém ia concluir e ninguém ia ganhar a caixa de bombom pensei assim. Mas não, vocês foram logo levantando e indo até outro grupo. Algumas sem pedir licença, né? Outras colaborando, dizendo que: “Isso é de vocês!” Acho que não ficou só restrita a sua tarefa ali, saiu do seu “mundinho”, digamos assim. Eu me senti também fazendo parte daquele outro grupo, não sei... eu senti isso naquele momento! (Simone Faria, 2019).

Para tanto, manter o diálogo entre si é fundamental tanto quanto ser crítico e reflexivo. Isso pode ser observado nos relatos de Alessandra Arrutt e Joyce quando enfatizam a importância das professoras caminharem no meio dos processos de aprendizagem que ocorrem para além da prática pedagógica e da formação, estando, assim, em consonância com Mantoan (2003) que acredita que “não são os especialistas nem os métodos especiais de ensino escolar que garantem a inserção de todos os alunos à escola regular” e sim a necessidade de “um esforço efetivo e coletivo, visando transformar as escolas e aprimorar a formação dos professores para trabalhar com as diferenças”.

Que a gente tem contato, muita das vezes, com professores que têm toda uma formação acadêmica. E são pós-graduados, especializados... e com mestrado e doutorado, mas que, na hora da prática, são tantos (criança falando) desafios, que, às vezes, esquecem disso. E aí não dão conta de lidar com esse contato. E comentamos também, às vezes, de professores que não, às vezes, têm essa formação, mas que com a prática vão adquirindo a experiência. E vão enfrentando desafio e as coisas vão fluindo. (Alessandra Arrutt, 2019).

É Verdade! A gente conversa muito também em relação à formação. Como é que essa formação, a mesma palestra que todas ouvem, como é que essa formação chega para cada um? O que isso vai modificar na sua prática pedagógica? Porque, muitas das vezes, a gente, a Equipe de Assessoria de Educação Especial, vem fazendo um trabalho de formação continuada e tenta, o tempo todo, mudar porque, às vezes, não consegue ver que realmente aquela formação está atingindo o nosso objetivo. (Joyce, 2019).

Reafirmando esse movimento de formação, Tardif (2014, p.228) considera os professores “como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao ofício, ao seu trabalho” e que ocupam “[...] na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares”. Isso está em consonância com Mantoan (2003) quando diz que a formação continuada é “antes de tudo uma auto-formação, pois acontece no interior das escolas e a partir do que eles estão buscando para aprimorar suas práticas”, sobretudo vão “atualizando seus conhecimentos, dirimindo dúvidas, esclarecendo situações”. Sendo assim, é necessário produzirem conhecimentos, ações e saberes de tal forma que potencializem as circunstâncias que estão envolvidas em sua prática de forma a serem tecidas e construídas a cada momento, como demonstram em suas narrativas as professoras Mayara Gama e a diretora adjunta Simone Faria:

O que poderia, nas reuniões que são direcionadas para planejamento, que a gente conseguisse se reunir na sala de recursos para essa troca mesmo! (Mayara Gama, 2019).

Estou entendendo que são dois momentos diferentes: um momento com as regentes, com todo mundo junto, e outro momento só com as professoras de apoio e Nívia pra ser uma coisa mais específica pra Nívia dar algumas orientações de PEI, relatórios e essas coisas. São dois momentos diferentes! A terceira ação que estou tirando como prática é a questão da reunião de pais pra gente organizar de uma forma que vocês fiquem, participem. (Simone Faria, 2019).

Quando narro sobre a complexidade e tenciono sobre as nossas práticas pedagógicas desenvolvidas até então, busco uma constância dessas práticas, amparando-me, assim, em Freire (2011, p.81), quando orienta que a professora “não se perca numa vaguida de descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante”:

Então assim a proposta aqui na verdade foi justamente falar sobre o que é o trabalho pedagógico numa escola. É bem, complexo, não é simples. Não sou eu entrar na minha sala e fechar minha porta e passar os conteúdos. É muito mais do que isso! São as relações professor/aluno, aluno/aluno, professor/professor, professor/direção. É bem difícil porque estamos lidando com seres humanos e aí todos nós temos nossas particularidades, habilidades e dificuldades que, muitas das vezes, devemos levar em consideração. (JOYCE, 2019).

“Essa nossa forma de trabalhar, que estamos tendo agora, está facilitando ou está dificultando?” Então é bem assim mesmo... Função da direção e EAP que está de fora da sala e visualiza melhor, mas sendo uma via de mão dupla com o professor. O professor sabe a dificuldade que vem enfrentando com seu grupo ou com sua parceira, para quem trabalha junto com um professor de apoio. O trabalho de planejar junto, pensar junto para essa turma. “Será que esse trabalho está sendo feito?” “Vocês estão conseguindo realizar?” Eu acho só em termos esse momento de podermos falar sobre o nosso trabalho pedagógico, discutir sobre e colocarmos

nossas angústias, dificuldades e necessidades é um momento rico e produtivo. (Joyce, 2019).

Esse compromisso é confirmado, sobretudo, quando as professoras Maria Célia, Gisele Franco, Ana Paula e Flávia Cantuária narram suas experiências:

Autista! “O que é isso? O que será que é isso?” Eu olhava para menina. (Silêncio). Não abria a boca pra dar um sorriso, não falava uma palavra comigo... E aí eu falei: “Maria Célia, e agora? Você não ensinou a vida toda? Quero ver ensinar agora alguma coisa pra essa menina!”. Eu tinha uma vasta experiência, mas não (risos) aqui no estado e com aluno especial. Ela virava os olhos e se jogava no chão. E eu falei: “Ai, meu Deus, e agora? Quero ver o que eu faço? Vamos levantar, Laíz!” Quanto mais eu falava com ela, mais ela gritava, mais se esperneava. E aí as colegas falavam: “Maria Célia, tenta de outro jeito. Não está dando certo assim? Ela não quer levantar-se? Deixa-a quieta, não dá muita importância, não!” E assim foram me ajudando, me ajudando. (Maria Célia, 2019).

Eu falei pra ele, aluno autista: “Calma! Espera só mais um pouquinho porque vou te pegar separado!” Ele gosta dessa atenção individualizada. (Gisele Franco, 2019).

Veio também como uma confiança. A partir do momento quando a criança tem a confiança, ela estabelece essa conexão. (Ana Paula, 2019).

Mas achei bem interessante quando Júlia disse: “Eu quero lanchar ali, tá, tia?” Alí fora junto com os amigos, onde os colegas se sentavam. Ela sentou e arrumou sua toalhinha e lanchou. Ela pediu pra ir, mas isso porque foi trabalhado com ela AVD. A gente trabalhou com ela essa autonomia. Fiquei encantada com ela! (Flávia Cantuária, 2019).

Portanto, a prática pedagógica desenvolvida com os alunos ditos com deficiência está, acima de tudo, tecida nas nossas atitudes e ações que “nos provocam o encontro com o Outro desconhecido, que nos colocam em perigo, que nos mostram os nossos limites, mas que nos fazem ir além de nós mesmos” e ainda envolve “uma mudança de atitude face ao Outro”. Esse Outro que é considerado “alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada” (MANTOAN, 2003).

4.5.3 Sobre planejamento coletivo

Nos diálogos tecidos nos encontros com as professoras nas rodas de conversa, o planejamento coletivo foi também um tema abordado e considerado importante para a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem das pessoas ditas com deficiência de forma a oferecer o suporte necessário para que cada aluno consiga ter acesso ao currículo

escolar a partir do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. As professoras, pedagogas e diretoras estão diretamente envolvidas na proposta de repensar a escola e planejar suas ações com objetivo de superar a lógica da exclusão, ou seja, com intuito de atender os alunos em suas especificidades e diferenças.

Nóvoa (2001) valoriza, dentre tantas, duas competências necessárias para a prática das professoras: a primeira é a “competência de organização”, segundo a qual a professora é considerada uma organizadora de aprendizagens, de trabalho pedagógico, nas suas diversas dimensões; e a segunda é a “compreensão do conhecimento”, segundo a qual cabe à professora “compreender”, “reorganizar”, “reelaborar” e “transportar” o conhecimento em sua atuação. Competências essas que, entremeio a um conjunto de ações, estão diretamente relacionadas ao planejamento que as professoras utilizam como direcionamento do seu trabalho docente, verificando as diversas possibilidades dentro de suas próprias perspectivas. Gandin (2011) complementa que o planejamento “facilita as decisões e lhes dá consistência e auxilia na organização da prática”.

Sendo assim, as professoras de apoio educacional especializado e as professoras regentes trazem à luz a importância do planejamento, principalmente o coletivo, pois a complexidade do trabalho escolar exige um aprofundamento de todas, levando-nos a concordar quando Nóvoa (2013) afirma que “a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais” e nos alerta ainda sobre a “necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho”, posto que o objetivo seja “transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional” e “ético”.

