

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

WALQUÍRIA SILVA LÚCIO

**O (DES)PREPARO DO/A PROFESSOR/A NA PRESENÇA
DOS/AS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA:
OS SIGNIFICADOS/SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA
DA RELAÇÃO COM O SABER**

Mariana
2013

Walquíria Silva Lúcio

**O (DES)PREPARO DO/A PROFESSOR/A NA PRESENÇA
DOS/AS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA:
OS SIGNIFICADOS/SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA
DA RELAÇÃO COM O SABER**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Ouro Preto, como requisito parcial
à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Margareth Diniz
Coorientadora: Prof^a Dra. Mônica Maria Farid Rahme

Mariana

2013

L938D

LÚCIO, WALQUÍRIA SILVA.

O (des)preparo do/a professor na presença dos/as estudantes com deficiência [manuscrito] : os significados/sentidos da formação continuada na perspectiva da relação com o saber / Walquíria Silva Lúcio. - 2013.

217f. : il.; grafs.; tabs.

Orientadora: Prof^a Dr^a Margareth Diniz.

Coorientadora: Prof^a Dr^a Mônica Maria Farid Rahme.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de concentração: Educação.

1. Prática de ensino - Teses. 2. Professores - Formação - Teses. 3. Educação permanente - Teses. 4. Educação inclusiva - Teses. I. Diniz, Margareth. II. Rahme, Mônica Maria Farid. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU: 37.013:376-056.26

Catálogo: sisbin@sisbin.ufop.br

Walquíria Silva Lúcio

**O (DES)PREPARO DO/A PROFESSOR/A NA PRESENÇA
DOS/AS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA:
OS SIGNIFICADOS/SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA
DA RELAÇÃO COM O SABER**

Dissertação intitulada *O (des)preparo do/a professor/a na presença de estudantes com deficiência: os significados/sentidos da formação continuada na perspectiva da relação com o saber*, de autoria da mestranda Walquíria Silva Lúcio, a ser arguida pela banca examinadora constituída pelos/as seguintes professores/as:

Prof. Dra. **Margareth Diniz** – Orientadora

Prof. Dra. **Mônica Maria Farid Rahme** – Coorientadora

Prof. Dr. **José Rubens Lima Jardimino** - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto – Titular da instituição

Prof. Dra. **Luciana Pacheco Marques** - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – Titular externo

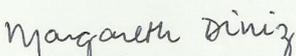
Prof. Dra. Margareth Diniz
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

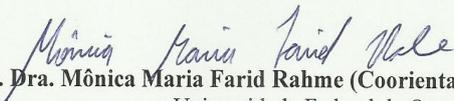


Walquíria Silva Lúcio

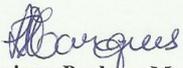
“O (des)preparo do/a professor/a na presença dos/as estudantes com
deficiência: os significados/sentidos da formação continuada na perspectiva
da relação com o saber”.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação da UFOP como requisito parcial para obtenção do
grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão
Examinadora abaixo assinada.


Profa. Dra. Margareth Diniz (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto


Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme (Coorientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto


Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Universidade Federal de Ouro Preto


Profa. Dra. Luciana Pacheco Marques
Universidade Federal de Juiz de Fora



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ata da reunião da banca examinadora da 1ª Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado intitulada: "O (des)preparo do/a professor/a na presença dos/as estudantes com deficiência: os significados/sentidos da formação continuada na perspectiva da relação com o saber".

Às dez horas do dia 15 de março de 2013, no Auditório do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, teve início a defesa pública da dissertação acima referida pela candidata ao grau de mestre Walquíria Silva Lúcio. A apresentação durou 25 minutos, passando-se, a seguir, à arguição pelos membros da banca examinadora abaixo relacionados, durante a qual a candidata demonstrou domínio do tema e um nível de conhecimento compatível com a titulação pretendida. De acordo com o Art. 9 da Resolução 005/2012 do PPGE, Regras para Banca de Exame de Dissertação de Mestrado, o discente terá até 60 (sessenta) dias após o exame de dissertação de mestrado para entregar ao Colegiado do Programa cópia digitalizada da versão final da dissertação com as alterações sugeridas pela banca, bem como duas cópias em formato capa dura e um cópia digitalizada à Biblioteca do ICHS, para o recebimento do grau de mestre.

Considerações adicionais (opcional):

A banca aprova o trabalho por considerar a relevância da temática, o aprofundamento no desenvolvimento teórico-metodológico e indica a publicação dos achados.

X — X — X — X — X
X — X — X — X — X

Banca examinadora

Profa. Dra. Margareth Diniz (Orientadora) – UFOP

Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme (Coorientadora) – UFOP

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino (Membro) – UFOP

Profa. Dra. Luciana Pacheco Marques (Membro) – UFJF

Margareth Diniz
Mônica Maria Farid Rahme
J. R. L. Jardimino
Luciana Pacheco Marques

Margareth Diniz
 Profa. Dra. Margareth Diniz
 Coordenadora do PPGE/UFOP
 Profa. Dra. Margareth Diniz
 Coordenadora do Programa de Pós-graduação
 em Educação - Mestrado

cf. do original
Virgínia Fajardo
 Mônica Maria Farid Rahme
 Secretária do Programa de Pós-Graduação
 em Educação - Mestrado

*Ao meu pai, à minha mãe
e às minhas tias.
Aos/às ex-alunos/as Ádrian, Isaac,
Marcos, Suzane, Lílian, Rafael,
Gabriel e outros/as mais que
especiais.*

AGRADECIMENTOS

À providência divina, pela oportunidade de aprender neste plano experiencial.

Aos meus pais, Feliciano e Marlene, pelo exemplo de humildade, persistência, ética e apoio incondicional.

Às tias, Isabel e Maria, sem as quais o caminho seria mais difícil.

À Giovani Genta, pelo crédito intelectual e ampliação da autoestima.

À minha irmã, Patrícia, pelas traduções dos textos na língua inglesa e francesa.

À minha irmã, Iara, pela inspiração teórica e metodológica.

À Vitória, pelas brincadeiras durante a escrita da dissertação.

Às colegas de trabalho e amigas Edlena Murta e Vanessa Paula Ribeiro, pela convivência nos desafios iniciais da docência na presença de estudantes com deficiência.

Aos/Às colegas da Escola Municipal Professor Amilcar Martins, pela compreensão durante o período anterior à licença sem vencimentos. Especialmente à professora Patrícia Soeiro e à diretora Vera Lúcia Vieira, pelo apoio à minha formação.

À colega Luciana Matias, pelo apoio e escuta durante os tempos mais conturbados.

À Dona Arlete, que gentilmente abriu as portas da sua casa em Mariana com todo carinho, atenção e confiança.

Aos/as professores/as, participantes desta investigação que confiaram no meu trabalho e cederam o precioso tempo para o registro do “inventário de saber” e para a entrevista.

Ao diretor Fernando Marques Pena, que gentilmente cedeu o espaço na Escola Municipal Professor José Ovídio Guerra para realização das entrevistas.

À professora e orientadora Margareth Diniz, pela oportunidade e respeito pelo saber e desejo de cada um; por incluir uma professora do ensino básico na academia;

À professora e coorientadora Mônica Maria Farid Rahme, pelas interferências sempre coerentes e eficazes; pela disponibilidade e presença tranquila nos momentos tensos;

À banca da qualificação, formada pela professora Luciana Pacheco Marques e pelo professor José Rubens Lima Jardimino que, juntos, consolidaram a direção teórica e metodológica deste estudo, através de intervenções coerentes, objetivas e necessárias.

Ao primeiro coordenador do Mestrado em Educação, Cláudio Lúcio Mendes, pela dedicação ao curso e pelas respostas imediatas às inúmeras questões.

À Secretaria do mestrado, representada pelo Vinícius Albano Blanc Farias, paciente nos encaminhamentos burocráticos.

À Capes, pela parceria e estímulo à formação acadêmica.

*Aos/Às que, de alguma forma, contribuíram para essa realização pessoal e profissional, **muito obrigada!***

*Tinha vantagens não saber do
inconsciente, vinha tudo de fora, maus
pensamentos, tentações, desejos. Contudo,
ficar sabendo foi melhor, estou mais densa,
tenho âncora, paro em pé por mais tempo. De
vez em quando ainda fico oca, o corpo hostil e
Deus bravo. Passa logo. Como um pato sabe
nadar sem saber, sei sabendo que, se for
preciso, na hora H nado com desenvoltura.
Guardo sabedorias
no almoxarifado.*

Adélia Prado

RESUMO

Na década de 1990 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9394/96), foi promulgada e uma parcela até então excluída do sistema escolar, as pessoas com deficiência, passou a fazer parte do dia a dia das salas de aula. A partir de então, o discurso do (des)preparo do/a professor/a tem sido recorrente na presença dessas pessoas. Numa abordagem sócio-histórica, esta pesquisa visou compreender os significados/sentidos da formação continuada em práticas educativas inclusivas para professores/as egressos/as, no intuito de entender a queixa do (des)preparo docente na presença do/a estudante com deficiência no ensino comum. As considerações teóricas e metodológicas fundamentaram-se nas teorias de Lev Vygotsky e Bernard Charlot, entre outras contribuições. O trabalho de campo retornou ao passado recente de um curso de formação continuada para a educação inclusiva, cujos eventos foram lembrados e retomados de maneira contextualizada no momento presente nas conversas entre os/as participantes. Os instrumentos usados foram: o questionário, o inventário de saber e a entrevista dialógica individual. Os resultados da investigação agruparam-se em quatro “índices de sentido” do curso de formação e apontou aspectos envolvidos na queixa do (des)preparo como os sócio-políticos, as concepções formativas e a relação com o saber. As análises mostraram que, para os/as professores/as participantes, a formação continuada significou uma alternativa para os desafios da inclusão, mas não uma solução definitiva. Compreendeu-se, na perspectiva da relação com o saber, que o (des)preparo é uma tensão necessária à mobilização para o saber-aprender dos/as professores/as participantes e que a queixa do (des)preparo pode ser uma manifestação dessa tensão.

Palavras-chave: Formação Continuada. Políticas Inclusivas. Relação com o saber. Saber Docente

ABSTRACT

In the 1990s, the Law of Guidelines and Tenets for National Education (No. 9394/96) was enacted, and a group hitherto excluded from the school system, people with disabilities, became a part of everyday classroom life. Since then, there has been considerable discourse on teacher (un)preparedness in the context of the inclusion of students with disabilities in the education system. Adopting a socio-historical approach, this research sought to understand the implications/meaning of continuing education in inclusive educational practices for trained teachers, in order to understand the problem of teacher (un)preparedness with regard to students with disabilities in the common education system. The theoretical and methodological considerations were based on the work of Lev Vygotsky and Bernard Charlot, among others. The fieldwork examined the recent case of a continuing education course for inclusive education, the events of which were remembered and recontextualized in the present day through discussions among the participants. The instruments used were a questionnaire, knowledge inventory, and individual dialogical interviews. The research results were grouped into four “levels of meaning” regarding the training course, and indicated aspects of the problem of (un)preparedness, including the socio-political component, formative conceptions, and the relationship with knowledge. The analysis showed that for the participating teachers, continuing education signified an alternative to the challenges of inclusion, but not a definitive solution. It was understood, from the perspective of the relationship with knowledge, that (un)preparedness is a necessary tension for the mobilization of the participating teachers’ know-how, and that the problem of (un)preparedness could be a manifestation of this tension.

Keywords: Continuing Education. Inclusive Policies. Relationship with Knowledge. Teacher Knowledge.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Gênero dos/as professores/as	178
Gráfico 2	– Idade dos/as professores/as	179
Gráfico 3	– Estado Civil dos/as professores/as	179
Gráfico 4	– Orientação sexual dos/as professores/as	180
Gráfico 5	– Número de filhos/as	180
Gráfico 6	– Raça/Etnia dos/as professores/as	181
Gráfico 7	– Religião dos/as professores/as	181
Gráfico 8	– Formação dos/as professore/as.....	182
Gráfico 9	– Renda familiar dos/as professores/as	182
Gráfico 10	– Salário bruto pessoal dos/as professores/as	183
Gráfico 11	– Atividade remunerada fora da docência	183
Gráfico 12	– Presença de deficiência.....	184
Gráfico 13	– Tipo de deficiência citada pelos/as docentes.....	184
Gráfico 14	– Número de Redes de Ensino em que os/as docentes atuavam ..	185
Gráfico 15	– Função exercida pelos/as professores/as.....	185
Gráfico 16	– Número de alunos na sala de aula	186
Gráfico 17	– Turno/as em que os/as professores/as atuavam	186
Gráfico 18	– Meio de transporte utilizado pelos/as professores/as: casa- escola-casa.....	187
Gráfico 19	– Tempo dos/as professores/as na docência	188
Gráfico 20	– Cargo exercido pelos/as professores/as	188
Gráfico 21	– Ciclo em que os/as professores/as atuavam	189
Gráfico 22	– Satisfação em relação à faixa etária com que atua	189
Gráfico 23	– Concepção de aprendizagem dos/as professores/as	190
Gráfico 24	– Criatividade dos/as professores/as	190
Gráfico 25	– Tempo dos/as professores/as para preparo das aulas	191
Gráfico 26	– Tempo dos/as professores/as para correção das atividades.....	191
Gráfico 27	– Periodicidade da leitura dos professores/as	192
Gráfico 28	– Frequência dos/as professores/as ao cinema e ao teatro	192

Gráfico 29 – Periodicidade do uso da Televisão e do computador pelos/as professores/as e estudantes.....	193
Gráfico 30 – Autonomia dos/as professores/as no trabalho.....	193
Gráfico 31 – Condição do prédio onde trabalham os/as professores/as.....	194
Gráfico 32 – Faixa etária dos sujeitos atendidos.....	195
Gráfico 33 – Religião dos/as estudantes atendidos.....	195
Gráfico 34 – Raça/Etnia dos/as estudantes atendidos.....	196
Gráfico 35 – Classe social predominante dos/as estudantes/as.....	196
Gráfico 36 – Presença de estudantes com deficiência na turma.....	197
Gráfico 37 – Registro da/as violência/as vivenciada/as pelos/as estudantes...	197
Gráfico 38 – Impressões dos/as professores/as a respeito da atitude e da aprendizagem dos/as estudantes.....	198
Gráfico 39 – Relações dos/as professores/as estabelecidas com os/as alunos/as, familiares e gestores.....	199