Ainda com Nóvoa (2013), devemos considerar que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, o que torna necessário “criar hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referência pessoais”. Para tanto, buscam alcançar ou aproximar-se de uma relação de respeito uma com as outras, concordando com o que Freire (2018, p. 132) elucida: “É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas”. E ainda “tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica”. Sendo assim, o planejamento coletivo se baseia na busca efetiva da reflexão crítica, do conhecimento pessoal, da relação de respeito e do diálogo entre elas:

Quando falamos que o professor de apoio precisa trabalhar no coletivo com o professor regente, precisam pensar juntos num planejamento adequado para aquele aluno... Muitas das vezes é difícil trabalhar em dupla, trabalhar com o outro. Pode existir individualismo, sentimento de superioridade ou sentimento de inferioridade. Vai depender da relação que se estabelece entre a dupla. Pode ser uma ótima dupla de trabalho, onde há respeito entre ambas. (Joyce, 2019).

De certa forma, quando a gente fala de trabalhar no coletivo, trabalhar junto, planejar junto, pensar junto e falar que precisamos ter afinidade, na verdade, a gente precisa ter profissionalismo! Não precisa gostar do colega, tem que manter uma relação profissional e respeitosa. (Joyce, 2019).

Às vezes é difícil criar uma sintonia, mas precisamos ter um diálogo e tentar interagir, pois quando tem um aluno como o Danty que fica muito do lado de fora da sala...(Alessandra Arrut, 2019).

Esta relação de respeito e o entendimento de manter o diálogo constante entre elas se reafirmam ainda mais quando a professora de apoio educacional especializado Conceição e a professora regente Alessandra Arrut narram a necessidade de ter uma parceria para auxiliá-las a perceber se estão indo ao encontro das dificuldades que o aluno apresenta e se o que pensam ou planejam está de acordo para fomentar a aprendizagem do aluno. Uma parceria que compreendem como complemento de suas ações, assumindo-se como seres inacabados e éticos, como afirma Freire (2018, p.59): “a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos”.

Eu acho muito legal essa troca, pelo menos, pra gente ver avanços. Porque a gente sente essa necessidade de falar com alguém pra saber até se aquele caminho que você está indo está fazendo efeito. Você entendeu? Às vezes com relação ao PEI a gente está tão acostumado a fazer que esquece de mostrar. Eu... gosto de mostrar se quiser... Pelo respeito. Eu não estou sozinha ali, como o professor também não está. Acho de mim pra você e de você pra mim. Não, tipo assim: “Ah, porque tem que me mostrar.” Vamos discutir juntos, né? (Conceição, 2019).

Até a questão da gente mesmo com relação à professora de apoio com a professora regente. A gente tem que ter mesmo essa parceria. Entender para que a coisa flua. (Alessandra Arrut, 2019).

Acreditando no planejamento coletivo, no qual o diálogo irrestrito e o respeito estão presentes e são necessários, as professoras precisam se mover com clareza nas suas práticas pedagógicas e conhecer as diferentes dimensões que as caracterizam, o que pode torná-las mais seguras no seu próprio desempenho (FREIRE, 2018). Neste caso, a professora Mayara Gama busca, em sua narrativa, exemplificar a citação do autor:

O que poderia, nas reuniões que são direcionadas para planejamento, que a gente conseguisse se reunir na sala de recursos para essa troca mesmo! Saber sua rotina (se referindo ao aluno dito com deficiência), pois numa hora o aluno sai prejudicado, com certeza! (Mayara Gama, 2019).

Complemento que é importante todos saberem as necessidades e as habilidades de cada aluno: “Na verdade, esse conhecimento deveria ser de todos não só dos professores de apoio e sala de recursos.” (JOYCE, 2019).

Para tanto, a diretora adjunta Simone traz a preocupação das professoras, tanto de apoio educacional especializado quanto regentes, de não planejarem juntas, em alguns momentos, atribuindo, talvez, à falta de afinidade, concordando com a professora Maria Lúcia quando esta atribui a afinidade ao tempo de convivência durante o ano:

Em algumas vezes, também as regentes e os apoios também não sentam juntos. Fica a regente, às vezes, na sala e os apoios aqui, enfim... Não sei, se quiserem eu posso pegar na mão. “Você planeja com seu par?” Posso fazer isso! (Simone Faria, 2019).

Eu acho que essas coisas também vão acontecendo dentro de uma escola, por exemplo, com a afinidade que vai se criando ao longo do tempo. Se eu sei que Joyce aceita minha ajuda, eu vou estar sempre oferecendo. As afinidades vão sendo criadas. Vão sendo construídas. Têm pessoas que preferem fazer tudo sozinhas e nem os alunos ajudam. Tem outros não. Eu acho que isso vai sendo criado mesmo! (Simone Faria, 2019).

Eu acho que quando funciona e existe uma certa cumplicidade e isso acontece com um tempinho, às vezes, não é no primeiro mês. A gente fica conversando o que pretende... (Maria Lúcia, 2019).

Nóvoa (2013) afirma que, através dos movimentos pedagógicos, “reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção”. É essa reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos/as professores/as, propondo ações, atitudes, regras, rotinas e diálogo entre si.

Concordamos que o planejamento coletivo é produtivo e necessário, uma vez que passamos a assumir nossas limitações, acompanhadas sempre do esforço para superá-las; limitações essas que não devemos esconder mesmo em nome do respeito que nós temos às/aos educadoras/es, pois, neste caso, assumir suas limitações e buscar superá-las dimensiona o seu olhar para uma formação profissional, para a sua autonomia e para a sua participação crítica.

Entendendo que, nas relações, os conflitos, as diferenças e os diálogos são elementos importantes de orientação na construção do saber no coletivo, a diretora adjunta e a pedagoga Luciana atribuem a dificuldade que encontram em ajustar os momentos de planejamento

coletivo à demanda externa, como cursos e formação continuada na sede da FME, ou questões particulares que, na maioria das vezes, ocorrem nas quartas-feiras programadas:

Em minha defesa, eu preciso falar uma coisa: a gente sempre tenta se organizar no sentido de deixar pelo menos um encontro por mês para que vocês pudessem, o par de quem é do segundo ano e tal! Mas, às vezes, as demandas externas interferem, e muito, naquilo que a gente planejou. A gente até gostaria de promover mais estes momentos, mas não necessariamente é porque a gente não quer. (Luciana, 2019).

Também, às vezes, quando vocês (se referindo as pedagogas) deixam na pauta planejamento em dupla, calha de ser, por exemplo, o dia que as professora de apoio educacional especializado estão em formação ou tem professores regentes fazendo cursos; ou atividades na FME; ou professores de licença. São questões que aconteceram naquele dia que não fluiu. (Simone Faria, 2019).

As Assessorias da FME oferecem as formações continuadas dentro e fora do espaço escolar de forma a atender as professoras da Rede. Contudo, elas devem realizá-las no contraturno ou no turno de trabalho, sem a dispensa dos alunos, ficando a cargo das diretoras a organização das escolas na ausência desta(s) professora(s), resguardando, com isso, os direitos dos alunos de cumprirem os duzentos dias letivos, conforme art. 24, inciso I, da LDB n. 9394/1996.

Buscar no planejamento coletivo a proposta de mudança exige das professoras disponibilidade para o diálogo, segurança e competência profissional; permitindo-se aprender o que ainda não sabe, saber melhor o que já sabe e saber tão melhor e mais autenticamente quando cria sua autonomia em respeito a dos outros (FREIRE, 2018). Seguindo assim, tento estabelecer na minha narrativa com as professoras esta relação com o saber:

Sabe o que é? É a forma que cada um aprende e se organiza. Na discussão e trocas de ideias, surgem outras ideias e oportunidades. É claro que tem momentos que são necessários! Mas ter um momento para discussão é muito mais rico! (Joyce, 2019).

Eu acho, quando outro fala “Olha por que você não tenta desta forma? Você está muito rígida”, não é no intuito de te agredir ou criticar, mas com intuito de melhorar o seu trabalho. Na sua sala, nós conversamos muito sobre o Miguel, dei algumas sugestões e algumas estratégias. Qual é a realidade: “Não tem professor de apoio.” Ponto! Mas vamos parar por aí? Vamos deixar de fazer um trabalhar pedagógico, por que não tem professor de apoio? O que a gente pode pensar pra atendê-lo? Pensamos juntas, pensamos em outras atividades... (Joyce, 2019).

Acho que é isso que vai dar conta! É a gente pensar junto, pensar no problema, pensar numa solução, pensar nas estratégias, mais aqui no miudinho. (Joyce, 2019).

Então... são mais que necessários esses encontros aqui. No miudinho pra formação. (Joyce, 2019).

Além dos diálogos estabelecidos, ser professora não é saber lidar somente com os saberes, acima de tudo, é saber lidar com a complexibilidade que envolve o espaço escolar em

sua rotina com alunos, professoras e demais funcionários. Assim Nóvoa (2001) afirma, e aí eu incluiria os alunos ditos com deficiência:

[...] quando todos os alunos vão para a escola, de todos os grupos sociais, dos mais pobres aos mais ricos, de todas as raças e todas as etnias, quando toda essa gente está dentro da escola e quando se consegue cumprir, de algum modo, esse desígnio histórico da escola para todos, ao mesmo tempo, também, a escola atinge uma enorme complexidade que não existia no passado.