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADTO –	Análise de Discurso Textualmente Orientada
AEE –	Atendimento Educacional Especializado
APAE –	Associação dos pais e amigos dos excepcionais
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEM –	Centro de Estudos da Metr�pole
CONAE –	Confer�ncia Nacional de Educa�o
EAD –	Educa�o a Dist�ncia
ESCOL –	�ducation, Socialisation e collectivit�s Locales
IBICT –	Instituto Brasileiro de Ci�ncia e Tecnologia
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educa�o Nacional
OMS –	Organiza�o Mundial da Sa�de
ONU –	Organiza�o das Na�es Unidas
PCN –	Par�metros Curriculares Nacionais
PISA –	<i>Programme for International Student</i>
PNE –	Plano Nacional de Educa�o
SEDUC –	Secretaria Municipal de Educa�o de Contagem/MG
SMAD –	Secretaria Municipal de Administra�o de Belo Horizonte/MG
SMED –	Secretaria Municipal de Educa�o de Belo Horizonte/MG
UNESCO –	Organiza�o das Na�es Unidas para a Educa�o, a Ci�ncia e a Cultura
WHO –	<i>World Report on Disability</i> (Relat�rio Mundial sobre Defici�ncia)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	IMPLICAÇÕES DA PESQUISADORA COM A INVESTIGAÇÃO	22
2.1	A RELAÇÃO DA PESQUISADORA COM O SABER	22
2.2	FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E O TEMA DA PESQUISA.....	25
2.2.1	Formação inicial	25
2.2.2	O início da docência.....	27
2.2.3	A docência na presença dos/as estudantes com deficiência.....	33
2.2.4	A coordenação pedagógica.....	38
2.2.5	O tema da pesquisa	39
2.2.6	As questões, o objeto e objetivos da pesquisa	47
2.2.7	Os estudos sobre formação continuada	49
3	CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	53
3.1	ABORDAGENS QUANTITATIVAS E QUALITATIVAS EM EDUCAÇÃO	55
3.2	UMA PESQUISA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA	61
3.2.1	A teoria da relação com o saber de Bernard Charlot como possibilidade analítica do saber-aprender docente	77
3.3	O CAMPO, A CONSTRUÇÃO DOS DADOS E OS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	81
3.3.1	O curso de formação em Práticas Educativas Inclusivas.....	82
3.3.2	O questionário, o “inventário de saber” e a entrevista dialógica - etapas da construção dos dados.....	84
3.3.3	Os sujeitos da pesquisa: quem são eles/as?.....	98
4	AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMO DEMANDA EDUCATIVA E A POSIÇÃO DO/A PROFESSOR/A NO CONTEXTO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	101
4.1	OS/AS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA SALA DE AULA, POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES.....	101

4.2	AS REFORMAS, A POSIÇÃO DO/A PROFESSOR/A NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE	106
5	OS SIGNIFICADOS/SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA RELAÇÃO COM O SABER.....	110
5.1	INTERESSES E NECESSIDADES PELA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	111
5.2	SABERES/APRENDIZAGENS DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	124
5.3	IMPLICAÇÕES PRÁTICAS DO CURSO DE FORMAÇÃO	137
5.4	CONTRIBUIÇÕES E OPORTUNIDADES DE MELHORAMENTO DO CURSO DE FORMAÇÃO	148
6	(DES)PREPARO: UMA TENSÃO NECESSÁRIA À MOBILIZAÇÃO SABER-APRENDER.....	155
	REFERÊNCIAS.....	164
	APÊNDICE A – Gráficos Indicadores do Perfil Docente dos/as Participantes do Curso de Formação em Nível de Especialização em Práticas Educativas e dos Aspectos Contextuais da Docência no Período de 2007	178
	APÊNDICE B – Tabela Referente ao “Inventário de Saber”, Técnica usada no Processo de Construção dos “Índices de Sentido”	200
	APÊNDICE C - Tabela de Transcrição com as Ocorrências e Sinais Usados na Transcrição das Entrevistas	205
	APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	207
	APÊNDICE E – Carta de Apresentação da Pesquisa e Formulário do Inventário de Saber Enviado aos/as Professores/as	209
	ANEXO A - Currículo do Curso de Especialização em Práticas Educativas: Inclusão das Pessoas com Deficiência e/ou Necessidades Específicas.....	211

1 INTRODUÇÃO

O panorama da educação tem demonstrado que a inclusão de alunos/as com deficiência nas escolas tem sido amplamente discutida. A proposta de uma educação de qualidade que contemple a diversidade tem sinalizado um campo conflituoso e com largo espaço para pesquisas. Os documentos internacionais e nacionais oferecem o amparo legal sobre a inclusão, colocando-a como premissa educacional concreta, incluindo a formação docente para a prática na presença dos/as estudantes com deficiência¹.

No âmbito internacional, a Declaração de Salamanca (1994) conclamou mundialmente a escola ao atendimento das diferentes necessidades dos/as estudantes. No Brasil, tais proposições se materializaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), especificamente nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial. Outros documentos mais recentes que enfatizam a perspectiva inclusiva no Brasil são o Plano Nacional de Educação e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Recuperei que a educação dos/as “estudantes excepcionais” foi citada na década de 1960, especificamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024 de 1961, no Capítulo X, Art. 88 e 89. Registrou-se que a educação dos alunos deveria ser enquadrada, no que fosse possível, dentro do sistema geral de educação na perspectiva da integração dentro da comunidade. Na década seguinte, a legislação passa a contar com a emenda constitucional nº 1 de 1969 que, no art. 175 § 4, assegura melhorias na educação especial pública.

Nas décadas finais do século XX, anos de 1980 e 1990, constituíram-se tratados mundiais defendendo a inclusão. Esses tratados interferiram na

¹ Como afirma Diniz (2007, p. 5) há “sutilezas no debate” sobre as expressões que aparecem nos trabalhos sobre deficiência e “ainda hoje não há consenso sobre quais os melhores termos descritivos” (DINIZ, 2007, p. 10). As terminologias delimitam conceitos próprios e são contextualizadas. As criações discursivas imprimem expectativas e as expressões materializam concepções. Os termos pertencem ao momento histórico-social e, como não poderia ser diferente, são carregados de significados/sentidos. Em 2008, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU, bem como seu Protocolo Facultativo. O documento, com equivalência de emenda constitucional, é conteúdo de referência e fundamento para a política nacional voltada ao seguimento. Os registros demonstram avanços em relação à passagem do discurso do modelo médico de deficiência para o modelo social. Nesse trabalho optamos, conforme esse documento de 2008, pelo termo “pessoas com deficiência”. Consideramos que o termo se aproxima da ideia da deficiência como um “estilo de vida” (DINIZ, 2007, p. 4).

legislação de muitos países, entre eles o Brasil. Um desses acordos foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu na Tailândia em 1990. Esse documento firmou compromissos quanto ao atendimento das necessidades educacionais básicas, pela universalização do acesso, promoção da igualdade, ampliação dos meios e conteúdos da Educação Básica e melhoria do ambiente de estudo às mulheres, camponeses, refugiados, negros, índios, presos e deficientes. No rumo dessas orientações, a Constituição brasileira de 1988 garantiu o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência – termo usado no documento - prevendo a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial nos estabelecimentos públicos de ensino, preferencialmente na Rede regular. No despoitar do século XXI, ano de 2001, foram concluídas, no Brasil, as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica os seguintes temas: a organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao/a aluno/a com necessidades educacionais especiais – definição presente na Lei - e a formação do/a professor/a para a docência na perspectiva inclusiva.

Remetendo aos registros da Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em 2010, com o intuito de apontar perspectivas para o Novo Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência para o decênio 2011-2020, Laplane (2010) chama a atenção para presença da concepção inclusiva em todo o documento, sobretudo no Eixo VI *Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade*. A formação inicial e continuada dos/as professores/as para atuar na educação das pessoas com deficiência foi enfoque no Eixo IV do documento da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Esse Eixo se referiu à *Formação e Valorização dos Profissionais da Educação* e afirmou a necessidade de se garantir a presença da concepção da educação inclusiva na formação inicial e continuada de professores/as, pressupondo a incorporação do respeito às diferenças, o reconhecimento e a valorização da diversidade (CONAE, 2010b, p. 82).

As premissas da CONAE em relação à formação de professores/as para a educação inclusiva foram registradas no Plano Nacional da Educação (PNE), enviado ao Senado Federal em 16 de outubro de 2012 (BRASIL, 2012), especificamente na meta nº4 e estratégia 4.2, em que o texto a seguir é visualizado: “Implantar salas de recursos multifuncionais e *fomentar a formação*

continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais". Dessa maneira, a concretização das premissas legais passa pela questão da formação docente. Outro documento já citado é o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, apresentado à população brasileira em 2011. O documento se organiza pela articulação das ações em diferentes áreas. Na área educacional, confirma a importância dada à universalização do direito à educação. A meta registrada no Plano é matricular 378 mil crianças e adolescentes portadoras de deficiência na escola.

Nesse cenário, o campo de formação de professores/as tem merecido destaque na educação, conforme afirma Borges (2001) e destaca Gatti (2011). No âmbito da Política Educacional para Educação Especial e da Formação Docente, Bruno (2010, p. 10) coloca questões fundamentais, como: "De que formação para Educação Especial está se falando? Cursos emergenciais de Educação a Distância (EAD)? Curso de aperfeiçoamento a distância? Cursos de especialização que atendam ao interesse mercantilista?". A constatação dessas e outras questões justifica a importância de pesquisas com o objetivo de investigar temas da formação, da prática docente e da inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar. Sejam pesquisas direcionadas para realidades mais situadas como forma de apontar caminhos consistentes aos/às profissionais do ensino diante dos desafios imediatos e urgentes da diversidade² na escola; subsidiar

² Na literatura encontramos diferentes modos de lidar e se referir à diversidade. No Brasil "diversidade" tem sido associada aos estudos do "multiculturalismo" conforme trata (HALL, 2003, p. 52-53). Nesse sentido, "diversidade" e "multiculturalismo" se confundem. A primeira acaba sendo considerada a pluralidade de culturas de uma sociedade e, ainda, a forma como o poder político lida com as implicações da diversidade nas sociedades plurais – ou com várias culturas. Na verdade há uma mistura de sentido dos termos "multicultural", que é tido como a qualidade referente aos problemas provenientes de sociedades em que comunidades culturais convivem, e "multiculturalismo", considerado como as formas de governo adotadas pelo poder público nas sociedades com tais características. Na área educacional a expressão "diversidade" apresenta sentido variado. Nas reflexões de Moehlecke (2009, p. 466) esse sentido depende do "reconhecimento ou não das hierarquias de poder presentes nas relações entre os diferentes grupos culturais; uma visão mais essencializada ou mais dinâmica da identidade cultural de determinados grupos; a articulação ou não entre as desigualdades socioeconômicas e as diferenças culturais." Nesse estudo, concordamos com Hall (2003) de que é desafiador compreender os termos "diversidade" e "diferença" devido às contradições que trazem internamente e às suas histórias construídas em diferentes relações. Portanto, dentro desse universo polissêmico, usamos a expressão "diversidade" sabendo que o termo foi cunhado dentro de uma racionalidade conceitual e política. Silva (2000) adere ao termo "multiplicidade" ao invés de "diversidade" alegando que o primeiro consegue representar movimento, atividade, produção. Já o segundo se associa a uma ideia estática de contemplação e reconhecimento das diferenças. Concordamos com Tomás Tadeu da Silva (2000), no entanto, optamos pelo uso do termo "diversidade" ao invés de "multiplicidade" por uma questão de proximidade que a expressão tem com o universo educativo. Para nós, "diversidade" associa-se ao contrário do uno ou idêntico.

reflexões para a constituição e melhoramento das propostas formativas; ou desenvolvimento de estudos com caráter mais geral, no âmbito das políticas de educação no país, para se pensar a racionalidade implícita nas políticas e programas voltados para a “educação do educador”.

As análises constituintes deste estudo serão organizadas em cinco capítulos, articulados da seguinte forma:

Primeiramente, registra-se a introdução do trabalho.

No **capítulo 2**, as implicações da pesquisadora com a pesquisa e a origem da investigação são apresentadas. Nele também a relação da pesquisadora com o saber é destacada, assim como seu processo formativo e docente no momento histórico da década de 1990. Os acontecimentos desse período representam uma importante faceta neste estudo já que, nas últimas décadas do século XX e no despertar do século XXI, ocorreram mudanças estruturais significativas na sociedade que marcaram a educação no âmbito internacional e nacional. Os fatos catalisaram amplas reformas no sistema educacional com repercussão direta na formação e prática docente. Em seguida, registra-se o tema, questões, objeto e objetivos do estudo foram registrados.

No **capítulo 3**, as considerações teóricas e metodológicas que norteiam a investigação são registradas. Primeiramente, discutimos as abordagens quantitativas e qualitativas presentes nas pesquisas em educação a partir das reflexões de André (1986), Alves-Mazzoti (1991), Minayo (1993), Bachelard (1996), Demo (1985, 1998), Gatti (2002), Charlot (2006), Devenchi e Trevisan (2010), entre outros. Explicita-se a opção pela perspectiva sócio-histórica de investigação fundamentada na teoria da construção do conhecimento de Lev Vygostsky e na teoria da relação com o saber de Bernard Charlot, entre outras contribuições. Também são apresentados o contexto investigativo, os critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa, as especificidades do processo de construção dos dados e os instrumentos utilizados: o questionário, o inventário do saber e a entrevista dialógica individual. Por fim, seguem o registro das contribuições da Análise da Conversação (AC) para a transcrição das entrevistas, bem como dos

“núcleos de significação” propostos por Aguiar (2006) que serviu de inspiração para a análise dos dados.

No **capítulo 4**, intitulado *A pessoa com deficiência como demanda educativa e a posição do/a professor/a no contexto*, a perspectiva da educação inclusiva, a inserção da pessoa com deficiência no ensino comum e as possíveis implicações na atividade³ e no saber-aprender dos/as professores/as são itens desenvolvidos. Aponta-se, ainda, a formação continuada como um desafio dessa realidade.

No **capítulo 5**, *Os significados da formação continuada na perspectiva da relação com o saber*, os resultados da pesquisa são apresentados. Registram-se as análises dos relatos escritos e depoimentos dos/as participantes construídos pelo “inventário de saber” e aprofundados pela entrevista dialógica. Os trechos das conversas foram agrupados em quatro “índices de sentido” da formação e apontou aspectos interferentes na queixa do (des)preparo como os sócio-políticos, as concepções formativas e a relação com o saber. Cada “índice de sentido” aponta as mobilizações e/ou motivos presentes na fala dos/as docentes egressos/as. No conjunto os índices possibilitam a compreensão dos significados/sentidos da formação continuada na perspectiva da relação com o saber.

No **capítulo final**, a teoria da relação com o saber interroga a (des)preparo docente. A educação inclusiva imprimiu desafios para os/as professores/as e a formação continuada é vista como solução. No entanto, a “queixa do (des)preparo” na presença dos/as estudantes com deficiência reincide. As análises mostraram que, para os/as professores/as participantes, a formação continuada significou uma alternativa para os desafios da inclusão, mas não solução definitiva. Observei que a “incerteza de saber” na presença desse público manifestou-se após a aquisição de conhecimentos que tencionaram o saber-aprender dos/as professores/as e os mobilizaram às

³ Nesta dissertação falamos sobre prática, trabalho e atividade. Concordamos com Charlot (2000, p. 55) que “Os três termos são, em parte, intercambiáveis, mas somente em parte, pois não enfatizam o mesmo.” Para o teórico, tal como para nós, o conceito de trabalho acentua o dispêndio de energia; o conceito de prática remete a uma ação finalizada e contextualizada; já atividade é um conceito que acentua o sujeito que a exerce bem como os móveis envolvidos na orientação de sua ação. Utilizamos os três termos sem nos atermos de maneira incondicional nos conceitos. No entanto, não negamos que nos momentos de referência à teoria da relação com o saber ou nas análises que envolvem esta teoria, optamos pelo termo atividade por ser coerente com o teórico Bernard Charlot.

novas aprendizagens. Compreendi, então, que o *(des)preparo é uma tensão necessária à mobilização saber-aprender* desses/as professores/as. Conclui, por fim, que a recorrente queixa do (des)preparo pode ser uma manifestação desta tensão.