Sendo assim, Gandin (2011) conclui que é “preciso desenvolver clareza sobre educação. Mas cada vez é mais necessário desenvolver ou apropriar-se de ferramentas de planejamento adequadas para construir processos, permitindo, assim, que educadores sejam sujeitos do seu desenvolvimento”. Isso contribui com o que Nóvoa (2013) nomeia como “transformação deliberativa”, na medida em que o trabalho docente supõe uma transformação dos saberes e obriga a uma deliberação, ou seja, uma resposta aos dilemas pessoais, sociais e culturais.

4.5.4 Sobre memória

Os diálogos tecidos com as professoras de apoio educacional especializado, na roda de conversa anterior à qualificação, tiveram a memória como tema, o que nos levou a observar o seu entrelaçamento com a narrativa e com a experiência, e como a compreensão desse conceito se apresenta e se reconstrói em sua relação com a profissão docente.

Abordamos o conceito da memória inicialmente com a leitura do livro infantil “Guilherme Augusto de Araújo Fernandes” (FOX, 1995), a história de um menino que morava ao lado de um asilo e o visitava constantemente. Ele conhecia todos que viviam por lá, principalmente a Dona Antônia, que gostava tanto e contava-lhe todos os seus segredos. No entanto, ela perde sua memória e Guilherme, para tentar ajudá-la, pergunta ao seu pai e depois aos outros idosos do asilo sobre o que é memória, obtendo diversas respostas, tais como: é algo que você se lembre, algo quente, algo bem antigo, algo que faz chorar, algo que faz rir, algo que vale ouro.

Como na literatura infantil, há diversos debates sobre o conceito e, de acordo com Bragança (2012), a memória apresenta variados sentidos: enquanto fenômeno social, destaca “memória-fragmento, memória coletiva, memória-testamento e memória-trabalho”; enquanto fenômeno político, destaca “memória subterrânea ou dos vencidos, memória-enquadramento,

memória-arquivo”. A autora indica que as formulações tecidas permitem refletir sobre “memória-vida” como caminho epistemológico que articula este conceito à experiência narrativa. Dentre os sentidos de memória citados por ela, a “memória-fragmento” e a “memória coletiva” são os conceitos que mais se aproximaram dos diálogos tecidos durante a *pesquisaformação* com as professoras de apoio educacional especializado nas rodas de conversa.

Sendo assim, Bragança (2012) define a memória-fragmento como um olhar ao passado em que podem ser encontrados “faíscas, lampejos, fragmentos que se articulam e compõem o sentido de nossa trajetória de vida, de determinadas etapas ou acontecimentos”, seguindo na mesma direção de Pollack (1989) quando afirma que existem nas lembranças “zonas de sombras, silêncio e não-ditos” e Pollack (1992) quando define que “A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado”, a memória “sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa”, configurando-se numa dialética que coordena lembrança e esquecimento.

Observando as narrativas, vemos que conceituamos memória a partir de nossas experiências e definições pessoais, que, de certa forma, estão em diálogo com os conceitos mencionados:

Quando a gente volta às nossas origens vem uma série de lembranças, uma série de memórias que a gente tinha até esquecido e algumas coisas que a gente realmente nem queria lembrar. Resgatar essas lembranças. Tornar essa memória mais viva. Olhar para o passado, sabendo que fez parte e que tenho que relembrar essas memórias pra tentar seguir o hoje. (Mayara Gomes, 2019).

Acho que memória é passar muito pelo afetivo. E não só se afetar no sentido positivo. É se afetar de serem coisas que te marcam de uma forma que cria uma memória. Às vezes você tem lembranças de coisas da infância muito claras e porque te marcaram, depende da situação. Marcou por algum motivo. Acho que é por aí! (Gabrielle, 2019).

São experiências que a gente passou, tenham sido elas positivas ou não, mas que nos tornaram diferentes [de] como éramos antes. O tempo todo a gente se recorre a essas memórias, a essas lembranças para ter um ponto de partida para o futuro. (Joyce, 2019).

Para abordar o conceito de memória-coletiva, retomo Bragança (2009) que a entende como o momento que dá significado a um evento e que permite que sejam evocados a sua produção e o seu sentido coletivo, havendo uma dimensão intersubjetiva, grupal e o pertencimento a uma comunidade afetiva que constroem os pontos de referência da memória. Além disso, retomo Pollack (1992) que traz, como elementos constitutivos da memória, os acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencente,

os chamados acontecimentos “vividos por tabela”, admitindo que, mesmo as memórias individuais, são constituídas a partir de um grupo. Em nossos diálogos, eu e as professoras de apoio educacional especializado, Gabrielle e Mayara, relacionamos a memória ao sentido coletivo:

Esses sentimentos todos que a gente passa e nos atropela que dá esse turbilhão de sentimentos e a gente vai lá atrás, lá na infância... A relação que temos com outras pessoas. Acho que tudo parte um pouco dessa memória que a gente tem da vida e de nossas experiências. Não sabemos muita das vezes, das histórias de vida de algumas pessoas que encontramos, então não temos como julgar, não sabemos sobre as experiências que as afetaram e como elas reagiram a elas. (Joyce, 2019).

Quando penso em memória eu sempre me lembro de como é bom ver a quantidade de crianças que estudam agora, as crianças com deficiência, porque eu não tenho nenhuma memória de todo o meu período escolar de ter convivido com uma criança com deficiência.

E agora ver quantas crianças tem e como é bacana ver a interação delas com as outras. Como eles estão saindo mais conscientes, mais preparados aí para ver na sociedade sem o espanto que eu lembro que causava em mim em ver alguém na rua.

Isso é o que eu tenho mais forte de memória! É pensar que eu não via e falar: Cara, como eu não via? Onde elas estavam? Elas estavam...por aí! (Gabrielle, 2019).

Essa semana da consciência negra só consegui trabalhar agora porque foi uma correria atrás do livro. O livro que eu trabalhei foi “O cabelo de Lelê”. Gente, foi uma das melhores aulas que eu consegui! Foi uma atividade simples, mas o discurso, a conversa foi tão produtiva que me marcou muito quando eu era pequena. Foi uma memória que por um lado foi negativa, porque lembrei da minha infância, mas por outro, eu consegui mudar a minha história, podendo falar um outro discurso para as crianças, podendo demonstrar mesmo o orgulho do que eu sou, do que eles são. Então, foi uma memória que eu consegui transformar no meu presente e rendeu bastante. (Mayara, 2019).

No entanto, a memória também é relacionada sob a perspectiva da experiência e, para reafirmar tal perspectiva, trago Benjamin (1994), uma vez que as questões relativas ao lembrar e ao esquecer, que constituem a memória, configuram a memória enquanto experiência. A narração é uma forma de exteriorizar nossas experiências que ficam marcadas em nossa memória individual e coletiva. Sendo assim, o autor afirma que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.”. Dessa forma, toda vez que acessam os fragmentos, os fatos do passado, produzimos uma narrativa diferente, dependendo do que queremos revelar da nossa identidade. Essas experiências ocupam lugares da memória, que, segundo Pollack (1992), são lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal ou por pertencimento a um grupo, mas também pode não ter apoio no

tempo cronológico. Busquei com a professora Gabrielle exemplificar essa relação memória/experiência em nossas narrativas:

Então é sempre um momento de ouvir, de acolher essas falas, ouvir histórias, ouvir as experiências e construir a minha forma. Mas passa por todas essas falas. Vai meio que juntando e formando uma colcha de retalhos. (Gabrielle, 2019).

São coisas que marcam a gente, como gestos, cheiros, toques. O quanto pessoas te fizeram bem ou te fizeram mal e quanto o seu convívio com outras pessoas te faz uma pessoa muito diferente. São essas experiências que a partir dessas memórias que a gente passa a ser um profissional que nós somos. (Joyce, 2019).

Retomo Bragança (2012) para seguir, brevemente, com os sentidos das memórias citados acima. A autora conceitua a memória-testamento como “uma herança que pode ser perdida, se não houver quem a nomeie, transmita, preserve”; a memória-trabalho é definida assim porque “tempo de lembrar é tempo de trabalho, mas também pela exigência de envolvimento e acção em si”; a memória subterrânea ou dos vencidos é referida à potencialidade da história “daqueles que tiveram sua versão da história sufocada pela historiografia oficial”; e, por fim, a memória-enquadramento e a memória-arquivo aliam-se sendo definidas como uma forma de “reinterpretação do passado, em função de combates do presente e do futuro, ressaltando a versão oficial”.

Com isso, a identidade que cada escola e suas professoras, gestoras, funcionários e alunos constroem é um processo dinâmico, sujeito permanentemente à reformulação relativa às novas vivências, às relações que estabelecem, constituindo o “lugar da memória”, que, segundo Bragança (2012), somos levados a viver numa sociedade que valoriza o presenteísmo, onde nos confrontamos com a “vivência de uma dimensão de tempo que impõe aos sujeitos um ritmo acelerado, que dificulta as experiências plenas e instituintes”, com esse “mal-estar contemporâneo”, a memória encontra se esfacelada o que nos incentiva a buscar “lugares em que a memória se refugia, cristaliza-se.”