2 IMPLICAÇÕES⁴ DA PESQUISADORA COM A INVESTIGAÇÃO

Todos sabemos alguma coisa
Paulo Freire (1989, p. 31).

2.1 A RELAÇÃO DA PESQUISADORA COM O SABER

Dizer da origem deste trabalho é tão difícil como um arqueólogo datar com exatidão a origem de uma peça pré-histórica. Mesmo sabendo que ao nascer já me envolvi numa “atmosfera de saber”, registrar esse momento pressupõe certo grau de incerteza. No entanto, atrevo-me a dizer que, desde a mais tenra infância, estive envolta pelo saber no sentido pleno da palavra. Pertencente à classe social popular, cresci ouvindo com insistência a importância da escola como única saída para o progresso na vida. Estudar representava sobrevivência, deixar para trás a possibilidade de dificuldade da camada social inferior.

Iniciei o processo de alfabetização na escola onde minha mãe era funcionária da cantina e da limpeza. Dessa maneira, ia para a escola com a função de ajudá-la antes do horário das aulas. Cabia-me limpar os livros da biblioteca, as carteiras rabiscadas, o quadro negro etc. Tal tarefa tornou o espaço escolar como minha casa. Assim, aos poucos construí uma relação íntima com a escola e com o saber.

Na década de 1980, mesmo com algumas iniciativas de uma nova visão da prática pedagógica e da avaliação, a escola ainda era classificatória, ou seja, trabalhava com base no desempenho quantitativo. Por considerar o

⁴ Esta pesquisa está “cheia” de diferentes falas. Há vozes que ecoam na investigação (da mestranda, das orientadoras, dos/as participantes) que, de alguma maneira, se envolveram e fazem parte dos resultados do trabalho. Para nós os/as pesquisadores/as são sujeitos que se identificam profundamente com o objeto de pesquisa. E mais, a subjetividade dos/as pesquisadores/as interfere na produção. No intuito de deixar claro nossa posição, buscamos no campo da Psicanálise uma palavra que pudesse exprimir esta ideia, isto é, “pegamos emprestado”. De acordo com Diniz (2011, p. 15), “A relação pesquisador/a-objeto é nomeada como implicação”. Mesmo que este estudo não seja uma pesquisa clínica, precisamos mostrar nosso interesse pela relação singular-social dos sujeitos. Não trabalhamos com a explicitação de elementos subjetivos, mas entendemos que a subjetividade está envolvida em todo o processo de pesquisa e não desejamos negar este fato.

saber como determinante para minha vida futura, eu estudava com dedicação e, por isso, pude frequentar uma turma de conceito A. Esse acontecimento foi determinante em minha vida escolar em muitos sentidos, entre eles: localizei-me num agrupamento mais próximo do “sucesso” do que do “fracasso escolar”; pude sentir a diferença entre minha realidade e a da maior parte de meus/as colegas de classe – filhos de professores, profissionais do comércio, do setor de serviços etc.

Posso dizer que dar conta da própria diferença foi o meu grande desafio. Sobreviver num ambiente com linguagens, condição financeira, hábitos, valores e atitudes distantes do que eu vivenciava representou “aprender a ser” de novo, ou melhor, aprender a conviver em situações e espaços em que as relações de saber e com o saber eram distintas daquelas do meu cotidiano.

E deu certo: convivi em dois mundos. Enquanto sujeito, “dei conta” da diferença e me reconstruí como numa simbiose entre a socialização familiar e escolar. No entanto, uma dúvida permaneceu: por que outros colegas não conseguiram? Essa dúvida ficou e se revelou diante dos amigos da época do primário que permaneceram no vício da reprovação até a exclusão do sistema escolar – alguns apresentavam condições financeiras superiores à minha.

Envolvida desde cedo com o ambiente escolar, foi fácil seguir o caminho da docência. Fiz o curso de Pedagogia, na Universidade do Estado de Minas Gerais e, em seguida, Biblioteconomia na Universidade Federal de Minas Gerais. A leitura de textos de Vygotsky (2007), Wallon (1989), Freire (1996) e, mais tarde, Tardif (1991), Charlot (2000), Bourdieu (2008), entre outros, indicou-me caminhos para pensar minha trajetória escolar e dos/as meus/as colegas: aproximei-me do entendimento de que a relação que eu tinha com o saber possibilitou-me o trânsito em mundos que possuíam relações com o saber já construídas e obter o sucesso escolar. Desde então, os autores citados e, principalmente, a teoria “da relação com o saber” de Charlot, tornaram-se importantes fundamentos do meu trabalho diário na sala de aula e na coordenação escolar.

As ações relacionadas à docência configuram-se desafiadoras. O contato direto com os/as estudantes, suas necessidades e possibilidades têm-me provocado o desejo de buscar soluções para os desafios da sala de aula, especificamente em relação ao ensino e à aprendizagem dos/as estudantes com deficiência. Não menos instigante é o trabalho na coordenação escolar. Nessa atividade, os desafios migram das salas de aula para os ambientes de formação continuada em que os/as professores/as se tornam estudantes. Nos dois papéis que me cabem, considero que a relação com o saber-aprender constitui-se problemática fundamental.

A partir desse pequeno relato, posso dizer que essa proposta de trabalho se constituiu, a partir de minhas experiências como estudante e, mais tarde, como professora e pedagoga. Vivências essas relacionadas às atividades de ensino e coordenação escolar. Enquanto professora, o desafio de assumir turmas com alunos/as com deficiência foi constante em minha prática. Diante dessa realidade, busquei novos espaços educativos e práticas diferenciadas. Outros fatores mereceram minha atenção: organização da sequência didática, postura na sala de aula, relação com o saber. Tais observações não foram sistematizadas porque faziam parte da rotina, mas mereceram destaque na busca por alternativas de ação pedagógica e mostraram que, com o tempo na regência, o/a professor/a revela um repertório de conhecimentos para o ensino, nem sempre consciente, nem sempre organizado. Revelaram, também, que os/as docentes relacionam-se de diferentes formas com os saberes de sua atividade, sejam os saberes práticos ou teóricos. Outras experiências seguiram-se. Sempre me inquietaram as questões do saber, tais como a sua importância para os/as professores/as e as reminiscências no trabalho docente.

Como pedagoga, outros desafios se fazem. Registro questionamentos e queixas recorrentes quanto à aprendizagem e atitudes dos/as estudantes com deficiência na sala de aula. Tenho observado que grande parte dos/as professores/as demonstram dificuldades para ensinar, afirmando “falta de preparo” para a docência na educação inclusiva. A atitude desses/as professores/as em relação aos espaços de formação leva a uma interessante constatação: ao mesmo tempo em que afirmam (des)preparo, questionam as

propostas formativas, alegam que não oferecem respostas aos problemas práticos que enfrentam. Acrescenta-se que esses professores/as demonstram preocupação e dedicação ao magistério e que buscam alternativas, na maioria das vezes, com os pares.

Em contraponto, observo que certos professores/as têm conseguido direcionar sua ação na sala de aula, ultrapassando o lugar da queixa. Constato, ainda, que tais professores/as têm respondido de forma satisfatória às exigências das situações concretas de ensino nas turmas consideradas inclusivas, e que há pontos de convergência nas práticas. Mas esses/as professores/as também apresentam uma visão negativa da formação continuada em sua articulação com os problemas práticos do dia a dia, entre outros pontos.

Dessa forma, considero que investigar os significados/sentidos da formação continuada na perspectiva da relação docente com o saber possibilita evidenciar conexões entre formação, construção do saber docente e repercussões na prática pedagógica, de modo a contribuir para se pensar no preparo do/a professor/a no contexto da educação inclusiva. Busco pensar a problemática da relação com o saber tecidas no cotidiano pelos sentidos que os/as docentes constroem enquanto professores/as-estudantes. Essa ideia tem amadurecido ao longo de minha carreira profissional e configurou as questões e análises que ora se colocam neste estudo.

2.2 FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E O TEMA DA PESQUISA

2.2.1 Formação inicial

Em 1994, iniciei o curso de pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais. Segundo Campos (2003), na década de 1990 as reformas educacionais imprimiram uma nova direção aos cursos de formação inicial docente. Nesse cenário de mudanças, para alcançar os objetivos que o contexto sócio-histórico impunha à educação, o/a professor/a foi localizado no centro do processo. A concepção de professor/a competente passou a ser o foco da formação, contrapondo-se à insistência intelectual do discurso teórico da formação humana.

Tornar-se um/a profissional eficiente e eficaz era o ideal que os/as estudantes de pedagogia deveriam perseguir durante o curso. Ser um/a supervisor/a escolar concentrado/a na qualidade total significava atualização e capacidade, dois requisitos importantes de distinção social nas condições da sociedade do final do século XX.

Pelas colocações de Sacristán (2001), é possível dizer que a formação inicial na graduação outorgou certa racionalidade aos/as futuros/as profissionais da época. Ou seja, apresentou matizes de intencionalidades com efeitos profundos na subjetividade dos/as professores/as iniciantes, mesmo diante de outros espaços e situações formativas. Compreendo, então, que a trajetória universitária e o início da docência no contexto sócio-histórico do final da década de 1990 também atuaram na configuração da minha identidade profissional, conferindo uma posição na sociedade, na instituição e no grupo de trabalho – mesmo considerando que tal processo não tenha se dado por determinação radical.

Como estudante universitária, comecei a lecionar na Rede Pública Estadual. Nesse período, pela primeira vez, tive contato com as situações que atravessam o cotidiano da atividade docente como profissional⁵. Após o período como professora designada da Rede Estadual, surgiu oportunidade de estágio em uma escola para estudantes com necessidades especiais. Nessa escola ocorreram meus primeiros contatos com estudantes com deficiência e, já nessa ocasião, percebi as implicações da segregação em escolas especializadas. Ainda estudante de pedagogia, iniciava o processo de compreensão das dimensões e contradições da educação, sobretudo do ensino dirigido ao público com deficiência. Essa experiência foi determinante para a fundamentação das minhas concepções sobre a educação inclusiva.

Ao fim do estágio nessa escola especializada, comecei a estagiar numa Sucursal da Biblioteca Pública Estadual de Belo Horizonte. Os/As estudantes das escolas do entorno se dirigiam à biblioteca em busca de materiais

⁵ Nas reflexões de Bourdieu (1998) sobre *habitus*, podemos entender que na escola primária, quando estamos estudantes, construímos percepções e representações do que é ser professor e de seu "*habitus professoral*" – sua postura, ações, estratégias, necessidades, modos de ser. Constituímos nossas ideias sobre a profissão docente, ou seja, começamos a entender essa prática social: função, importância, valorização ou desvalorização da profissão etc. Mais tarde, como profissionais, passamos a reunir novas representações às percepções iniciais.

informativas para pesquisas escolares bem como de um espaço de lazer, cultura e interação. No setor de referência, fui desafiada a atender usuários com necessidades, interesses, expectativas e realidades distintas. A biblioteca se diferenciava pelo atendimento qualificado aos usuários. Eram muitos os/as estudantes com deficiência que procuravam seus serviços, cada um com suas especificidades a serem consideradas, tais como: deficiência mental e motora, auditiva, visual e múltipla⁶.

Aos poucos, desenvolvi formas diferenciadas de atendimento e adquiri experiência prática com esse público. A vivência como estagiária nessa biblioteca foi determinante para minha futura formação como bibliotecária⁷, e a atuação como docente permitiu-me entender que, através da mediação social – de outras pessoas, dos signos, dos saberes, das crenças, dos valores, dos objetos e ambientes que fazem parte da cultura –, o sujeito aprende a ter consciência de si mesmo (LAPLANE, 2007, p. 82).

2.2.2 O início da docência

Após concluir o curso de pedagogia, ingressei na Rede Municipal de Ensino de Contagem e, dois anos mais tarde, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Dessa forma, iniciei a docência no final do século XX e no

⁶ Nesse estudo usamos a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF, 2003), aprovado, por unanimidade, na 54ª Assembleia da OMS, em maio de 2001 (World Health Organisation, 2001). Essa classificação é considerada mundialmente como um avanço para implementação de políticas em diferentes áreas, inclusive a educação. A CIF foi elaborada por uma nova filosofia, política e metodológica que considera não a incapacidade da pessoa, mas fatores contextuais pessoais e ambientais interrelacionados (funcionalidade, estrutura morfológica, participação na sociedade, atividades da vida diária e o ambiente social de cada indivíduo). As deficiências são classificadas por essa Organização em quatro grandes grupos, a saber: dificuldade de locomoção, dificuldade na fala e/ou na audição, dificuldade na visão, dificuldade na aprendizagem, retrocesso ou desordem mental. Reconhece aos seguintes tipos de deficiência: mental e motora, auditiva, visual e múltipla. Segundo o Ministério da Saúde do Brasil, uma pessoa pode apresentar deficiência física, auditiva, visual, mental ou intelectual, ou múltipla. A deficiência pode ser percebida já no nascimento de uma criança, ou pode ser adquirida ao longo da vida da pessoa. Lembramos que, de acordo com o Parecer CNE/CEB Nº 2/2001, a avaliação das necessidades educacionais especiais na escola deve observar três âmbitos: o contexto educacional escolar, o/a aluno/a e a família.

⁷ Essa experiência levou-me ao curso de Biblioteconomia na Universidade Federal de Minas Gerais. Percebendo a importância de buscar espaços de interlocução que possibilitassem refletir sobre minha prática educativa, optei pela única disciplina eletiva voltada para o tema da inclusão: “Serviços de informações para pessoas de necessidades específicas”. Tal disciplina, mesmo que voltada para atividades na biblioteca, foi determinante em minha formação pela qualidade das discussões que contaram com a presença de um estudante com deficiência e com profissionais que atuavam com esse público.

despertar do século XXI, período tenso da política educacional. Evangelista (2003, p. 81) diz:

A década de 1990, no Brasil, foi inaugurada sob o signo das reformas. No campo das políticas públicas, um dos setores priorizados foi a educação, tradicionalmente alvo de disputas e interesses de toda ordem.

Essa tensão caracterizou as discussões referentes às reformas educacionais das últimas décadas. O papel da educação na sociedade contemporânea era foco de questionamentos fato que ocasionou uma crise na escola (OLIVEIRA, 2010). Posso dizer que, no final do século passado, presenciei o momento de mudança dos fundamentos legais da educação e a sua concretização na prática escolar. Os documentos brasileiros construídos neste contexto e com repercussão direta no trabalho docente foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - (BRASIL, 1997). Santos (2008, p. 7-8) registra que:

[...] Uma série de reformas, traduzidas por leis, decretos, projetos e programas, foram desencadeadas, a partir da promulgação em 1996 da Lei “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Esta lei, em consonância com a Constituição Brasileira de 1988, criou as condições concretas para grandes reformas relativas ao financiamento, organização, estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino. [...]. Além de mudanças em relação ao financiamento da educação, em 1996, é aprovado o documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais, que inclui os conteúdos já tradicionalmente trabalhados na educação e sugestões de como abordá-los, acrescido dos chamados temas transversais a serem trabalhados nas diferentes áreas ou disciplinas [...]. Foram também aprovadas as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica Fundamental, que se constituiu, segundo a Resolução nº 2 de abril de 1998, como: “o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica”, erigindo-se em um conjunto de princípios de suas propostas, definindo os conteúdos mínimos para o ensino. Foram ainda aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação dos Jovens e Adultos, das Comunidades Indígenas, dos Portadores de Necessidades Especiais, do Campo da Educação Profissional, Nível Técnico (CURY, 2002, 196-197). Neste período, foram também reestruturados o ensino

profissional e o ensino médio [...]. Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, estabelecendo as bases do Sistema Nacional de Avaliação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996) apontou, dentre outras diretrizes, a prioridade de atendimento aos/às estudantes com deficiência no ensino comum e a responsabilidade do/a professor/a de ensinar a todos/as. Especificamente, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução 02/2001 da Câmara da Educação Básica, do Conselho Nacional da Educação, confirmou a atenção à diversidade⁸ na política educativa do país. Enquanto estudante, a oportunidade de presenciar essa realidade foi rara. Cursei o primário na década de 1980. Convivi com a segregação e homogeneização de turmas por critérios de competência intelectual⁹.

Apossando do pensamento vigotskyano (1998; 2007) de que o sujeito é interativo e constrói conhecimentos pela mediação através das relações intra e interpessoais que estabelece nas trocas com o meio, bem como da ideia bourdiana (1998) que considera que o processo de construção interna do agente se dá a partir das estruturas externas que se “apresentam” ao mundo vivido na forma de *habitus*, comungo da opinião de Pimentel (2008, p. 113):

⁸ Reforçamos que a “diversidade” tem sido tratada com significados variados. Segundo Moehlecke (2009) o Ministério da Educação (MEC) não tinha, no período do seu estudo, uma orientação única da ideia da diversidade que pudesse orientar de forma coesa as políticas. As secretarias e ministérios demonstravam concepções fragmentadas de diversidade. Essa realidade tinha como ponto positivo a possibilidade de reunir demandas diversas fragmentadas e como ponto negativo o esvaziamento das reivindicações dos movimentos sociais. Ocorria no período que os projetos educacionais eram definidos por disputas internas e externas respondendo de formas distintas às necessidades dos diferentes movimentos sociais. Atualmente o Plano Nacional de Cultura (PNC) conceitua diversidade atribuindo ao termo qualidade de cultural, conforme a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da Unesco, o documento registra: “a multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados” (UNESCO, 2005, p. 4).

⁹ Foram raríssimos os casos de estudantes deficientes na escola onde fiz o primário. Lembrome de um estudante surdo, o “Mudinho”, como é chamado até hoje, e um com atrofia muscular, que estudou por pouco tempo. Somente durante o ensino médio convivi com colegas deficientes visuais, para mim, uma experiência inovadora e transformadora dos conceitos até então construídos sobre o ensino e a aprendizagem. No contexto histórico escolar da década de 1980, meu processo de construção e internalização do que fosse a escola se constituiu na citada relação de segregação da diversidade humana. Ao longo da minha história social, fui organizando o “meu mundo escolar real” num ambiente seletivo, cuja ideia da homogeneização como condição da aprendizagem afastou a ideia de diversidade como possibilidade de enriquecimento humano.

[...] a identidade do sujeito é construída também a partir do processo de internalização e das vivências nos diferentes espaços sociais onde ele tem acesso, sendo a escola um *locus* onde esse processo acontece. O discurso veiculado pela escola autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui os sujeitos que estão inseridos em seu contexto.

Nessa linha de pensamento, a cultura escolar, através dos discursos que perpassam os estabelecimentos, participa na construção da subjetividade¹⁰ tanto daquele que aprende como daquele que ensina. Como diz Pimentel (2008, p. 113-114): “[...] o sujeito necessita do outro para nomear a diferença [...]” uma vez que:

Como um ser social, ele se constitui como sujeito através das relações com outros homens, num determinado contexto cultural e social. Essas relações são permeadas por discursos que imprimem nesse homem percepções e sentimentos acerca de si mesmo e do mundo que o cerca.

A convivência na escola homogeneizadora e seletiva da década de 1980 contribuiu para a formação das minhas concepções sobre a educação inclusiva. No entanto, a ideia da possibilidade de sucesso do sujeito diante das adversidades foi o fundamento determinante para minha atuação como professora – sendo uma estudante diferente, do ponto de vista da escola homogeneizadora e na visão globalizante dos agrupamentos sociais. Represento a existência de uma saída nessa escola de natureza excludente.

As reformas instruídas pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) direcionaram a política educativa brasileira, reconfigurando o projeto nacional. Diante das novas demandas, constituiu-se a necessidade de um novo modelo de professor/a capaz de colocar em prática as recentes propostas. Nessa situação, os/às professores/as com tempo de carreira experimentaram situações complexas e diversas, tencionando o *habitus* já construído na trajetória estudantil, formativa e profissional. Impunha-se uma “nova ordem”

¹⁰ Como Vigotsky (1998, 2007), entendemos que a subjetividade é dinâmica. Ela se constitui no limite comum entre o mundo psicológico e o social, ou seja, das relações do sujeito com o outro. A linguagem é mediadora nesse contato social em que o sujeito se transforma - movimento dialógico-dialético, por assim dizer. Buscando Bakhtin (2003) nessa explicação, inserimos a noção da palavra como expressão de valores com potencial de significação em que o sentido é construído na interlocução entre os sujeitos.

como condição para docência e, nesse contexto, a desconfiança quanto às competências para ensinar¹¹.

Explicando melhor, nas escolas onde lecionei, os/as professores/as tinham receio de lecionar para esse público porque suas ações eram constantemente avaliadas. Aqueles/as docentes que apresentavam uma postura crítica sobre as condições do trabalho docente na diversidade e questionavam a inclusão da forma como estava acontecendo na escola – condições materiais de atendimento, acessibilidade etc. - foram avaliados pelos/as colegas como um profissional insensível às causas das minorias¹². Essa ocorrência, aliada a outros fatores não mencionados aqui, despertou certa “resistência docente” no trabalho com o/a estudante com deficiência e demais grupos, antes excluídos do ensino comum.

A chamada “resistência docente” aconteceu nas escolas nas quais atuei no começo da carreira. Na ausência de professores/as experientes que se colocassem disponíveis para assumir turmas com estudantes com deficiência, essa demanda cabia aos recém-efetivados na unidade escolar, ou seja, colocava-se principalmente aos/as professores/as iniciantes. Como a distribuição de turmas fundamentava-se no tempo de serviço, eram raros estudantes com deficiência em turmas com professores/as experientes.

Barbosa (2008), em pesquisa sobre a qualidade e eficácia escolar, apontou que, dentre as características dos/as professores/as que impactam sobre o desempenho dos/as estudantes de diferentes grupos sociais, destaca-se a experiência docente. Seu estudo verificou, ainda, que a igualdade de oportunidades educacionais relaciona-se à distribuição dos/as

¹¹ O texto de Goffman “Acalmando o otário” oferece pistas sobre a perda de um atributo pela pessoa que o possui. Explicando melhor, o/a professor/a, diante do sentimento de “falta de preparo” para o trabalho na presença do/a estudante com deficiência, passou por uma alteração na sua autoconcepção. Ele possuía um caráter construído e reconhecido pelo/no social, ou seja, era valorizado pelo caráter do valor que possuía: capaz de lecionar a todos/as os/as estudantes. No entanto, houve uma alteração do atributo do caráter, por conseguinte, houve alteração na já referida autoconcepção da pessoa. A pessoa pode experimentar esse processo como uma perda profunda da integridade moral, ela pode até abandonar o papel e, assim, livrar-se dos padrões sob o qual é julgado.

¹² Existia e ainda persiste uma visão humanitária que perpassa a questão da inclusão da pessoa com deficiência. A ideia caritativa do atendimento, isto é, a impressão de que o trabalho com este público é uma questão de caridade acabou envolvendo as questões profissionais daqueles/as que atuavam na presença deste público. Havia uma mistura entre as questões da defesa do atendimento inclusivo de qualidade e a persistente visão da fragilidade das pessoas com deficiência. Qualquer crítica à qualidade do atendimento era entendida como falta de fraternidade.

professores/as nas turmas. Mostra que o fator experiência docente pode favorecer ou negar tais oportunidades aos/às alunos/as mais pobres. Apesar do estudo de Barbosa (2008) não se dirigir a um grupo agregado no qual a deficiência estaria ligada, o Relatório Mundial Sobre Deficiência da Organização Mundial de Saúde de 2011 vai ao encontro dessa constatação quando registra que 80% das pessoas com deficiência se encontram em países subdesenvolvidos.

O critério do tempo de serviço como base na divisão das turmas confere valores à docência e materializa a dinâmica das relações vivenciadas na instituição escolar. Dessa forma, o lugar ocupado nas relações de trabalho reflete na constituição da identidade pessoal e profissional. Fontana (2008), em estudos sobre a identidade profissional de jovens professoras, registra, nas investigações das narrativas das docentes iniciantes, evidências da enunciação de um “sofrimento no trabalho”, categoria designada por Dejours (1992), referindo-se ao conflito estabelecido entre as formas de organização do trabalho e o funcionamento psíquico do trabalhador como base nesse quadro. Dejours (apud FONTANA, 2008, p. 3) observa que:

[...] No sofrimento atualizam-se, como vivências, os conflitos entre o trabalhador e o sistema hierárquico em que a divisão e o conteúdo das tarefas se organizam e as modalidades de comando e a atribuição de responsabilidades são definidas.

No meu caso, ao levar em conta as regras de estruturação e convívio no ambiente escolar, fui, aos poucos, garantindo o processo de inserção à vida coletiva da instituição e, ao mesmo tempo, constituindo meu “Eu profissional” como apontou Tardif (2007), ou seja, a minha “subjetividade docente” no grupo local. Posso dizer que contribuí para o estabelecimento de certa confiança entre meus pares ao assumir o lugar propiciado pelas relações vivenciadas no cotidiano escolar: encarreguei-me da responsabilidade de atender os/as estudantes com deficiência em processo de alfabetização que se matriculavam na escola.

Huberman (2000) usa os termos sobrevivência e descoberta para registrar o período inicial na carreira docente. Inicialmente, o/a professor/a passa por um “susto” ao entrar em contato com as situações complexas do

cotidiano do trabalho, mas, descobre nas responsabilidades de sua função certo entusiasmo, fator que contribui para sua permanência, ou melhor, sobrevivência na carreira. Cada profissional passa de forma diferente por tais fases. Para alguns, a primeira fase domina e para outros, a segunda prevalece. Nono (apud FEIMAN-NEMSER, 2006, p. 384) explica que:

Os primeiros anos da profissão representam um período intenso de aprendizagens e influenciam não apenas a permanência do/a professor/a na carreira, mas também o tipo de professor/a que o/a iniciante virá a ser.

Penin (2008) usa a palavra “profissionalidade” como a fusão dos termos profissão e personalidade. Explica que iniciar numa profissão é começar um modo de vida. A intensidade da identificação com o grupo de trabalho lhe confere a situação de pertencimento a esse coletivo. Para o autor, ao vivenciar a profissão e a rotina da instituição com os pares e demais envolvidos, a identidade se constrói. A autora diferencia profissionalidade de profissionalização. Esta se refere ao “[...] processo de formação de um sujeito numa profissão, que se inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada” (PENIN, 2008, p. 650). Nesse processo, o sujeito está sempre em transformação pela dinamicidade do real.

2.2.3 A docência na presença dos/as estudantes com deficiência

A experiência inicial foi desafiadora. No ano de 2003 recebi um estudante sem especificação médica de seu quadro. Ele estava em processo de avaliação diagnóstica. A escola mostrou-se desconfiada diante do novo. O único encontro coletivo que se deu foi para informar que o aluno seria inserido em uma turma de alfabetização, apesar da distorção idade-ciclo¹³. Não houve, nesse momento, conversa sobre as características do estudante,

¹³ Apesar da expressão distorção idade-ciclo parecer ilógica na proposta de organização escolar por Ciclos de Formação, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte/MG e de Contagem/MG, no período relatado (início da década de 2000) era comum incluir estudantes com deficiência, mesmo com faixa etária acima daquela prevista para o primeiro ano de escolaridade, em turmas de alfabetização. Outro fator contribuinte para a distorção é a possibilidade de retenção de estudantes que não apresentem as capacidades específicas ao final dos ciclos (3º, 6º e 9º anos).

seus hábitos, a situação do grupo do qual ele faria parte ou colocações sobre os dados fornecidos pela família. A certeza, naquele momento, era o critério de seleção do/a professor/a para trabalhar com o estudante: o tempo de serviço na escola. Foi dessa forma que, no período inicial da carreira, comecei a “aprender” a docência na diversidade. Para Charlot (2005, p. 57) “[...] Nascer é, para o homem, estar na obrigação de aprender (e ter a chance de fazê-lo...)”. Tardif (2007) trata do saber que “brota” do inesperado, do inusitado. Ele o denomina saber da experiência. Pode-se dizer que esse saber é condição inerente do ser humano.

A inclusão do/a estudante com deficiência e as deficiências passaram a fazer parte dos meus estudos. Iniciei uma fase de interrogações e busca por respostas aos problemas da rotina escolar: articulação com a família do estudante, postura na sala de aula, relação professor-aluno. Maciel (2003, p. 1) conceitua autoformação como:

[...] espaço de investimento do próprio sujeito em si mesmo e na sua formação, a partir do momento em que toma conhecimento de suas necessidades e dificuldades – consideradas aqui como limites situacionais, impedindo ou impulsionando o sujeito para a mudança – transformando-as em possibilidades de autoformação.

Como professora iniciante, a autorresponsabilização¹⁴ caracterizou de forma intensa esse período. Numa época em que eficiência e eficácia constituíram-se lemas dos processos formativos, o sucesso ou o fracasso na docência, diante da diversidade, cabia à prática profissional. Foi um período de introspeção e de descobertas, sobre o qual, neste momento, não cabe o registro.

¹⁴ Rememorando o contexto histórico da educação, na década de 1990 ocorreram significativas transformações. Oliveira (2004) discute a centralidade docente nos projetos e programas educacionais, ou seja, os/as professores/as considerados os primeiros responsáveis pelas mudanças nos contextos das reformas, e afirma que: “Muito se tem discutido sobre a centralidade dos professores, nos programas governamentais, como agentes responsáveis pela mudança nos contextos de reforma [...] e principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132). Garcia (2009, p. 65) demonstra que as políticas educacionais no Brasil, desde a década de 1990, “[...] estimulam uma moral de autorresponsabilização e culpa por parte das professoras, que, aliada à deterioração dos salários e das condições de trabalho, vem contribuindo para a intensificação e autointensificação do trabalho docente e para a geração de frustrações e desencantos”.