REFLEXÕES

Chegado esse momento de reflexão sobre todo o processo da *pesquisiformação* experienciado com as professoras de apoio educacional especializado, as professoras regentes, as pedagogas e as diretoras da U.E. André Trouche, sinto que haveria muito o que falar, o que discutir, o que explorar, ou seja, um sentimento de incompletude. Nesse movimento, no qual todas estiveram envolvidas, pude perceber que, em nossa trajetória profissional, pessoal e coletiva, iniciamos com algumas incertezas sobre esse complexo universo da inclusão de alunos ditos com deficiência que há muito nos acompanhavam. Incertezas essas que se apresentavam diante de preocupações reais, da insegurança e/ou do medo de enfrentar o desconhecido.

Ao longo da *pesquisiformação*, foi possível estudar diversos autores, como Bragança (2012), Freire (1997), Josso (2002), Larrosa (2002), Nóvoa (2007), Ribetto (2019), Skliar (2001), Tardif (2002), assim como o processo de inclusão de alunos ditos com deficiência em um contexto histórico-educacional e as análises documentais referentes à Educação Especial, o que favoreceu o entendimento da complexidade e da pluralidade que vivenciamos no ambiente escolar em busca da promoção do desenvolvimento educacional, do respeito aos direitos humanos e das liberdades fundamentais, resguardados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

Aqui me coloco o desafio de refletir sobre os processos formativos das professoras de apoio educacional especializado e das professoras regentes, retomando as questões levantadas no início da pesquisa: como os encontros vividos no cotidiano da escola podem potencializar os especializados? Quais as concepções da professora de apoio educacional especializado em relação à sua prática? O quê e como elas ensinam? Como a trajetória de formação interfere na construção identitária das professoras e quais os desdobramentos dessa interferência em sua prática pedagógica? Como se dá o atravessamento entre teorias e práticas na atuação profissional das professoras regentes junto as professoras de apoio educacional especializado? O caminho trilhado me levou a compreender que cada professora/professor é um ser histórico-cultural e que se encontra em um momento determinado na vida. Cada um traz sua história de vida, sua bagagem pessoal, que devem ser levados em conta sempre que as formações continuadas são elaboradas e promovidas pelos órgãos formadores.

Fomos nos transformando a cada encontro realizado nas rodas de conversa, a ponto de reconhecermos que nossas certezas não são provas de verdade e sim um mundo que

construímos juntamente com os outros, despertando-nos para o desconhecido e nos permitindo vivenciar uma experiência nova.

Sendo assim, pude acompanhar as transformações das atitudes e das concepções de cada professora sobre inclusão, práticas pedagógicas e planejamento coletivo nos encontros realizados, de forma que, ao oportunizarmos este momento, foi possível ampliar o entendimento das professoras na participação desse processo de aprendizagem dos alunos ditos com deficiência, o que contribuiu para uma coesão maior entre o grupo e uma aproximação e valorização nas relações deles mesmos.

Embora haja um conceito já estabelecido e conhecido pela grande maioria, o que de fato é inclusão para cada um de nós? Saber o que a escola entendia e acreditava foi importante para que pudéssemos refletir a respeito. Pudemos perceber, contudo, que o esclarecimento e o entendimento sobre a inclusão é um fator essencial para que ela seja exercitada. Na primeira roda de conversa, à medida que íamos falando sobre as nossas expectativas e experiências significativas com a inclusão durante toda a nossa trajetória enquanto professoras, pudemos refletir e elaborar nossos próprios conceitos que nos levaram a perceber o quanto é importante se posicionar sobre e se expor diante das nossas limitações e impotências na inclusão dos alunos ditos com deficiência. Pensamos também na nossa relação, nas nossas atuações como professoras que somos e o quanto contribuímos na produção de saberes, dando um sentido outro às práticas educativas.

Na segunda roda de conversa, quando utilizamos o jogo de quebra-cabeça como metáfora do trabalho pedagógico realizado na escola, pudemos compreender, com as nossas discussões e reflexões, que as relações entre as professoras não devem ser pautadas em hierarquia e nem tão pouco em competição, pois todas atuam coletivamente onde o trabalho pedagógico desenvolvido atinge muitas dimensões e complexidades. Tendo, desta forma, o envolvimento de todas no processo de aprendizagem dos alunos da escola. Algumas questões nos ajudaram nas reflexões e nas discussões: Que relação é estabelecida entre as professoras regente e apoio educacional especializado? Que lugar é esse que as professoras ocupam que, em certas circunstâncias não se sentem em igual capacidade? Por que, em alguns momentos, ambos não são protagonistas neste processo?

Na terceira roda de conversa conseguimos sistematizar e rememorar nossos encontros. Durante as rodas de conversa realizadas com as professoras, arrisco-me a dizer que todas demonstraram a necessidade de pensar a inclusão como responsabilidade de todos os profissionais da escola, diretoras, professoras regentes, professoras de apoio educacional especializado e profissionais de apoio, não ficando somente a cargo das professoras de apoio

educacional especializado a tarefa de promover a aprendizagem dos alunos ditos com deficiências. Além disso, demonstraram que as práticas pedagógicas associadas ao planejamento precisam ser tecidas e decididas no coletivo escolar.

As experiências vividas e narradas pelas professoras serviram de amparo profissional e pessoal que contribuiu para a formação e autoformação delas mesmas, de modo que possam contribuir e caminhar para serem concebidas num contexto de atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais, promovendo uma compreensão do ensino sobre si como profissão do humano e das relações entre seus pares.

Entendendo que as escolas e a sociedade não funcionam de modo isolado, o que acontece nas escolas explicita um movimento complexo de mediação com a sociedade em que elas funcionam, seus valores e suas crenças permeiam a vida e o trabalho desenvolvido, estão presentes no cotidiano escolar, nas atitudes dos alunos e das professoras. Então a inclusão escolar exige uma escola e uma sociedade com atitudes e posturas que garantam o direito ao acesso e à permanência dos alunos ditos com deficiência na escola e o seu direito de ser único sem ser rotulado, discriminado ou segregado.

Outro fato também considerado importante neste estudo foi que as professoras de apoio educacional especializado são todas recém-concursadas com seus direitos garantidos por exercerem a função como funcionárias públicas, uma luta da classe docente há muito alcançada pela categoria e que trouxe consigo conflitos, acertos e tomadas de decisões inéditas, até então não vivenciadas. Os horários de planejamento, as articulações pedagógicas e a rotina escolar vão se ajustando na medida em que os desafios surgem, mas o que não devemos abandonar é sermos professoras independentes das situações que nos apresentam e compreender que cada aluno, com suas especificidades, tem o direito de receber a mediação adequada para o seu aprendizado.

Para isso, é importante refletir nossas ações enquanto professoras de escola pública, buscando sua qualidade como forma de resistência. A nossa luta e resistência são diárias! Acredito que precisamos buscar nossos pares para nos sentirmos fortalecidas, ouvirmos e sermos ouvidas, caminharmos lado a lado, num mesmo sentido, buscando nos fortalecer e sermos sábias diante do desmonte que se apresenta na atual conjuntura da realidade brasileira. Enquanto nossas atitudes estiverem tecidas, entrelaçadas neste grandioso tecido que é a Educação, estaremos em resistência.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, Pelotas, ASPHE/FaE/UFPel, n.14, p. 79-95, set. 2003.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **O sujeito singular-plural – narrativas de trajetórias de vida, identidade profissional e saberes docentes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

AURÉLIO. **Dicionário do Aurélio Online**. 2018. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/teratologia>>. Acesso em: 10 mar.2019.

AZEVEDO, J. M. L. O. **A educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BRAGANÇA, Inês Ferreira Souza. **Histórias de vida e formação de professores/as: diálogos entre Brasil e Portugal**. Évora, Portugal, Tese de Doutorado, 2009, p. 262-299.

BRAGANÇA, Inês Ferreira Souza. **Histórias de vida e formação de professores/as: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira Souza; MOREIRA, Laélia Portela. Formação e Profissionalização docente no Brasil: instituições, práticas educativas e história. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 05, n. 09, p. 43-62, jan.-jul., 2013.

BRAGANÇA, Inês Ferreira Souza. Concepções e práticas de pesquisa narrativa: diálogos entre os núcleos Vozes, Gruprodoci e Gepec. In: TAVARES, M. T. G.; BRAGANÇA, Inês Ferreira Souza. **Vozes da Educação 20 Anos: Memórias, Políticas e Formação Docente**. São Gonçalo: Intertexto, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 18 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas de inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC/SEESP, 2001. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

_____. DECRETO 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em :04 abr. 2019.

_____. LEI Nº 9394/96 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - CAPITULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 1996. Disponível em:
<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

_____. NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192>. Acesso em: 05. abr. 2019.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 4.2009. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2019.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p

FONTOURA, H. A. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. IN: FONTOURA, H. A. (Org.). Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa. Niterói: Intertexto, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousar ensinar. 10. ed. São Paulo: Espelho D'Água, 1997. p. 19-26.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete A. Formação Continua de Professores: a questão psicossocial. **Cad. Pesquisa** [online], n.119, p. 191-204, 2003.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação** [online]. v.13, n.17, p. 57-70, 2008.

GIROUX, Henry. **Os professores como Intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KASSAR, M.C.M. Políticas nacionais de educação inclusiva –discussão crítica da Resolução nº 02/2001. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 013-025, 2002.

LARA, Nuria Pérez. Pensar muito além do que é dado, pensar a mesmidade a partir do outro que está em mim. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-15.

LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p.20-28, jan.-abr., 2002.

LARROSA, Jorge. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 211-217.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007, 310p.

NITERÓI. Portaria FME nº087/2011. Niterói, RJ: Secretaria Municipal de Educação, Fundação Municipal de Educação de Niterói, 2011.

NÓVOA, A. (Coord.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António; FINGER, Matheus (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990. Brasília, DF: CORDE, 1998. Disponível em: <unesco.unesco.org>. Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e Práticas na área das necessidades educativas Especiais**. Salamanca: 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

PLETSCH, Marcia. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, [S.l.], v. 12, n. 24, p. 17 p., abr. 2011. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24189>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

PLETSH, M. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis Pedagógica**, v. 12, n. 1, p. 7-26, 22 jul. 2014. Acesso em: 22 jul. 2019.

RIBETTO, Anelice. **Uma escola para todos ou escolas para qualquer um?**. 2018. (31m59s). Disponível em: <<https://youtu.be/AfevV2BsH8E>>. Acesso em: 25jan.2019.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação!. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3 (35-36). jul./nov. 2001.

SKLIAR, Carlos; FONTOURA, Helena Amaral (Org.). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd SUDESTE, 2011, livro 3.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, fev.-maio, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cad. Pesqui.** [online], v.35, n.125, pp.63,2005.

APÊNDICE - Quadros de tematização

QUADRO 1 – NOÇÃO SOBRE INCLUSÃO

<p>Noção sobre inclusão 1º turno</p>	<p>Soyane – Grupo 1</p> <p>Inclusão é o direito de estar inserido na sociedade como um todo. Antes de qualquer coisa a pessoa com deficiência é cidadã.</p> <p>Inclusão escolar é criar um ambiente com condições acessíveis, no que tange aos recursos humanos, estrutura arquitetônica, materiais pedagógicos e um currículo que seja adaptado a cada pessoa e não somente aquela criança com deficiência, mas aquela criança que também tem um potencial e aquela criança que tem altas habilidades.</p> <p>...quanto mais acessibilidade, mais inclusão, mas acessibilidade no sentido geral, não somente na questão arquitetônica.</p> <p>Nívia – Grupo 2</p> <p>É você se sentir e fazer parte. Você ouvir seu nome; você ouvir um bom dia; você ser elogiado por alguma coisa que você fez; participar na sala de aula por maior limitação que a criança tenha, ela pode entregar os cadernos, ela pode aos poucos conhecendo... o nome dos amigos. Ser visto e não ser invisível!</p> <p>Porque tudo é aprendizagem, né? E a gente pensa que aprendizagem: “Ah é conteúdo: a, e, i, o u; alfabeto? Não!” Ninguém começa a falar direitinho, a gente começa a ouvir primeiro e depois vai pronunciando... então é um caminho. A mesma coisa a criança se ela não se sente parte daquele grupo, se ela não ouve nem o próprio nome dela... que ela está bonita, como foram as férias... Como já perguntei para as crianças. Uns não conseguem responder, mas riem porque entenderam. Então ali começa a aprendizagem.</p> <p>Gisele Franco – Grupo 2</p> <p>O tempo inteiro, né? A gente se inclui, o tempo inteiro. Quando eu falo dessa questão de a gente está em todos os espaços, em todos os momentos, né? Não só com meu aluno, mas com os alunos da escola, né? Porque são nossos também. Ele pode não estar comigo este ano, mas ele é um aluno da escola, né? Então a gente tem que se incluir a todo o momento. Pertencer também, né, Nívia? E troca e conversa e muito diálogo, né? Flávia!</p>
--	---

	<p>Nivia – Grupo 2</p> <p>É que a gente tem que abraçar e entender também o lado deles e... para tudo fluir melhor, né? Inclusive a aprendizagem, porque quando a família gosta da escola e quando o afeto entra na jogada, a aprendizagem acontece e os pais vão reagir melhor ao que a gente pedir, vão colaborar, então tudo faz parte da afetividade.</p> <p>Grupo 3</p> <p>Que é necessário uma parceria entre todas as pessoas que estão aqui no ambiente escolar, né? Não é só o professor de apoio focar suas atenções. Tem que ter essa parceria de todos estarem inclusos nesse processo. A presença da família, também já foi comentada, né? Decidir algo com a família, ela comentou perfeitamente. A importância de uma formação para o professor, né? Não só o professor de apoio ter esse conhecimento, né? É importante que o professor regente também e todas as outras pessoas estejam cientes de tudo... que eles precisam saber para poderem saber lidar com essas crianças.</p> <p>Soyane: Então, a gente partir dessa perspectiva também, de quem é esse professor que a gente está falando... cuidar desse professor. E a gente teve isso pela Fundação.</p> <p>Tatiana – Grupo 4</p> <p>Um fator que a gente falou que auxilia muito é a questão dos nossos alunos. Que assim... Não só os professores, mas assim na maioria das vezes, as turmas, como já convivem... Já estão acostumados, então os alunos ajudam muito nesse processo. Que a maioria das vezes mesmo os alunos mais severos eles conseguem, os alunos se aproximam, eles ajudam, eles interagem, né?</p> <p>Ana Paula - Grupo 5</p> <p>É você perceber o outro como ele é. Não limitando este ser, principalmente por suas faltas, seja de audição, de visão ou limitação física ou qualquer outra limitação. É respeitar a sua integridade, às diversidades, tendo consciência que a maior falta é a social que, na maioria das vezes, não lhe oferece estrutura, estratégias apropriadas para que este sujeito se torne um ser autônomo e desenvolva suas potencialidades.</p> <p>Como educadores somos uma ponte que ao mesmo tempo forma e prepara o aluno para a vida em sociedade, também tem a missão de desenvolver em todos um olhar sensível e</p>
--	---

aberto às diferenças.

Alessandra Arrutt: A gente aqui está falando como escola, mas a sociedade ainda é muito excludente!

Gisele Franco: Eu converso muito com meus alunos... Nessa conversa com a turma eles prestam atenção. Eles querem saber sobre os transtornos e suas características e suas sensibilidades ao som, no caso de autistas. Assim eles aceitam melhor essas adaptações que são necessárias.

Ana Paula: Os nossos alunos recebem muito bem os alunos com deficiência, mas eles não entendem algumas coisas que acontecem.

Joyce: O ideal é falar com a turma de modo geral, porque cada um, em algum momento, terá uma necessidade, dificuldade maior do que o outro. Evitar expor e trazer a deficiência em primeiro lugar.

Então você pode falar dessas adaptações necessárias e que alguns precisam mais do que outros. Trabalhando essa diversidade em sala e dizer que ninguém é igual a ninguém

De certa forma, quando a gente fala de trabalhar no coletivo, trabalhar junto, planejar junto, pensar junto e falar que precisamos ter afinidade, na verdade, a gente precisa ter profissionalismo! Não precisa gostar do colega, tem que manter uma relação profissional e respeito.

Se o meu objetivo é focado no aluno, não posso deixar de fazer porque não gosto do meu colega de profissão.

Simone: O conceito de inclusão é esse e se a gente olhar pra nossa escola... será que a gente está próximo de conseguir essa inclusão que a gente considera importante? O que falta ainda? Falta muita coisa, mas o que quê falta de mais urgente? Claro que a gente tenta fazer uma escola inclusiva, é o nosso objetivo, mas temos limitações. A gente vem de quantos anos de escola tradicional, escola regular sem alunos com deficientes? Muitos anos!

Quando a gente fala de inclusão, falamos de inclusão de todos os alunos com ou sem deficiência. Cada aluno daqui do André, em algum momento, apresenta alguma necessidade que a escola procura suprir, fazendo adaptação necessária. Em algumas situações, somente os alunos conseguem se ajudar.

Conceição: Eu acho que, nas reuniões de início de ano, a gente participar e ser apresentados a esses pais também como professores do grupo.

<p>Noção sobre inclusão 2º turno</p>	<p>Conceição: Hoje eu percebo que a inclusão está a passos lentos, mas a gente está vendo que está tendo algum resultado. Nós enquanto professores não só de apoio, mas de modo geral, nós somos essa “Maria” (se referindo a personagem do filme assistido) para essas crianças, né?</p> <p>Eu percebo na escola que não tem um funcionário, sabe? Que essas crianças sejam invisíveis a eles, entendeu? Eles são acolhidos... Então acho que estamos a passos lentos, mas estamos desenvolvendo, porque essa coisa de cinco anos pra cá (período que foi professora de apoio de contrato) eu que percebo que essas crianças já não estão tão estranhas no meio.</p> <p>Antigamente era escondido, né? Não saiam, não faziam e não tinham acesso. Se eles vão aprender? Alguns vão aprender a ler e a escrever. Outros não! Mas o que importa é que eles estão inseridos no meio e fazendo parte disso (se referindo a inclusão)</p> <p>É porque essa relação, esse processo da inclusão, né? Ela nos ensina muito, porque eu vejo assim, grosso modo, que de certa forma as pessoas que se sensibilizam... Eu estou colocando de uma forma geral, que quase todos os professores...que seriam em alguma situação, algum momento, ou até mesmo na nossa infância que acabou vendo como... ou coisa em nossa vida que nos leva a ter esse olhar mais sensível. Tem pessoas que são sensíveis por natureza.</p> <p>Jorida: No caso da Maria, ela não viu a deficiência, ela viu as possibilidades.</p> <p>Flávia Cantuária: Na nossa mente, às vezes, mistura um pouco, por pena! A dor dele não está vivendo uma vida normal... que a gente acha que é.</p> <p>Joyce: E o dia que você receber um aluno e não tiver tanta afinidade assim? Você vai deixar de fazer a inclusão desse aluno? Vai fazer com que o aluno aprenda e se desenvolva?</p> <p>Acho que a gente precisa estabelecer um canal de comunicação, uma forma de afetar o outro. Como vai ser esse link, esse canal de comunicação?</p> <p>Gisele Franco: De alguma maneira tem que se conectar. Porque você trabalhar sem afeto, sem você querer, com aquela barreira sempre... É muito ruim! O negócio não flui!</p> <p>Luciana Félix: Aqui a gente tem essa responsabilidade de tentar inserir essas crianças em todos os contextos da escola,</p>
--	---