Com o tempo, passei a ser considerada, por meus pares, uma professora referência nesse tipo de atendimento. Inicialmente, julgava que tal lugar me foi dado pela carga de trabalho que a prática docente com estudantes com deficiência acarreta para o/a professor/a. Outra ideia recorrente foi a da capacidade pessoal¹⁵ para lecionar para esse público. A insegurança pedagógica dos/as professores/as experientes diante do novo também foi uma suposição confirmada nas narrativas dos/as professores/as com os quais compartilhei esse período de questionamentos e dúvidas diante da educação do estudante com deficiência no espaço escolar.

Foi por assumir os desafios constantes do ensino e da aprendizagem dos estudantes com deficiência que meus/as colegas creditaram confiança em minha prática. O meu grupo de trabalho passou a considerar que eu “dava conta” de lecionar na diversidade porque sabia como ensinar tais estudantes. Na verdade, eu já havia conquistado um lugar diferenciado na escola como professora competente para o trabalho em turmas com estudante com deficiência por, supostamente, possuir um “saber diferenciado”, ou seja, ter “aprendido” a atuar na diversidade de público. No entanto, outra dúvida se configurou: o que poderia haver de diferente na minha formação? Estaria na formação inicial a resposta para o meu sucesso como docente na presença dos/as estudantes com deficiência? Sempre me inquietou: o saber, a prática e a aprendizagem docente na presença da diversidade, especificamente em turmas com estudantes com deficiência.

Ao longo da minha trajetória no ensino, meu interesse e descobertas fundamentavam-se nos saberes disciplinares da formação inicial, nas leituras de identificação pessoal e na experiência prática. No primeiro caso, o conteúdo dos saberes disciplinares enfatizados na formação universitária não focalizou questões do saber dos professores/as ou relativas ao ensino na perspectiva da educação inclusiva. Dessa maneira, o trabalho desenvolvido com os/as estudantes com deficiência referenciava-se em textos

¹⁵ Posso afirmar que, na escola onde trabalhei no começo da carreira, a docência em turmas com estudantes com deficiência esteve relacionada à capacidade pessoal do/a professor/a, às suas características individuais: caridade, empatia, solidariedade, paciência, entre outras. Os fundamentos para essa ideia caritativa sobre o deficiente remetem à história das pessoas com deficiência. Sobre este assunto, recorrer à tese de doutoramento de Miranda (2003), cuja síntese das reflexões pode ser encontrada disponível em: <<http://livrosdamara.pbworks.com/f/historiadeficiencia.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2012.

selecionados por identificação pessoal e nas leituras aleatórias guiadas pelas necessidades da docência.

Nos anos de 1990, no contexto brasileiro, foram iniciados estudos sobre a teorização da prática no cotidiano escolar concebida como um *locus* de produção de saberes.¹⁶ Pesquisas tais que, no meu entendimento, poderiam contribuir para compreender a respeito das concepções sobre a influência da experiência na aprendizagem e na construção do saber docente. No entanto, enquanto profissional no interior de uma instituição escolar, o acesso às pesquisas acadêmicas é de certa forma restrito, dependendo, principalmente, da determinação pessoal do/a professor/a. Geralmente, há alguns cursos oferecidos pela Rede de Ensino, todavia existem critérios de seleção que regulam as oportunidades de formação. Nem sempre o/a profissional que tem interesse é contemplado. Além disso, a saída de um/a profissional da escola impacta profundamente a rotina escolar causando disputa, desconforto entre os pares e insatisfação da gestão escolar diante da “ausência” do/a professor/a na escola.

Na situação descrita no parágrafo anterior cabe um parêntese: compreender a associação entre a gestão e o saber-aprender docente no contexto escolar é considerar que a organização do trabalho na escola envolve-se na construção da relação com o saber da instituição e dos/as profissionais. É também condição da apropriação das funções docentes. Nesse sentido, uma Rede de Ensino ou uma gestão escolar que dificilmente dá importância à formação dos/as professores/as não contribui para o entendimento do/a professor/a de que aprender durante toda vida e no decorrer da carreira faz parte do desenvolvimento da docência, ou seja, da sua função. Explicando melhor, entender que o aprender é um processo contínuo da trajetória pessoal e profissional dos/as docentes.

¹⁶ Durante a década de 90, coincidindo com a ocasião das discussões das reformas e sua implementação, são introduzidos no Brasil estudos sobre os saberes tácitos dos professores, destacam-se os textos de Tardif (1991), Shulman (1986) e Gauthier (1998), entre outros. Tais pesquisas foram além do academicismo, investigando-se dimensões como a profissional, pessoal e organizacional que implicou numa intensa produção bibliográfica, tanto quantitativa como qualitativa sobre o chamado *Knowlwdge*, em inglês, ou saber dos professores (ALMEIDA, 2007).

Dessa forma, somente em 2007, após cinco anos lecionando, houve oportunidade de participar de uma especialização em Alfabetização e Letramento na Universidade Federal de Minas Gerais. O desejo de ampliar os conhecimentos sobre a prática e buscar respostas para as questões do ensino foi o que me mobilizou a participar da formação continuada aos sábados – depois de uma semana de jornada dupla. Charlot (2000, p. 55) explica que mobilizar é “pôr-se em movimento” pelo desejo de alcançar um resultado. É esse desejo que mobiliza o sujeito ao saber-aprender.

Foi nesse ambiente formativo da Especialização que tive contato com um texto de Tardif¹⁷, em que o autor discutia sobre as investigações da experiência profissional. Tais concepções estavam de acordo com as aspirações dos/as profissionais do ensino: a valorização do saber docente. Esse momento foi importante para minha formação e para as ideias construídas ao longo da docência. Outras experiências seguiram-se. O encontro com as ideias de certos autores¹⁸ sobre a “epistemologia da prática” ampliou meu interesse sobre o tema. Mas foi por meio da leitura do livro *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, de Charlot, que as questões sobre o saber começaram a se configurar como possibilidade de reflexão das minhas inquietações sobre o saber-aprender dos/as professores/as.

¹⁷ TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, v. 4, 1991. De acordo com Pereira (2010), as discussões acerca dos saberes docentes iniciaram no Brasil por esse texto.

¹⁸ THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: **Anais da 18ª Anped**, 1995 (disq.); CALDEIRA, A. Apropriação construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995. ALVES, F. Wanderson. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.2, p. 22, 263-280, maio/ago. 2007.

2.2.4 A coordenação pedagógica

Finalmente, destaco como relevante na minha trajetória a experiência enquanto coordenadora pedagógica e pedagoga¹⁹. Esses lugares se localizam em posição diferente nas situações de ensino, lugar que possibilita refletir “de fora” as demandas dos/as professores/as e necessidades dos/as estudantes propondo estratégias de trabalho. Posso dizer, então, que outros desafios se fazem como: o monitoramento das ações pedagógicas, da formação continuada de professores/as e responder às demandas urgentes do cotidiano escolar, considerando a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Especificamente em relação ao atendimento do/a estudante com deficiência, cabe à coordenação pedagógica o acompanhamento da inclusão do estudante. O/A pedagogo/a faz o diálogo com a assessoria pedagógica de inclusão da Rede de Ensino, o monitoramento pedagógico da prática docente quanto às expectativas e estratégias do ensino e da aprendizagem do/a aluno/a, a articulação com o setor de saúde e com a família. Esse lugar possui outras representações e possibilita acompanhar o processo de perspectiva diferente da docência.

No caso do/a professor/a, tanto o concebido como o vivido em sua profissão orientam a sua ação. Penin (2008) explica que o concebido corresponde aos conhecimentos sistematizados na estrutura curricular de formação e ainda àqueles provenientes dos grupos de pertencimento do/a profissional. Já o vivido seria o que ocorre na vivência de uma situação ou algo acontecido. Como sujeito do ensino, o/a professor/a encontra-se em

¹⁹ Segundo Araújo (2007), na década de 1980, no contexto de discussões da gestão democrática, a Rede de Ensino de Belo Horizonte instituiu o cargo de Coordenação Pedagógica. O objetivo do cargo seria ampliar a participação coletiva durante período de implementação da Escola Plural. A portaria SMED/SMAD de 1997 estabeleceu os cargos da coordenação citando o/a pedagogo/a com habilitação específica somente quando houvesse esse/a profissional na escola. A ausência de concursos públicos para pedagogos/as atuarem nas escolas colocou esse cargo em extinção dentro da Rede. Até 2007, sob a Proposta da Escola Plural, coube “à coordenação pedagógica coordenar, administrar e articular o desenvolvimento das propostas pedagógicas junto ao nível ou modalidade de ensino ofertado pela escola” (ARAÚJO, 2007, p. 122). Atualmente, a Rede de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte conta com coordenações pedagógicas e de turno. As Coordenações são formadas por professores/as eleitos pelo coletivo de educadores. Diferente da Rede de Ensino de Contagem, que ainda possui o cargo de pedagogo/a com admissão por concurso público. O número de pedagogos/as por escola na Rede de Contagem se dá em relação ao número de turmas, podendo variar em contextos com necessidades específicas.

interação direta com o/a aluno/a. Sendo assim, suas compreensões a respeito do ensinar e do aprender são influenciadas também pelas vivências dessa situação e pelos acontecimentos da sua rotina. Há de se considerar a relação com a diversidade como uma situação.

Em relação à coordenação pedagógica não é diferente, no entanto é possível pensar em certas especificidades. A coordenação pedagógica também vivencia os dois elementos (o vivido e o concebido) na sua atividade. No entanto, partilha as experiências com certa diversidade de interlocutores devido à característica articuladora de sua função. O sentido que o/a pedagogo/a atribui aos acontecimentos passa pela compreensão do que revelam os sujeitos e órgãos que participam do seu cotidiano: a Rede de Ensino e os setores aos quais se relacionam (demandas formais), a assessoria pedagógica regional, a direção escolar, o/a professor/a, o/a estudante, a família.

Placo (2008) afirma que, no “chão da escola”, o/a coordenador/a pedagógico/a assume a tensão entre o que a sociedade almeja alcançar por meio dessa instituição e as possibilidades reais vivenciadas e concretizadas no ato educativo pelos/as professores/as. Confirma-se, então, que a coordenação tem diferentes representações. Para a sociedade, a coordenação deve refletir e agir em direção à função social da escola. Já, como relação aos/às docentes, a coordenação tem a responsabilidade direta de gerir o grupo de trabalho em direção aos objetivos do projeto escolar. Essa constatação permite, com o apoio das colocações de Penin (2008), considerar que a coordenação pedagógica está implicada de forma intensa no embate entre o concebido e o vivido no ambiente escolar.

2.2.5 O tema da pesquisa

Considerando ainda a definição de Penin (2008) acerca do vivido, na função de coordenação inquieta-me a constância dos registros de questionamentos e queixas quanto à aprendizagem e atitudes dos/as estudantes com deficiência na sala de aula. Noto que grande parte dos/as professores/as alega dificuldades para ensinar, afirmando “falta de preparo”

para a docência na “educação inclusiva”²⁰. Tais queixas apontam questões para estudos: que preparo seria esse? Por que a insistência nesse discurso? Outra constatação é a frustração quanto à formação continuada²¹.

Tardif (2007, p. 68) diz que “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” e, dessa maneira, estão envolvidos no processo de aprendizagem o saber e o tempo. Considerando as colocações de Tardif, é possível dizer que a origem do saber se constitui, inclusive, na trajetória temporal na docência. E ainda que “A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso [...]” (TARDIF, 2007, p. 67). Essa forma de pensar leva ao entendimento de que, com o tempo, lugares e diversidade de público, um saber docente de como ensinar em diferentes condições e situações é construído. Mas é importante refletir: sendo que o tempo e o vivido participam na construção do saber docente, por que não apenas professores/as iniciantes como também professores/as experientes julgam-se pouco capazes para o ensino dos/as estudantes com deficiência?

Tais interrogações entre outras, iluminadas pelos estudos de Penin, sinalizam a importância de se considerar a vivência e, como diz o autor, “imersão e buscar identificar, conhecer e compreender o significado/sentido dos acontecimentos escolares a eles relacionados” (PENIN, 2008, p. 657). Cabe, então, pensar as questões do saber-aprender sem desconsiderar²²:

²⁰ Cabe ressaltar que o discurso do (des)preparo docente tem sido escuta insistente da Coordenação Pedagógica no ambiente escolar. As queixas partem tanto dos/as professores/as iniciantes como daqueles/as com larga experiência.

²¹ Acontece que os/as professores/as relatam a importância da formação continuada, principalmente como uma possibilidade de atualização do saber. No entanto, há certa ambiguidade nas colocações: valorizam a formação e demonstram vontade em participar dos programas formativos, mas a queixa de (des)preparo é constante.

²² Os itens registrados confirmam que é imprescindível considerar o emaranhado sócio-histórico e cultural nas pesquisas que envolvem as questões do saber-aprender.

- a) a posição (objetiva e subjetiva)²³ do/a professor/a diante das reformas educacionais que impactam a prática pedagógica;
- b) a construção da racionalidade docente em processos formativos e suas possíveis influências²⁴ na ação educativa;
- c) o desejo de saber no contexto de transformações do “ser professor/a”.

É por entender que um dos maiores desafios no ensino de estudantes com deficiência seria reconhecer as especificidades do público atendido e, sobretudo, pensar no saber-aprender docente, que esta pesquisa focaliza o discurso do (des)preparo do/a professor/a na presença dos/as estudantes com deficiência na perspectiva da relação com o saber. O estudo remete o olhar para os significados/sentidos construídos pelos/as docentes pós-formação.

Assim, no decorrer deste trabalho, a tese de Junkes (2009) foi utilizada como fonte de informação sobre pesquisas que tratam da relação com o saber. A autora fez um levantamento das pesquisas que investigam a relação do/a professor/a formador/a com os saberes da profissão. Nesse trabalho, a autora registrou a tese de Dieb (2007), de Manrique (2003), a dissertação de Lômónico (2002) e o artigo de Bicalho (2005).

Utilizando a técnica do “balanço do saber”²⁵ e tendo como base teórica os estudos sobre formação de professores/as, a autora revela as relações

²³ Barnard Charlot diferencia a “posição objetiva” e “posição subjetiva” nos estudos sobre o fracasso escolar. Resgatamos a distinção do autor para nosso estudo: o lugar objetivo é o lugar ocupado no social e o lugar subjetivo é o lugar assumido pelo sujeito. Diz o autor “[...] o lugar objetivo, o que pode ser descrito de fora, pode ser reivindicado, aceito, recusado, sentido como insuportável. Pode-se também ocupar outro lugar na mente e comporta-se em referencia a essa posição imaginária [...]” (CHARLOT, 2000, p. 24).

²⁴ Conforme trata Charlot (2000, p. 78), a “influência” é considerada uma relação, diferente da ação direta exercida pelo ambiente sobre o indivíduo. Para o teórico, o ser humano vive em relação com o meio, ele não está somente situado, mas o “assimila”. O homem não deve ser visto tão somente frente a frente com o mundo já estruturado, pré-existente e acabado, mas em relação permanente e dinâmica. Nesse sentido, a “influência” deve ser entendida como processo e não como efeito direto sobre o sujeito. Charlot alerta que a “influência” não influencia quem não quer ser influenciado, uma vez que um evento pode surtir efeito num sujeito sem causar efeito em outro que apresente as mesmas características objetivas. Por isso, na sua teoria, a “influência” deve ser considerada em termos de relação.

²⁵ Este termo refere-se à técnica criada por Bernard Charlot e a equipe ESCOL como instrumento metodológico. O nome “balanço do saber” é encontrado em pesquisas que investigam a relação com o saber. Outra nomenclatura seria “inventário de saber”. Uma explicação mais detalhada pode ser encontrada no capítulo IV desta pesquisa.

que os/as professores/as estabelecem com os saberes da profissão. O estudo de Junkes (2009), além de fornecer informações sobre a literatura referente ao tema “relação com o saber e formação de professores/as”, aponta que as investigações com perspectiva na relação com o saber podem revelar aspectos fundamentais para o campo da formação de professores/as como os pontos de encontro e desencontro entre o saber teórico e prático.

O levantamento das teses e dissertações que tratam da relação docente com o saber, referente ao período posterior ao trabalho de Junkes (2009), realizou-se nos dias 26 de junho de 2012 e 29 de julho de 2012, no período de 2010 a 2011, através do site www.capes.gov.br. Os descritores usados foram: “construção do saber docente” (todas as palavras) e “relação com o saber” (expressão exata). O número de ocorrências da primeira busca totalizou 53 trabalhos, sendo 27 teses de doutorado do ano de 2010 e 26 do ano de 2011. A segunda busca totalizou 67 trabalhos, sendo: em 2010, 25 dissertações e seis teses e, em 2011, 25 dissertações e 11 teses. As investigações que serviram de fonte para o estudo, além das citadas no trabalho de Junkes (2009), foram coletadas a partir dos respectivos resumos. Optei pelas investigações que trataram da relação docente com os saberes da formação profissional e da experiência prática (TARDIF, 2002). Dessa forma, selecionei somente as pesquisas²⁶ de Augusto (2010), Almeida (2011), Nascimento (2011), Zoccal (2011)²⁷.

Augusto (2010) investiga os saberes de gestores/as egressos/as de um curso de formação inicial em pedagogia e sua relação com os saberes da prática gestora pós-formação. Adota os estudos da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) de Norman Fairclough (2001) como modelo

²⁶ NASCIMENTO, D. M^a. **Saberes docentes na organização do ensino-aprendizagem: uma construção reflexiva com professoras do ensino fundamental**. 2011. 1 v. 215p Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte; ALMEIDA, L. R. R. **O saber e o aprender de professores da educação de jovens e adultos de Assu, Rio Grande do Norte**. 2011. 1 v. 228p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte; AUGUSTO, I. P. de F. **Formação de gestores escolares no curso de pedagogia: a relação entre saberes e práticas**. 2010. 1 v. 184p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco; ZOCCAL, S. I. L. **A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do Programa Ler e Escrever**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos. Santos.

²⁷ O levantamento das pesquisas foi feito pela leitura dos resumos no portal de teses e dissertações da Capes. Dessa maneira, as citações não estão paginadas.

analítico. O autor fundamenta-se em diferentes teóricos, sobretudo Charlot (2000). Numa investigação de abordagem qualitativa, utiliza a técnica do questionário e o que denomina “entrevista em profundidade”. Mesmo que não esteja voltado diretamente para a formação continuada de docentes, e sim de gestores, o trabalho de Augusto (2010) oferece pistas sobre as relações que se estabelecem entre os saberes da formação profissional e acadêmica, revelando aproximações e afastamentos entre os campos em virtude das complexidades da natureza da função. O estudo permitiu inferir sobre a coexistência de formações discursivas, permeando o saber-fazer profissional.

A pesquisa de Almeida (2011) teve como objetivo compreender como se caracteriza a relação com o saber e o aprender de professores/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola pública. O autor utilizou como técnica de coleta de dados o “balanço do saber” e a entrevista semiestruturada numa abordagem sócio-histórica. A pesquisa fundamentou-se na experiência profissional e nos processos de desenvolvimento da função docente. A investigação centrou-se nas experiências significativas para os/as docentes observando as dimensões: epistêmica, identitária e social da relação com o saber. Revelou-se que os/as professores/as da EJA apresentam certa fragilidade na relação com o saber/aprender nas dimensões epistêmica e identitária, no entanto a relação social apresentou características positivas. O estudo sinalizou a importância da transformação de estudantes e professores/as pela experimentação constante das práticas.

Diferente de Augusto (2010) e Almeida (2011), Nascimento (2011) utilizou a metodologia colaborativa em sua investigação-formação. Através de um estudo reflexivo com as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, a pesquisadora analisa os saberes mobilizados na organização do processo de ensino-aprendizagem e suas implicações na dinamização desse processo. Ainda que não cite a relação com o saber como perspectiva do estudo, utiliza como base teórica os estudos de Charlot, adotando “a noção de saber como um conjunto de relações individuais e sociais que os sujeitos mantêm com o mundo e consigo mesmo, na relação com o ensinar e

o aprender.” Bakhtin (2002, 2003) e Vygotsky (1991, 2004, 2005) também fundamentam o estudo. Nos dizeres de Nascimento (2011):

Os resultados do processo investigativo e reflexivo desenvolvido com as professoras demonstram que os saberes da trajetória familiar, escolar, acadêmica, profissional e do trabalho vivido constituem o saber-ser docente, e que esses saberes implicam-se na dinâmica do processo de ensinar-aprender, mas nem sempre as professoras tomam consciência deles.

O trabalho de Zoccal (2011, p. 8) objetivou analisar a relação docente com os saberes instituídos por um programa público de educação do Estado de São Paulo. Utilizando o método autobiográfico, a pesquisadora considera:

A influência das experiências pessoais e subjetivas acumuladas ao longo das trajetórias de vida e formação profissional dos sujeitos na maneira como conduzem as práticas de sala de aula e como concebem os conceitos e orientações didáticas trabalhados nos cursos de formação continuada.

Utilizou-se o grupo focal para observação e discussão com o intuito de compreender a relação dos/as professores/as com os saberes profissionais. A teoria da relação com o saber de Bernard Charlot fundamentou as análises de Zoccal (2011). Escreveu a autora:

Os resultados obtidos apontaram para o entendimento de que há uma relação contraditória e ambígua dos/as professores/as com os conhecimentos do Programa que se expressam, em alguns momentos, em atitudes de submissão e resistência na tentativa de afirmarem sua identidade em relação ao seu fazer profissional.

Outra fonte para esse levantamento é a Biblioteca Digital no site do Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT). Esse local não remete aos documentos na íntegra, mas à sua instituição de origem que, por sua vez, se responsabiliza pelo acesso virtual. A estratégia de busca utilizada foi o assunto “Relação com o saber”. Foram encontrados 12 resultados, alguns deles também presentes no portal de teses e dissertações do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e,

por esse motivo, não foram citados novamente. Utilizamos o mesmo processo usado no portal da Capes para reconhecimento das investigações, ou seja, fizemos a leitura dos resumos²⁸. Os trabalhos selecionados são os respectivos²⁹, Souza (2009) e Zanitti (2012). Esses trabalhos, de alguma forma, tratam sobre a relação dos/as docentes com o saber profissional.

Souza (2009, p.7) Investigou a relação com o saber dos/as professores/as e a lógica como os docentes mobilizam a atividade intelectual dos/as alunos/as. Revelou que:

O professor na sua atividade profissional relaciona-se com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Para superar as diversidades dessa atividade, ele faz de sua prática pedagógica um espaço marcado e ordenado por regras com mensagens cognitivas e sociais, ora implícitas, ora explícitas, que se constituem na relação que tem com a Matemática, na relação com seus colegas, com seus alunos e com o Centro de Excelência onde se deu a pesquisa.

Utilizou para o levantamento dos dados o questionário e a entrevista por meio da técnica do grupo focal. O estudo teve como participantes professores/as de Matemática do Ensino Médio.

Zanitti (2012) apresenta um estudo com o objetivo de compreender as relações que as professoras alfabetizadoras do Programa Intensivo do Ciclo (PIC) do “Programa Ler e Escrever”, consideradas como bem sucedidas, estabelecem com os saberes instituídos pela política pública do Estado de São Paulo. A investigação de perspectiva qualitativa teve duas etapas: observação sistemática das salas de aula e grupo focal - em que as docentes narraram suas históricas formativas e percepções sobre o projeto pelo método autobiográfico.

A pesquisadora partiu do pressuposto de que é dialética a dimensão subjetiva e a histórico-social “no processo de formação e atuação do sujeito”.

²⁸ Certos documentos foram acessados na íntegra por serem importantes referências para nosso estudo como a dissertação de Zoccal (2011) e Zanitti (2012).

²⁹ SOUZA, I. **Relação com o saber**: professores de matemática e práticas educativas no ensino médio. 2009. 1 v. 194 p. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. ZANITTI, Cláudia Moreno. **O professor alfabetizador bem sucedido**: uma análise da relação com os saberes da prática do “Programa Ler e Escrever” – SEE-SP. 2012. 1 v. 175 p. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Católica de Santos. Santos.

Utilizou o conceito “relação com o saber” de Charlot e a metodologia de “núcleos de significação”, bem como autores que tratam da formação de professores/as; a abordagem construtivista de alfabetização e autonomia no contexto das políticas educacionais. O resultado demonstrou que “fatores que aconteceram na história de vida das professoras determinam de maneira mais efetiva, que a formação acadêmica, a postura perante os/as alunos/as e os saberes da formação” (ZANITTI, 2012, p.6).

O texto de Rochex (2006) também é outro fundamento para este estudo. A autora trata das convergências e debates teóricos de uma dezena de investigações francesas da última década sobre o que denomina “sintagma relação com o saber”. Esse trabalho foi fonte de informações para a pesquisa, uma vez que trata dos desafios teóricos, empíricos e sociais de obras que adotaram como objeto a relação com o saber, “tanto na esfera da pesquisa em educação quanto na formação de docente e profissional do sistema educacional ou do debate social relativo à escola” (ROCHEX, 2006, p. 639). Os apontamentos de Rochex (2006) são referência para os estudos da relação com o saber como objeto de estudo ou perspectiva investigativa.

O contato com as pesquisas que investigam a relação dos/as professores/as com o saber forneceu um panorama dos fundamentos teóricos e metodológicos utilizados e ampliou as possibilidades de direcionamento do meu estudo. Verificamos que há certa unidade quanto ao referencial charloteano e vygotskiano como base teórica e metodológica para grande parte das investigações. A técnica do “balanço do saber” foi a mais utilizada, quase sempre articulada a outros instrumentos como o questionário e, sobretudo, a entrevista. Observei que nas pesquisas mais recentes a opção pelo grupo focal e/ou entrevistas aprofundadas como técnica de investigação na abordagem qualitativa, sobretudo, quando há pretensão de estudar o universo dos significados/sentidos se fez presente. A justificativa dos/as pesquisadores/as é que essa técnica permite considerar as vozes dos sujeitos, uma vez que há liberdade para exprimir seus pensamentos, “[...] o como pensam e por que pensam de determinada forma [...]” (GATTI, 2005, p. 9), é uma de suas possibilidades.

Compreendo que a escolha da base teórica e da metodologia adotada deve ser coerente. Desse modo, dei sequência ao aprofundamento das questões, do objeto e objetivos da pesquisa. Minha intenção foi estabelecer relação íntima com o problema e focar o olhar investigativo para vislumbrar o tratamento teórico e metodológico segundo a concepção de que os sujeitos - em interação - constroem e compartilham sentidos no contexto em que se encontram.

2.2.6 As questões, o objeto e objetivos da pesquisa

“Não estou preparado!”, essa é a frase que tem sido recorrente na escola quando o elemento variável do discurso é a deficiência na sala de aula. Ela tem sido ouvida em momentos tais como: encontros pedagógicos, horário de planejamento, sala dos/as professores/as, conversas informais etc., e, principalmente, nos ambientes formativos. Em busca de indícios para se entender o que se propõe chamar de “incerteza de saber” materializado como discurso do (des)preparo docente no ensino do público com deficiência, dispõe-se esta investigação.

A motivação para a constituição desta pesquisa, cujo tema é o (des)preparo docente na presença da deficiência, ocorreu, primeiramente, porque na coordenação pedagógica verifico o seguinte: há uma efervescência de cursos de formação continuada, no entanto, as queixas em torno do (des)preparo são constantes. Tal constatação sugere a seguinte questão que norteia este estudo: **por que são recorrentes as queixas de “falta de preparo” para o trabalho na presença de estudantes com deficiência, mesmo quando o/a professor/a participa das formações oferecidas pela Rede de Ensino?**

A busca por resposta à questão colocada remeteu o nosso olhar investigador para momentos posteriores aos programas de formação a fim de verificar possíveis “efeitos” que o processo de formação continuada possa ter gerado ou não na prática do/a professor/a na presença de estudantes com deficiência. No entanto, para não correr o risco de associar formação, num sentido restrito, à eficácia de uma tarefa ou à capacidade técnica (CHARLOT,

2005), decidi que, ao invés de verificar os “efeitos” desse processo, o desafio seria compreender os sentidos/significados construídos pelos/as docentes acerca da formação continuada.

Dessa maneira, optei por investigar a questão junto aos/às professores/as egressos/as do Curso de “Especialização em práticas educativas e inclusão” com ênfase em “Inclusão de pessoas com deficiência”. O curso teve início no ano de 2007 e foi concluído em 2008. O intuito deste trabalho é, portanto, investigar os sentidos/significados construídos por aqueles/as docentes que se especializaram em Práticas Educativas de Inclusão do/a estudante com deficiência.

Por ter sido um curso de especialização com proposta de conexão entre teoria e prática e voltado para valorização da experiência docente, entendi que a investigação pode ser uma oportunidade para verificar o que se consolidou ou não no espaço da sala de aula na perspectiva do/a professor/a: houve transformação de pensamento e prática? Que indícios os/as professores/as têm proferido a esse respeito?

Acrescento que nesta investigação pressupus apreender o significado/sentido que a formação e seus saberes têm para os/as professores/as após quatro anos de conclusão do curso. Nessa situação, emergem as seguintes questões: o que significou fazer uma formação continuada? Qual o sentido a formação continuada teve para os/as professores/as? Atualmente, como os/as docentes se percebem frente aos saberes pós-formação? Quais ideias e valores atribuem a eles? De que forma percebem a influência desses saberes na sua prática e na vida escolar dos estudantes? Explicando melhor: o que têm sentido³⁰ do que aprenderam?

Acreditando que a leitura dos estudos sobre a formação continuada pudessem contribuir para o direcionamento da investigação, busquei dois trabalhos que informaram a respeito dos atuais programas de formação, as influências na docência, bem como as possibilidades investigativas. Encontrei apontamentos nos trabalhos de Gatti (2008) e Davis et al. (2010) e Gatti et al. (2011). No próximo item, registro algumas constatações destes autores/as.

³⁰ Explicamos que nesse estudo consideramos “significado” e “sentido” conforme as ideias de Lev Vygotsky, que será tratado em outro momento desse estudo.

2.2.7 Os estudos sobre formação continuada

No que refere aos estudos sobre a formação continuada dos/as professores/as e sua influência na docência, busquei primeiramente o estudo de Gatti (2008) como referência. Ao fazer uma análise das políticas públicas de formação continuada no Brasil, a autora constatou que as iniciativas foram inúmeras, num universo heterogêneo. Afirma que a razão da multiplicidade de formações sob o rótulo de “continuada” encontra fundamento histórico na própria sociedade contemporânea, em que é recorrente o discurso da necessidade da atualização e renovação permanente do saber.