aqui na sala de informática, no refeitório, de alguma maneira e não é preciso só empatia com relação a algum. É preciso empatia entre nós também. Porque, às vezes, quando a atividade está centrada em uma única pessoa, com essa questão do processo de inclusão, ela pode ficar com seu olhar viciado e não perceber algumas oportunidades, algum momento de inserir ele nesse outro momento, por isso, o olhar da outra pessoa junto contigo é muito importante.

Tatiana – grupo 1

Inclusão é permitir o acesso do indivíduo no meio social respeitando suas diversidades funcionais, favorecendo o seu acesso e participação de forma plena, rompendo as barreiras atitudinais na acessibilidade física, comunicação alternativa de aprendizagem entre outros.

Como nós nos incluímos? Favorecendo o acesso do aluno no aprendizado em todos os ambientes e atividades na escola.

Mayara – grupo 2

É proporcionar momentos de interação com os grupos, precisando desenvolver autonomia desse aluno na sociedade de acordo com suas potencialidades.

Jéssica – grupo 3

A inclusão é enxergar o outro além das barreiras que as limitações podem impor, assim é ter sensibilidade e empatia para agir de modo que o outro se sinta parte do todo.

Flávia Cantuária: É isso que, às vezes, é difícil! Quando a gente fala “o especial” é um adjetivo que a gente está usando para se referir essa diferença, vamos dizer assim, mais gritante, mais aparente. Nós somos assim, não vai ter como modificar, é o seu jeito de ser. Algumas questões podem ser trabalhadas, mas é uma pessoa. Se o olhar for focado na deficiência, vai ser sempre visto como um entrave, né?

Joyce: Como na escola, por exemplo, nunca recebemos um cego aqui como aluno. Uma vez que tivermos, a escola terá que se mobilizar para atender esse aluno. Não temos como nos preparar para lidar com essa ou aquela deficiência. Podemos ter uma ideia, mas só vamos saber na prática, quando ele estiver na escola. Os espaços devem se adequar ao público.

Carla: Antigamente não tinha inclusão. Eles eram segregados. Com a inclusão temos os desafios, nem sempre a gente consegue, mas o objetivo é esse!

	<p>Flavia Cantuária: É um processo de amadurecimento esse aluno é muito novinho. Não está adaptado ao mundo direito, ele tem só seis anos. É um processo lento. Temos exemplos de alunos que foram aos pouco se adaptando. Eles são capazes também de se adaptarem a esse mundo, mas a gente também tem que ir se adequando.</p> <p>Nunca estamos prontos!</p>
--	--

QUADRO 2 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

<p>Práticas pedagógicas 1º turno</p>	<p>Joyce: Quando eu pedi: “Montar o quebra-cabeça.” Uma ação simples. Foi uma ação simples? A escola não é tão simples assim! Ensinar é simples? O que está implicado a essa ação são várias coisas que podem dificultar ou não. Então o trabalho coletivo foi necessário pra concluírem a montagem do quebra-cabeça. Não é isso?</p> <p>Simone: Achei mais interessante essa parte... eu sabia porque Joyce tinha me falado que teriam peças trocadas, mas achei que cada um ia ficar no seu grupo sem concluir e pensei que ninguém ia concluir e ninguém ia ganhar a caixa de bombom, pensei assim. Mas não, vocês foram logo levantando e indo até outro grupo. Algumas sem pedir licença, né? Outras colaborando, dizendo que: “Isso é de vocês!” Acho que não ficou só restrita a sua tarefa ali, saiu do seu “mundinho” digamos assim. Eu me senti também fazendo parte daquele outro grupo, não sei... eu senti isso naquele momento!</p> <p>Gisele: Às vezes o professor pode demorar um pouco pra descobrir as habilidades de cada aluno, mas o colega rapidinho sabe. “Deixa essa parte com ele que ele desenha melhor!” “Esse num sei o quê”. Eles se dividem muito bem, muito mais fácil e mais rápido do que a gente! Mas sem complicar, entendeu?</p> <p>Simone: A gente que é da EAP, a gente percebe as habilidades de cada um também. Às vezes quando vai montar um evento da escola. A gente vê claramente essas habilidades e vê como que é importante complemento quando fazem duas turmas jutas numa apresentação. A gente vê claramente que uma professora tem mais habilidade pra uma coisa e a outra tem pra outra, a outra projeta como vai ser o cartaz, o mural, sobre a dança, enfim. Eu acho que é isso, né?</p> <p>Joyce: Pra quem direcionamos a nossa meta principal (ensinar)? A nossa meta principal é para o aluno. Trazer,</p>
--	---

favorecer a aprendizagem daquele aluno. É uma meta! Igual quando falei pra vocês: “Montar o quebra-cabeça.” Foi uma meta. Como esse quebra-cabeça seria montado e concluído dependeu de como vocês se organizaram, trocando as peças entre vocês. É assim é na escola! Temos uma meta principal que é promover a aprendizagem deste aluno. Como isso vai acontecer? Como vamos nos organizar e planejar? Não tem receita! Mas somos capacitados para isso e precisamos juntos, com as nossas habilidades, fazer acontecer. Trabalhar no coletivo. A saída não é a competição.

Gisele: Precisamos rever, até porque vai ser o ano letivo inteiro. O que a gente estava falando sobre a palavra respeito. Eu acho que é possível, muito possível! Como você falou não precisa mesmo as duas pessoas gostarem do azul, você gosta do azul e eu do amarelo! Temos que pensar no objetivo principal que a criança, a turma de uma forma geral!

P: Eu acho que a troca de experiências entre os professores é muito importante! A troca de experiência entre os professores e o apoio, todas as professora, todos os profissionais, eu acho que enriquece muito. Porque, às vezes, a gente está tão trancada dentro da nossa sala que realmente não dá tempo de saber do que o outro está tendo dificuldade ou sucesso. Não tem como. A gente precisa de um momento desse. A gente sabe o que o colega está fazendo, entende o perfil do colega, tanto que quando pesquisa alguma coisa, você fala assim: “Ah, não! Isso aqui é a cara de fulano, vou levar pra fulano! Você precisa disso?” Essa troca também é importante! A gente sabe que o tempo é muito curto! O nosso tempo está muito curto! Muita coisa!

Gisele: Kátia falou uma coisa na última reunião, ela falou assim: “Eu pensava que trabalho como apoio fosse uma coisa” e quando ela chegou viu que era uma coisa completamente diferente. Então ela falou assim: “Ou eu desisto ou cabe a mim buscar o que eu vou fazer pra conseguir.”. Ela resolveu buscar e trocar e ver pra ela poder entender e se adaptar, porque é uma adaptação também para o profissional e para o professor de apoio talvez seja uma adaptação todo ano, porque nem sempre ele vai ficar com o mesmo aluno, entendeu?

Mayara: O que poderia, nas reuniões que são direcionadas para planejamento, que a gente conseguisse se reunir na sala de recursos para essa troca mesmo!