No período em que desenvolveu o trabalho, Gatti (2008, p. 62) constatou que, apesar da existência das avaliações externas com enfoque na formação continuada, não “se dispõe, ainda, de avaliações de seguimento posterior aos programas públicos implementados: ou seja, o que se consolidou em novas práticas no chão das escolas”. Na época, citou como exemplo desse objetivo de pesquisa o trabalho de Géglio (2006). Através da metodologia qualitativa, Géglio utilizou como objeto de análise as narrativas dos/as professores/as com o objetivo de verificar a percepção docente de um curso de formação continuada quatro anos após a conclusão desse curso.

Posteriormente, encontrei estudos mais recentes sobre as políticas de formação docente, respectivamente os de Davis et al. (2010) e Gatti et al. (2011). Davis et al. (2010) registra a importância do acompanhamento docente pós-formação pelas Redes de Educação. A investigação revelou dificuldades nesse aspecto. Registra:

Os processos de acompanhamento e de avaliação são valorizados por todas as equipes envolvidas com a formação continuada, embora todas, sem exceção, revelem dificuldades para executá-los, notadamente no que diz respeito a seu impacto nas salas de aula. (DAVIS, 2010, p. 145).

Segundo a pesquisa, são desafios para as secretarias: o tamanho da Rede, a falta de técnicos, a localização das escolas. O resultado do trabalho de Gatti et al. (2011) coincidiu em muitos desses aspectos:

Foi indagado aos entrevistados se havia **acompanhamento e avaliação dos efeitos** das ações de formação continuada nas escolas, e as respostas foram muito similares aos achados da pesquisa de Davis, Nunes e Almeida (2011): todos julgaram que é muito importante fazer o acompanhamento dos docentes após as formações, mas muitos consideraram difícil, seja pela dimensão ou pela distância, no caso das escolas rurais (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 202).

Gatti et al. (2011) mostram que, de modo geral, o acompanhamento das secretarias de Educação, após a formação continuada tem acontecido de maneira informal ou indireta. No levantamento, apenas duas redes de educação apresentaram acompanhamento formal das ressonâncias da formação continuada nas escolas. Os processos usados pelas redes de ensino, no intuito de verificar os possíveis resultados da formação, foram: avaliações externas do desempenho dos/as estudantes; a autoavaliação dos/as professores/as sobre a própria participação; a aprendizagem no processo formativo e a atividade dos/as formadores/as. Somente uma das Redes pesquisadas por Gatti registrou a opinião dos/as professores/as sobre a formação.

A constatação de Gatti (2011) reafirma que os cursos e ações estratégicas da formação para o desenvolvimento profissional são um desafio. Mostra, ainda, a carência de investigações e aponta a importância de pesquisas que se dediquem aos estudos pós-formação. Verificar as ressonâncias dos processos formativos pode fornecer dados fundamentais para saber o que se concretizou “no chão das escolas” e apontar caminhos para se pensar o desenvolvimento na profissão.

Retomando a questão inicial deste trabalho: “Os significados/sentidos do discurso do (des)preparo docente pós-formação”, constatei diferentes possibilidades de estudo, dentre as quais destaco: as intencionalidades da formação continuada; as conexões entre formação e ação docente; a relação docente com os saberes da formação etc. Seja qual for a direção do estudo, é imprescindível entender o objeto inserido no movimento histórico-social. Explicando melhor, não há como discutir temas da educação sem voltar o olhar inclusive para o referencial da sociedade. Mesmo que o (des)preparo docente seja um discurso do/a professor/a numa realidade situada, refletir as

questões do saber-aprender anuncia interrogações fundantes presentes na conjuntura social e política da educação no país, tais como: é preciso educar? Educar para quê? Quem educa o educador? Investigar temas da formação é pensar também no tipo de ser que se quer formar para a sociedade que se deseja manter, construir, reconstruir ou, por que não, destruir? Toda formação é uma formação para um determinado contexto.

Parafraseando Freire (1996), refletir sobre o (des)preparo do/a professor/a sem olhar para a sociedade é como ensinar somente para ler as letras e não a realidade. Antes de investigar, é preciso entender que o objeto está no mundo e com o mundo: ele não é, está sendo. Da mesma forma, deve-se pensar no/a próprio/a professor/a como um sujeito que está neste mundo e com este mundo e, portanto, o interpreta e lhe atribui sentido. Palavras como inculcação, regulação, prescrição, ajuste, entre outras, se colocam no universo estrutural. No entanto, palavras como desejo, resistência, mobilização, emancipação, emergem no mesmo contexto. É por isso ainda que o olhar deve passar inclusive pelas singularidades das histórias docentes, dos significados/sentidos e dos processos que produzem efeitos diferenciados numa determinada realidade (CHARLOT, 1996).

Oriento-me, então, pela consideração de Junkes (2009, p. 9) a respeito da relação dos/as professores/as formadores com os saberes profissionais. Para a autora, “a relação que os/as professores/as formadores/as estabelece com os seus saberes profissionais nos cursos de licenciatura afetam sua atividade no âmbito das universidades”. No entanto, diferente de Junkes (2009), dirijo o olhar para os/as professores/as enquanto sujeitos que participaram do processo da formação continuada num determinado contexto histórico-social. Dessa maneira, entendo que a relação do/a professor/a com os saberes da formação interfere na relação que os/as docentes estabelecem com os saberes na sua ação e nos sentidos/significados que são construídos. Entendo que tais relações se implicam na mobilização do/a professor/a para o saber-aprender.

Espero que o foco sobre tais questionamentos possa contribuir para as reflexões acerca da queixa do (des)preparo docente, bem como pensar o

desafio da formação de professores/as para o trabalho com o/a estudante com deficiência no ensino comum.

3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Paulo Freire já afirmara a mais tempo que a ciência é sempre “(cons) ciência”, isto é, a verdade do conhecimento humano é apenas uma representação, mais ou menos equivalente, aos próprios entes, fatos ou fenômenos. E os grupos humanos, dependendo de sua posição nas relações de produção, acabam forçando suas epistemologias para seus interesses historicamente forjados naquelas relações.
(GADOTTI, 2000, p.5).

O desafio de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa esteve relacionado ao desafio da definição dos procedimentos metodológicos. Por se tratar de um trabalho com o propósito de compreender o discurso do (des)preparo docente na presença de estudantes com deficiência, optei por investigar os sentidos/significados da formação continuada, enquanto saberes instituídos, para os professore/as egressos/as. Impressões essas, construídas a partir de suas expectativas de saber perante a formação e prática, ou seja, o que teve significado/sentido para o/a professor/a naquilo que aprendeu.

Abro um parêntese para explicar que compreendo a formação continuada e sua influência como sendo diferente de algo que possa ser previsto a priori, mas como um processo:

Um processo “é o que acontece” quando, numa determinada situação, um indivíduo, uma instituição, um sistema, se transformam, sem que essa transformação resulte de uma determinação causal linear [...] um processo produz no tempo, um estado que pode ocorrer, sem que, entretanto, seja necessário, um processo que é possível, mas não inelutável: a qualquer momento um processo pode parar, bifurcar, se inverter. Compreender um processo é compreender que uma transformação não é o efeito de um determinismo, nem de um imprevisto (CHARLOT, 1996, p. 51).

Diante do desafio, entendo que esse estudo utiliza a abordagem metodológica qualitativa de investigação, sem abrir mão de recursos exploratórios quantitativos que contribuíssem para o trato do problema. Sobre a abordagem qualitativa, Lüdke e André (1996, p. 12) dizem que “Nesses estudos há sempre a tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas”. Portanto, a decisão por esse tipo de abordagem se justifica pelo fato de o estudo voltar-se para questões que consideram os significados/sentidos que os sujeitos participantes da pesquisa dão a determinados aspectos do seu saber-aprender a partir da sua experiência e da sua ação.

A respeito da abordagem quantitativa, posso dizer que é contribuição importante para essa investigação. Mostra-se conveniente por ser um estudo sobre uma categoria de sujeitos da qual é necessário conhecer o perfil indicativo dos participantes. Explicando melhor, é preciso conhecer o universo de professores/as egressos/as da formação e o universo contextual da docência na época do curso. Nesse processo, estão envolvidas as questões organização e tratamento de dados que, segundo Minayo (1993, p. 242), “[...] são parte integrante das questões gerais de desenho da investigação”. Além disso, o indicativo perfil dos/as participantes pode demonstrar categorias e fenômenos da prática e da profissão ainda velados. Um exemplo seria as informações sobre a docência. A análise de dados referentes ao ciclo de vida profissional dos/as professores/as permite compreender aspectos da carreira docente reunindo indícios do momento em que os/as docentes participaram da formação continuada, informação que pode ser articulada à mobilização para a busca de atualização do saber na profissão (gráficos no Apêndice A).

Sobre o assunto, Demo (1998) registra a possibilidade do enfoque da investigação voltar-se para a abordagem quantitativa ou qualitativa. No entanto, desconsidera o uso isolado de determinada abordagem. Para o autor,

[...] não faz sentido apostar na dicotomia entre quantidade e qualidade, pela razão simples de que não é real. Pode-se, no

máximo, priorizar uma ou outra, por qualquer motivo, mas nunca para insinuar que uma se faria a expensas da outra, ou contra a outra. Todo fenômeno qualitativo, pelo fato de ser histórico, existe em contexto também material, temporal, espacial. E todo fenômeno histórico quantitativo, se envolver o ser humano, também contém a dimensão qualitativa. Assim, o reino da pura quantidade ou da pura qualidade é ficção conceitual (DEMO, 1998, p. 92).

Entendendo a possível associação entre as abordagens quantitativa e qualitativa considerada por Gatti (2002) e Demo (1998), busquei a complementariedade entre as perspectivas investigativas. Tal como Minayo (1993, p. 239), acredito que uma abordagem tem possibilidades e limitações dentro de um projeto de investigação. Para a pesquisadora:

Um bom método será sempre aquele que, permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além de apropriado ao objeto da investigação e de oferecer elementos teóricos para a análise, o método tem que ser operacionalmente exequível.

Após introduzir o registro das opções metodológicas deste estudo, apresento os subtemas seguintes: considerações sobre as pesquisas quantitativas e qualitativas na educação e a perspectiva sócio-histórica como orientadora desta pesquisa; o campo de investigação, os sujeitos participantes e o processo de construção dos dados.

3.1 ABORDAGENS QUANTITATIVAS E QUALITATIVAS EM EDUCAÇÃO

A produção de trabalhos sobre a pesquisa científica e seu desenvolvimento no Brasil trata de aspectos diversificados, uma vez que a questão metodológica é um desafio para pesquisadores de diferentes campos. No caso da pesquisa em educação, que pertence a área das ciências aplicadas, desenvolveu-se fortemente arraigada nas condições da conjuntura social.

Segundo Demo (1985), para entender os parâmetros que fundamentam a ideia de ciência e de pesquisa, é preciso direcionar o olhar para o percurso da sociedade ao longo do tempo, uma vez que a ciência é um fenômeno

social. Aproximando a ciência da realidade histórica, o autor demonstrou que ela é construída num contexto e sempre esteve intrincada com os anseios sociais. No ano de 1998, o autor escreveu o artigo “Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo”, em que apresentou “[...] uma descrição da mudança expectativa no que se refere à pesquisa qualitativa através da evolução da pós-modernidade” (DEMO, 1998, p. 89). Apontou três fases da discussão: a positivista, propriamente dita; a introdução dos métodos qualitativos e, atualmente, os questionamentos radicais da metodologia pós-moderna aos paradigmas anteriores.

Remetendo historicamente ao ápice da sociedade moderna, foi possível confirmar a presença da racionalidade de fundamento positivista, citada por Demo (1998). A origem desse paradigma dentro das ciências encontra suas raízes na sociologia positivista de Augusto Comte. Foi o pensamento positivista que contribuiu para a construção de uma grande esperança em torno da ciência, ou seja, a ciência vista como capaz de resolver todos os problemas do homem. Esse otimismo fez com que a ideia de mudança e de progresso se imbricasse no sentido da ciência e na sua finalidade. Popkewitz (1997, p. 4) usa a expressão “mudar para melhor” para representar essa expectativa do homem em relação à ciência. Posso dizer que essa possibilidade de melhoria contribuiu para que a visão determinística predominasse como herança ao longo do século XX.

A racionalização centrada na visão instrumentalista ou técnica, que considera a existência de uma lógica objetiva que fundamenta o mundo, construiu uma concepção de Ciência, cuja verdade estaria baseada no funcionalismo, ou seja, na ideia de causa e efeito (GATTI, 2002). Esse modelo instrumental, de base iluminista, foi responsável pela ideia de uma ciência capaz de conduzir o homem para a perfeição.

O dogma da Ciência como pretensão da verdade primeira das coisas influenciou, de forma determinante, as pesquisas em educação. Nessa concepção, prevaleceu a visão objetiva de investigação, ou seja, a “[...] crença da separação entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador e o seu objeto de estudo” (ANDRÉ, 1986, p. 4), modelo em que o método em si é considerado como o “caminho para a verdade”.

Posteriormente, um novo panorama deu-se pelas ideias de autores como Weber, Husserl, Dilthey, Rickert, bem como representantes da Escola de Frankfurt, que, de acordo com Santos (2002), imprimiram novas possibilidades às ciências humanas pela aproximação entre o sujeito e o objeto. Essa aproximação possibilitou a subjetividade, a intencionalidade, os valores, as emoções como parte da análise nas investigações. Foi dessa maneira que a perspectiva interpretativa passou a fazer parte da atividade do/a pesquisador. A partir de então, características quantitativas dos estudos dos fenômenos educacionais seriam bastante debatidas. De acordo com André (1986, p. 3):

Situado entre as ciências humanas e sociais, o estudo dos fenômenos educacionais não poderia deixar de sofrer as influências das evoluções ocorridas naquelas ciências. Por muito tempo elas procuraram seguir os modelos que serviram tão bem ao desenvolvimento das ciências físicas e naturais, na busca da construção do conhecimento científico como objeto de estudo. Assim, tal como naquelas ciências, o fenômeno educacional foi estudado por muito tempo como se pudesse ser isolado, como se faz com um fenômeno físico.

As discussões se dariam no âmbito da sistematização e resultado das pesquisas, da estrutura investigativa concreta e mensurável, da neutralidade do pesquisador e quanto às suas possibilidades e/ou limitações de investigação da realidade educacional em relação à captura da dinâmica desse fenômeno. Constituiu-se, portanto, uma tensão entre as abordagens quantitativas e as chamadas qualitativas na concepção da pesquisa na área da educação, fazendo com que a pesquisa qualitativa passasse a ser definida apenas como uma oposição à abordagem quantitativa. A esse propósito, Demo (1998, p. 101) afirma que:

Enquanto qualidade for qualquer coisa, pesquisa qualitativa também o será. Como se viu, é difícilimo traçar relevos da qualidade e mesmo assim é essencial defini-la em termos lógico-formais. Tais definições devem ser vistas como instrumento metodológico, não como aprisionamento formal.