Simone: Estou entendendo que são dois momentos diferentes: um momento com as regentes com todo mundo junto e outro momento só com as professoras de apoio e Nívia pra ser uma coisa mais específica pra Nívia dar algumas orientações de

	<p>PEI, relatórios e essas coisas. São dois momentos diferentes! A terceira ação que estou tirando como prática é a questão da reunião de pais pra gente organizar de uma forma que vocês fiquem, participem.</p> <p>Soyane: Às vezes a gente passa por certas situações e a experiência do outro ajuda muito e também o olhar do outro de uma mesma situação. Temos formas diferentes de ver as coisas, até mesmo as dificuldades, né?</p> <p>Janini: E quando você propôs aquela coisa do quebra-cabeça foi tão natural um ajudar o outro, um procurar no lugar do outro que a gente viu (percebeu) que já era equipe e aquilo era tão natural! Eu acho que aquilo (se referindo à dinâmica) fluiu mais na escola depois. Aquela coisa de um ajudar o outro começou a ser natural também tanto quanto no jogo. Eu pelo menos, assim eu senti muito isso. Eu acho que era uma coisa que a gente já tinha e que de repente essa nova realidade tinha deixado bagunçado no início, eu senti depois daquela dinâmica a gente meio que levou isso pra frente. Eu sinto a escola hoje muito mais unida, muito mais equipe, muito mais compartilhadas e as coisas mais leves até! Gostei!</p> <p>Alessandra: Até a questão da gente mesmo com relação a professora de apoio com a professora regente. Agente tem que ter mesmo essa parceria. Entender para que a coisa flua.</p> <p>Claudia: Eu acho que a gente tem que focar muito nisso também, com a parceria, além das famílias, com os profissionais da saúde!</p> <p>Soyane: Uma coisa é o que a gente deseja e pensa e outra coisa é a dinâmica da escola que, muitas vezes, as coisas passam despercebidas. Então esses momentos de troca ajudam a gente a ficar atento na dinâmica da escola, porque a dinâmica, a realidade é bem agitada, é bem difícil. Ajuda a gente a ficar com o olhar mais atento, entendeu? Também!</p>
Práticas pedagógicas 2º turno	<p>Conceição: Porque quando a gente vê uma criança no caso da Maria, agora, aluna que estou, né? Eu cheguei até uma vez falar: Poxa, não vejo assim muito resultado com ela e vai causando assim... uma angústia, uma questão assim: Será que eu estou fazendo direito? Será que eu sou a pessoa apropriada pra estar com ela? Será que não tem outro profissional que poderia estar fazendo melhor que eu? Mas aí depois você vê que nos mínimos detalhes está trazendo resultado sim. Então você saber que você é importante...</p>

Flávia Cantuária: Tem dia que não é legal! Tem dia que é difícil lidar com esse temperamento e com essa personalidade, entendeu? Mas a “empatia” vem e faz assim: “Está difícil lidar com você hoje!” Então eu preciso me colocar no lugar dele... Por que ele está se sentindo assim? Por que ele não consegue se expressar? Poxa!

Gisele Franco: Então tem que arranjar... Então é o quê? É a família que está dificultando? Vamos chamar a família. É a criança que não está a fim de estar aqui? Mas por que não está? Ela não quer ficar em sala de aula? Vamos procurar outra fonte, outra coisa. Não sou eu professora que está deixando de fazer alguma coisa. Enfim... tem que tentar um canal de conexão que a partir daí você consegue.

Flávia Cantuária: Mas achei bem interessante quando Júlia disse: “Eu quero lancha ali, tá, tia?”. Ali fora junto com os amigos, onde os colegas se sentavam. Ela sentou e arrumou sua toalhinha e lanchou. Ela pediu pra ir, mas isso porque foi trabalhado com ela AVD. A gente trabalhou com ela essa autonomia, né? Fiquei encantada com ela!

Meri Nascimento: Que a gente tem que sair do nosso espaço e ir no outro pra ter estratégia pra terminar aquilo ali. Sair do nosso foco. Tá faltando peça no quebra-cabeça. Tá faltando... você sabe que está em outro grupo. Tem que sair daquela situação pra buscar outras estratégias pra terminar aquilo ali que você não consegue terminar muitas das vezes, né? Em nossa prática, às vezes, a gente precisa... Eu não consigo com que aquele aluno, não sei o que eu faço, né?

Eu vou com alguém e pergunto: “Como é que você faz? Eu não estou conseguindo!”

Jórida: Eu penso que a troca é muito importante e a abertura também. Você estar aberta a dar e a receber.

Carla: Você, ao contrário, né? Você trabalhar as diferenças entre as pessoas, um ajudar o outro. Isso que eu passo em minha sala, né? “Essa aqui eu coloco em dupla”. Um ajudando o outro. Porque você trabalhar um separado do outro, “agora não pode olhar”, “vamos ver quem tira a nota maior”...

Carla: Ranking, né?! Você está acirrando a competitividade que gera o individualismo.

Um ajudando o outro aprende muito mais, né? As crianças aprendem muito mais, um ajudando o outro do que um sozinho, um individualismo na competitividade sem ajudar o outro.

<p>Comparativo dinâmica e trabalho pedagógico</p>	<p>Joyce: É bem bacana! E aí quando eu falei assim: “O objetivo da dinâmica é montar o quebra-cabeça” e o nosso objetivo enquanto André Trouche, qual é? Fazer com que as crianças adquiram a aprendizagem! Como? Eu não disse como vocês tinham que montar o quebra-cabeça. Eu dei a vocês o quebra-cabeça e vocês se organizaram. E aqui é a mesma coisa no André Trouche, como essas crianças vão aprender? Então esse movimento é bem complexo envolve professor, direção... Esse trabalho pedagógico não é simples. “Fazer com que o aluno aprenda”, essa é uma frase simples, mas olha a complexidade que essa frase nos traz pensando bem. Fazer com que o aluno, sendo deficiente ou não, aprenda de alguma forma o conteúdo que oferecemos e transmitimos.</p> <p>Luciana Félix: Até porque a gente enquanto adulto que prioriza o que vai ser ensinado pra ele. Ainda tem essas questões... que são influenciadas também pelo que a gente acredita, pelas nossas concepções pedagógicas... Pelo que a gente considera o que é melhor trabalho a ser feito de acordo com as necessidades daquela turma e não necessariamente a nossa visão é também a visão do outro que trabalha com a gente. Então existem muitas variáveis que interferem nesse processo.</p>
---	---

QUADRO 3 – PLANEJAMENTO COLETIVO

<p>Planejamento coletivo entre professoras de apoio educacional especializado e regentes – 1º turno</p>	<p>Joyce: Acho que é isso que vai dar conta! É a gente pensar junto, pensar no problema, pensar numa solução, pensar nas estratégias, mais aqui no miudinho.</p> <p>Quando falamos que o professor de apoio precisa trabalhar no coletivo com o professor regente, precisam pensar juntos num planejamento adequado para aquele aluno... Muitas das vezes é difícil trabalhar em dupla, trabalhar com o outro. Pode existir individualismo, sentimento de superioridade ou sentimento de inferioridade. Vai depender da relação que se estabelece entre a dupla. Pode ser uma ótima dupla de trabalho, onde há respeito entre ambas.</p> <p>Alessandra Arrut: Às vezes é difícil criar uma sintonia, mas precisamos ter um diálogo e tentar interagir, pois quando tem um aluno como o Danty que fica muito do lado de fora da sala...</p> <p>Joyce: De certa forma, quando a gente fala de trabalhar no coletivo, trabalhar junto, planejar junto, pensar junto e falar que precisamos ter afinidade, na verdade, a gente precisa ter profissionalismo! Não precisa gostar do colega, tem que</p>
---	--

	<p>manter uma relação profissional e respeito.</p> <p>Conceição: Eu acho muito legal essa troca, pelo menos, pra gente ver avanços. Porque a gente sente essa necessidade de falar com alguém pra saber até se aquele caminho que você está indo está fazendo efeito. Você entendeu? Às vezes com relação ao PEI a gente está tão acostumado a fazer que esquece de mostrar. Eu... gosto de mostrar se quiser... Pelo respeito. Eu não estou sozinha ali, como o professor também não está. Acho de mim pra você e de você pra mim. Não, tipo assim: “Ah, porque tem que me mostrar.” Vamos discutir juntos, né?</p> <p>Mayara: O que poderia, nas reuniões que são direcionadas para planejamento, que a gente conseguisse se reunir na sala de recursos para essa troca mesmo!</p> <p>Saber sua rotina, pois numa horas dessas o aluno sai prejudicado, com certeza!</p> <p>Joyce: Na verdade, esse conhecimento deveria ser de todos não só dos professores de apoio e sala de recursos.</p> <p>Alessandra Arrut: Até a questão da gente mesmo com relação a professora de apoio com professora regente. Agente tem que ter mesmo essa parceria. Entender para que a coisa flua.</p>
--	---

<p>Planejamento coletivo entre professoras de apoio educacional especializado e regentes – 2º turno</p>	<p>Simone Farias: Eu acho que essas coisas também vão acontecendo dentro de uma escola, por exemplo, com a afinidade que vai se criando ao longo do tempo. Se eu sei que Joyce aceita minha ajuda, eu vou estar sempre oferecendo: “Joyce, quer ajuda aí?” Se ela me deu primeiro um fora, eu já não vou mais oferecer. De repente eu vou pra Jéssica: “Tudo bem aí? Quer ajuda?” As afinidades vão sendo criadas, né? Vão sendo construídas. Tem pessoas que preferem fazer tudo sozinhas e nem os alunos ajudam. Tem outros não, ficam pedindo socorro até meia-noite. Risos</p> <p>Eu acho que isso vai sendo criado mesmo!</p> <p>Joyce: Sabe o que é? É a forma que cada um aprende e se organiza. Na discussão e trocas de ideias surgem outras ideias e oportunidades. É claro que tem momentos que são necessários! Mas ter um momento para discussão é muito mais rico!</p> <p>Luciana Felix: Em minha defesa, eu preciso falar uma coisa: a gente sempre tenta se organizar no sentido de deixar pelo menos um encontro por mês para que vocês pudessem, o par de quem é do segundo ano e tal! Mas, às vezes, as demandas</p>
---	---

	<p>externas interferem, e muito, naquilo que a gente planejou. Então tudo aquilo que tinha pensado? Rororom! Entende? Risos. A gente até gostaria de promover mais estes momentos, mas não necessariamente é porque a gente não quer.</p> <p>Simone Farias: Também, às vezes, quando vocês deixam na pauta planejamento em dupla, calha de ser, por exemplo, o dia que os apoios estão em formação ou tem professores fazendo cursos ou atividades na FME ou professores de licença. São questões que aconteceram naquele dia que não fluiu.</p> <p>Em algumas vezes, também as regentes e os apoios também não sentam juntos. Fica a regente, às vezes, na sala e os apoios aqui, enfim... Não sei, se quiserem eu posso pegar na mão. “Você planeja com seu par?” Posso fazer isso!</p> <p>Maria Lúcia: Eu acho que quando funciona e existe uma certa cumplicidade e isso acontece com um tempinho, às vezes, não é no primeiro mês. A gente fica conversando o que pretende...</p> <p>Joyce: Eu acho quando outro fala: “Olha por que você não tenta desta forma? Você está muito rígida” Não é no intuito de te agredir ou criticar, mas com intuito de melhorar o seu trabalho. Na sua sala, nós conversamos muito sobre o Miguel, dei algumas sugestões e algumas estratégias. Qual é a realidade: “Não tem professor de apoio.” Ponto! Mas vamos parar por aí? Vamos deixar de fazer um trabalho pedagógico, porque não tem professor de apoio? O que a gente pode pensar pra atendê-lo? Pensamos juntas, pensamos em outras atividades...</p>
--	--

QUADRO 4 - MEMÓRIA

<p>Memória</p>	<p>Gabrielle: Acho que memória é passar muito pelo afetivo. E não só se afetar no sentido positivo. É se afetar, de serem coisas que te marcam de uma forma que cria uma memória. Às vezes você tem lembranças de coisas da infância muito claras e porque te marcaram, depende da situação. Marcou por algum motivo. Acho que é por aí!</p> <p>Mayara: Quando a gente volta às nossas origens vem uma série de lembranças, uma série de memórias que a gente tinha até esquecido e algumas coisas que a gente realmente nem queria lembrar. Resgatar essas lembranças. Tornar essa memória mais viva. Olhar para o passado, sabendo que fez parte e que tenho que relembrar essas memórias pra tentar seguir o hoje.</p> <p>Joyce: São experiências que a gente passou, tenham sido elas</p>
----------------	---

positivas ou não, mas que nos tornaram diferentes de como éramos antes. O tempo todo a gente se recorre a essas memórias, a essas lembranças para ter um ponto de partida pro futuro.

Gabrielle: Então é sempre um momento de ouvir, de acolher essas falas, ouvir histórias, ouvir as experiências e construir a minha forma.

Mas passa por todas essas falas. Vai meio que juntando e formando um colcha de retalhos.

Joyce: São coisas que marcam a gente, como gestos, cheiros, toques. O quanto pessoas te fizeram bem ou te fizeram mal e quanto o seu convívio com outras pessoas te faz uma pessoa muito diferente. São essas experiências que a partir dessas memórias que a gente passa a ser um profissional que nós somos.

Esses sentimentos todos que a gente passa e nos atropela, que dá esse turbilhão de sentimentos e a gente vai lá atrás, lá na infância... A relação que temos com outras pessoas. Acho que tudo parte um pouco dessa memória que a gente tem da vida e de nossas experiências. Não sabemos muita das vezes das histórias de vida de algumas pessoas que encontramos, então não temos como julgar, não sabemos sobre as experiências que as afetaram e como elas reagem a elas.

O que vocês acham dessas memórias hoje como professoras? O que isso tem a ver? Se é que vocês acham que tem a ver.

Mayara: Ah muita coisa! Essa semana da consciência negra, só consegui trabalhar agora que foi uma correria atrás do livro. O livro que eu queria trabalhar foi: O cabelo de Lelê. Gente, foi uma das melhores aulas que eu consegui. Foi uma atividade simples, mas o discurso, a conversa foi tão produtiva que me marcou muito quando eu era pequena.

Foi uma memória que por um lado foi negativa, porque lembrei da minha infância, mas, por outro, eu consegui mudar a minha história, podendo falar um outro discurso para as crianças, podendo demonstrar mesmo o orgulho do que eu sou, do que eles são.

Então, foi uma memória que eu consegui transformar no meu presente e rendeu bastante.

Gabrielle: Quando penso em memória, eu sempre me lembro de como é bom ver a quantidade de crianças que estudam agora, as crianças com deficiência, porque eu não tenho

	<p>nenhuma memória de todo o meu período escolar de ter convivido com uma criança com deficiência.</p> <p>E agora ver quantas crianças tem e como é bacana ver a interação delas com as outras. Como eles estão saindo mais conscientes, mais preparados aí pra ver na sociedade sem o espanto que eu lembro que causava em mim ver alguém na rua.</p> <p>Isso é o que eu tenho mais forte de memória! É pensar que eu não via e falar: Cara, como eu não via? Onde elas estavam? Elas estavam...por aí!</p>
--	--

ANEXO - Linha do tempo de marcos jurídicos que regulamentam a Educação Especial

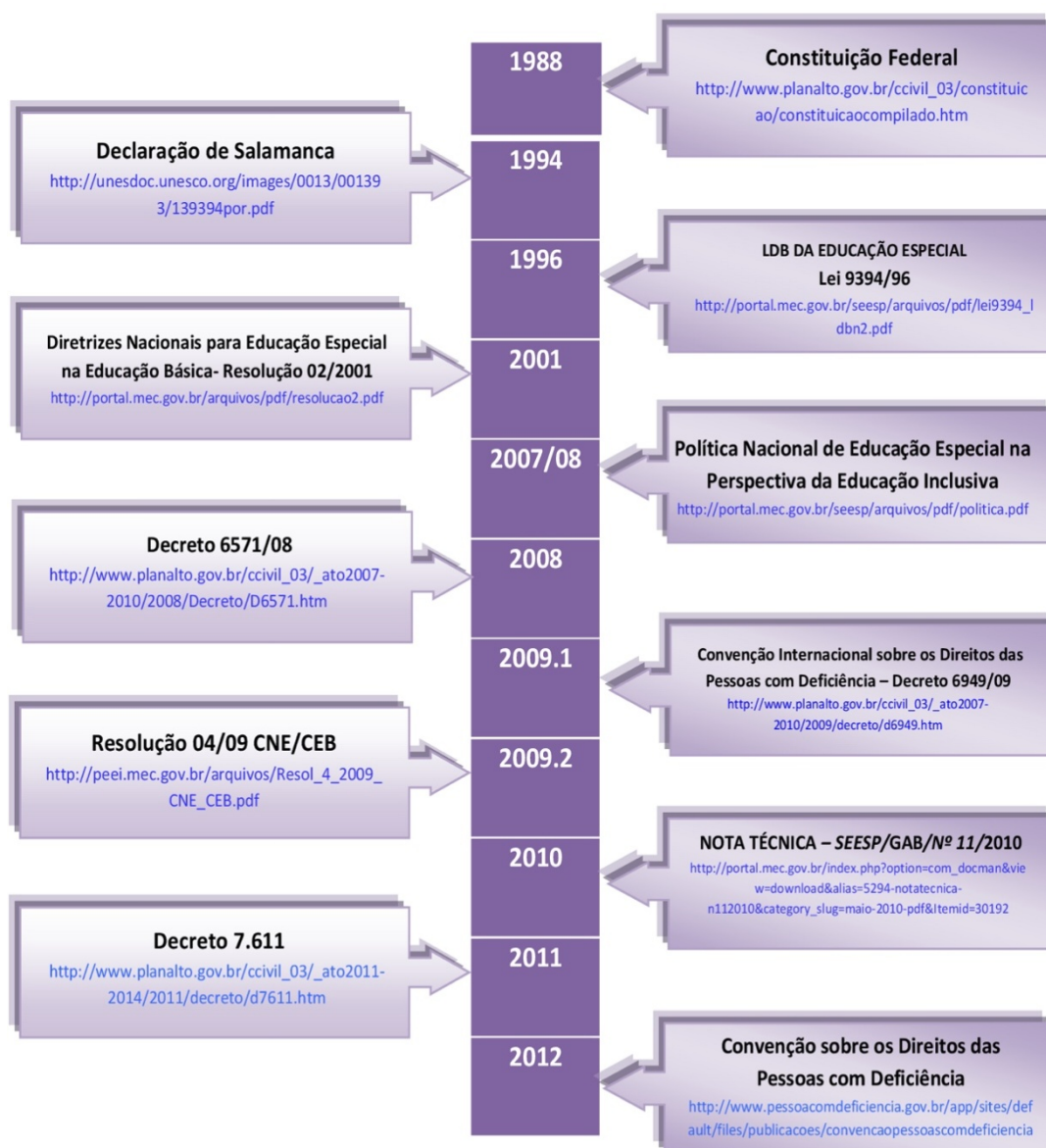
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Professora Dr^a Anelice Ribetto

Projeto de pesquisa "Diferenças e Alteridades na Educação: Saberes, Práticas e Experiências (*Inclusiva*)s na Rede de Ensino Público em São Gonçalo"

LINHA DO TEMPO DE ALGUMAS LEIS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL



Autoria: Coletivo Diferenças e Alteridades na Educação: Saberes, Práticas e Experiências (*Inclusiva*)s na Rede de Ensino Público em São Gonçalo