Segundo Demo (1998), o método qualitativo se configurou como reação à “ditadura do método” (1998, p. 89). Inicialmente, essa oposição se deu

como uma pura reivindicação contra a quantificação e, somente mais tarde, surgiram “propostas mais concretas” (1998, p. 89). Para esse autor, a falta do conceito do que seja qualidade gerou dois problemas: a definição negativa de qualidade (baseada na ideia do que não é qualidade) ou a dicotomia entre qualidade e quantidade.

Esse quadro registrado por Demo (1998) é atual no despertar do século XXI e contextualiza este estudo dentro do debate epistemológico. Como já exposto, eleger como foco dessa investigação o discurso do (des)preparo do/a professor/a, tendo como objeto de estudo os efeitos da formação continuada para o trabalho na presença dos/as estudantes com deficiência, situa as orientações metodológicas coerentes com a abordagem qualitativa. Cabe entender que, mesmo sem desconsiderar contribuições da análise quantitativa, esse posicionamento coloca os/as pesquisadores/as diante das situações e contradições das pesquisas qualitativas, que é assunto de farta discussão na literatura da área. Cronologicamente, observei os debates e preocupações de André (1986), Alves-Mazzotti (1991), Minayo (1993), Demo, (1998), Gatti (2002), Zago et al (2003), Santos; Gamboa (2003), Charlot (2006), Devechi e Trevisan (2010) e muitos outros.

Segundo Gatti (2002), nas últimas duas décadas, proliferam novas abordagens investigativas como alternativas para o tratamento dos problemas e processos na área da educação. Tais perspectivas colocaram em revista os parâmetros tradicionais de definição do que seja a ciência. As abordagens qualitativas surgem, nesse sentido, “Justamente para responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional” (ANDRÉ, 1986, p. 5) manifestos pela prática. Demo (1998) cita como exemplo as pesquisas-ação, história oral e, atualmente, a etnometodologia. Devechi e Trevisan (2010) identificam diferentes tipos de abordagens qualitativas, registrando as de maior ênfase na educação atual: “[...] as fenomenológico-hermenêuticas (na linha de Husserl, Heidegger e Gadamer), as crítico-dialéticas (seguindo Karl Marx, Lukács e A. Gramsci) e as hermenêutico-reconstrutivistas (de Apel, Habermas e Honneth)” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 151).

De acordo com Popkewitz (1997), condizente com as investigações gerais e a busca pelas certezas globais, a postura racional instrumentalista

fundamentou concepções de saber até ser colocada em questão diante dos conflitos pós-modernos, como: tensões entre universalismos e particularismos, em que as explicações “fechadas” são colocadas à prova pelas demandas emergentes, tais como a luta pelo “reconhecimento das diferenças”. As necessidades humanas pressionaram as ciências para as questões locais e de caráter específico, voltadas para os sujeitos e seu saber inserido na realidade sócio-histórica, contribuindo para o dilema: objetividade e subjetividade. O autor afirma que a “ideia do conhecimento científico não deve confundir-se com certas preocupações positivistas por regras e normas abstratas não relacionadas com as condições sociais e históricas” (POPKEWITZ, 1997, p. 4). Nessa direção, surgem propostas de estudo, emergindo o “resgate do sujeito que a ciência racionalista descartou” (THERRIEN, 2005, p. 3). Tais propostas, ancoradas em uma racionalidade prática, contrapõem-se àquelas de racionalidade instrumental ou objetiva.

Sobre as questões entre objetividade e subjetividade nas pesquisas, Minayo (1993, p. 247) cita uma passagem com elementos para reflexão. Diz:

[...] No entanto, se a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa.

Implicada, principalmente, com problemas emergentes da prática, a abordagem qualitativa é desafiada quanto à cientificidade dos estudos. A discussão em torno da qualidade das produções das pesquisas educacionais trouxe os desafios teórico-metodológicos à tona e, como não podia ser diferente, questões sobre a própria Ciência, a produção e validação do conhecimento científico.

Inserido nos debates sobre a cientificidade das produções, Demo (1998) “cutuca” os pesquisadores, fazendo-os lembrar da existência da hermenêutica e fenomenologia, as quais denomina de “cardápio variado disponível” para o trato qualitativo, que atende as “habilidades formalizantes

da metodologia científica”, que não empobrecem a realidade com uma formalização radical. Ao contrário, segundo Demo, são formas tradicionais que permitem valorizar a abordagem qualitativa dentro da coerência científica formal.

Entendo, pelas considerações dos autores citados, que esta investigação faz parte de um contexto de ideias em ebulição. Desconsiderar essa evidência seria como pesquisar fora da realidade de uma época. No entanto, explico acordar com o discernimento intelectual de Demo (1998, p. 101) quando registra que:

Pesquisa qualitativa significa, na esteira de nossa argumentação, **o esforço jeitoso de formalização perante uma realidade também jeitosa**. Trata-se de uma consciência crítica da propensão formalizante da ciência, sabendo indagar suas virtudes e vazios. Portanto, o que se ganha e se perde com cada método. Ao mesmo tempo, uma pesquisa qualitativa dedica-se **mais** a aspectos qualitativos da realidade, ou seja, olha prioritariamente para eles, sem desprezar os aspectos também quantitativos. E vice-versa (grifos do autor).

Também me referencio no epistemólogo Bachelard (1996, p. 14), quando diz: “Para confirmar cientificamente a verdade, é preciso confrontá-la com vários e diferentes pontos de vista. Pensar uma experiência é, assim, mostrar a coerência de um pluralismo inicial”. Segundo o autor, a descontinuidade epistemológica é que leva ao conhecimento verdadeiro; é na ruptura com o conhecimento anterior, na superação dos obstáculos, que o saber se configura. Diz que:

[...] mesmo na mente lúdica, há zonas obscuras, cavernas onde ainda vivem sombras; mesmo no novo homem, permanecem vestígios do homem velho. [...] Não vemos nisso, como Meyerson, uma prova da permanência e da fixidez da razão humana, mas antes uma prova da sonolência do saber, prova da avareza do homem erudito que vive ruminando o mesmo conhecimento adquirido, a mesma cultura, e que se torna, como todo avarento, vítima do ouro acariciado (BACHELARD, 1996, p. 10).

Para Bachelard (1996) e para mim, o saber é, portanto, provisório. Então, resta-me considerar que é na própria argumentação – “construção

lógica empregada” (GAMBOA, 2002, p. 98) – que se dá o conhecimento científico.

3.2 UMA PESQUISA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

Inseridos numa proposta qualitativa de investigação, considerando estudos exploratórios quantitativos que auxiliem no trato do problema, voltei-me à empreitada para definir a orientação da pesquisa de forma coerente com minha preocupação de compreender a queixa do (des)preparo docente na presença de estudantes com deficiência incluídos no ensino comum. Qual o referencial metodológico mais apropriado para responder às questões imputadas pelo problema desta pesquisa?

Inicialmente, constatei que o discurso recorrente da falta de preparo está presente nas escolas e ambientes formativos. Acreditei, então, na possibilidade de encontrar indícios da configuração dessa queixa, através da compreensão dos significados/sentidos construídos, pelos/as professores/as pós-formação continuada.

Em seguida verifiquei nos levantamentos sobre formação que, nas últimas décadas, há certa ampliação na oferta de cursos caracterizados na modalidade de “formação continuada”. Evangelista (2006, p. 2) faz relação entre esse acontecimento e o processo de mudança econômica e social vivenciado pela América Latina e Caribe. Segundo a autora, a reestruturação produtiva é modo privilegiado de organização nessa região. Essa força de movimentação econômica pressupõe “[...] mecanismos de reconversão profissional para a adaptação do trabalhador ao novo ordenamento.” Sendo assim, como Smolka (2000, p. 31), entendo que “dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações” as ações adquirem múltiplos significados/sentidos. Dessa maneira, a queixa do (des)preparo vai além da situação imediata. Por esses e outros motivos entendo que empreitada neste estudo não pode abrir mão do contexto sócio-histórico.

Caminho, então, no sentido de fazer pesquisa na superação da dualidade particular-social. Com esse entendimento, este trabalho teve fundamento na noção de totalidade. De acordo com essa visão, o homem é

considerado sujeito de ação, relação e reação. Ele está inserido num contexto, vive uma época, é marcado por uma cultura e “se constitui nas relações concretas de vida social” (SMOLKA, 2000, p. 5). Após essa constatação, outra questão se configurou: pelos apontamentos do problema, que polemiza concepções de significação das ações humanas, qual seria o modo de compreender, de explicar aspectos das práticas sociais?

As leituras empreendidas revelaram que, atualmente, os trabalhos de Vygotsky são muito divulgados e valorizados e ocupam significativo espaço nos estudos que se dedicam às análises das práticas sociais. Meu interesse pelo autor, certamente, tem relação com a crescente penetração de suas teorias na área da educação nas últimas décadas. Eu o considero bastante próximo deste trabalho por diferentes motivos, especialmente: acredito no homem como historicamente contextualizado, transformado e transformador no mundo, do mundo e com o mundo; para mim os significados/sentidos das práticas, ações e modos, dependem da posição e da forma como os sujeitos participam das relações que estabelecem; entendo que o aprendizado pressupõe interação social e, dessa maneira, construção compartilhada de significados/sentidos.

Por proporcionar um olhar metodológico coerente com as pretensões da pesquisa, elementos da teoria vygotskyana se configuraram como base para as reflexões.

De mãos dadas com Vygotsky passei, então, às sondagens de *lócus* para desenvolvimento do projeto de trabalho. Remeti meu olhar ao curso de formação que aconteceu no ano de 2007 na Rede de Ensino da cidade de Contagem em Minas Gerais. Centralizei, dessa maneira, meu objetivo num campo de investigação condizente com o problema: um curso de formação continuada inserido na concepção da educação inclusiva e no contexto das políticas de formação dos/as profissionais da educação.

A decisão por investigar os/as professores/as egressos/as desse curso de formação numa perspectiva de totalidade, em que o/a próprio/a pesquisador/a se mostrou envolvido no estudo de alguma maneira, confirmou minha inclinação por uma metodologia que enxerga o/a pesquisador/a como

um sujeito situado no contexto histórico-social dos/as pesquisados/as³¹. E mais, um/a participante ativo/a no processo de investigação. Nesse sentido, considero o objeto de estudo uma construção nas relações entre os/as envolvidos/as no processo da pesquisa. Sou conivente com Vygotsky (1996) quando ele afirma que o sujeito faz parte de uma realidade dinâmica e no contato social cria um movimento transformador do meio, de si e do outro.

É preciso acrescentar que, mesmo com todas as inclinações em direção à perspectiva sócio-histórica de estudo, o encontro definitivo com essa abordagem nas atuais pesquisas em educação se deu além dos levantamentos bibliográficos iniciais³². Os textos de Freitas (2010), leitura sugerida no processo de qualificação deste estudo, foram determinantes para minha opção.

Freitas (2010), ligada às teorias de Vygotsky e Bakhtin, discute como a abordagem sócio-histórica representa um caminho para as pesquisas no campo das ciências humanas e, especificamente, na educação. Segundo Freitas (2002, 2010), a abordagem sócio-histórica compreende os fenômenos na sua historicidade em que “o particular é considerado uma instância da totalidade social” (p. 21), além disso, “o/a pesquisador/a é considerado integrante do processo de pesquisa” (p. 21). A compreensão se dá, portanto, de uma maneira ativa. Tanto o/as pesquisador/as como o/as pesquisado/as são sujeitos da pesquisa, vivem numa simbiose, inter-relacionam-se e ressignificam-se. Há um processo de transformação mútua: ambos não serão mais os/as mesmos/as ao final do processo investigativo.

Influenciada pelas ideias de Vygotsky, Freitas (1996, p. 165) entende os/as pesquisador/as e os pesquisado/as como:

³¹ É importante dizer que o curso de formação escolhido como campo para o processo de construção dos dados, interpretação e busca pelo conhecimento, fez parte da minha experiência enquanto profissional da rede de ensino da referida cidade. Eu, orientanda desta pesquisa, atuava na época como supervisora escolar de alguns professores/as que participaram do curso no ano de 2007. Já a orientadora desta pesquisa participou do referido curso como coordenadora.

³² Remetendo aos levantamentos bibliográficos da literatura área da educação referente aos estudos da relação com o saber já citados anteriormente, encontramos a metodologia qualitativa de abordagem sócio-histórica. Verificamos que, no intuito de estudar significados/sentidos na perspectiva dos sujeitos, foram utilizadas diferentes técnicas de construção dos dados tais como: o grupo focal, entrevistas aprofundadas, o “balanço do saber” e o questionário, aliado a outros recursos. Este estudo ampliou as nossas possibilidades de definição teórico-metodológica.

[...] históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciências que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos por ela.

Essa “marca” sócio-histórica nos sujeitos trabalhada na teoria vygotskiana foi adotada por Freitas (2010) e é, justamente, o ponto em que me identifico e me aproprio.

O envolvimento contextual entre pesquisador/a e pesquisado/a ficou evidente nas entrevistas realizadas por mim. Na passagem abaixo o/a pesquisador/a questiona a professora Bela sobre as formações das quais participou. De repente, se vê envolvido/a no mesmo processo formativo vivenciado pela professora:

BELA: “No ano passado, 2009 para 2010, eu consegui outra pós (especialização) também na UFMG com esse mesmo esquema, 460 horas, TODOS os sábados, de 8h00 às 17h00. Minha mãe ficou com ele (refere-se ao filho)”.

Pesq.: “É pela prefeitura de BH (Belo Horizonte)?”

BELA: “É. Foi pela prefeitura de BH, foi pelo LASEB (Pós-Graduação Latu Sensu em Docência da Educação Básica)”.

BELA: “Eu também fiz especialização em Alfabetização e Letramento no LASEB”.

Pesq.: “No LASEB? Qual LASEB?”

Pesq.: “Eu fiz Alfabetização e Letramento no LASEB de 2007, se não me engano”.

BELA: “Ah, então você fez antes de mim. Eu fiz o LASEB IV. Você deve ter feito o LASEB III”.

Importa acrescentar que duas obras de Vygotsky mostraram-se relevantes para este estudo. São elas, *O significado histórico da crise da psicologia*, finalizado no ano de 1927 e *Pensamento e linguagem*, último livro do autor publicado em 1934.

A primeira obra representa a preocupação do autor com o estado da Psicologia no despontar do século XX. Para o teórico, a dissociação entre “as

coisas da mente” e “as coisas do corpo” dividia a Psicologia em duas correntes: uma que negava a subjetividade e outra que aceitava o psiquismo. A corrente tradicional advogava a favor da objetividade e neutralidade no modo de fazer ciência; a segunda recusava-se aceitar a ideia de uma ciência empírica que se dedicasse aos estudos da mente e dos aspectos internos do homem.

Inserido nessa situação tensa – considerada por Vygostky como um momento de “crise da Psicologia” – o teórico começa a construir uma psicologia diferente. A nova proposta fundamentou-se numa concepção global do homem, ou seja, um ser integral de corpo e mente. Essa possibilidade se concretiza na Teoria Histórico-Cultural, 1928, de influência marxista. Sobre a aproximação de Vygotsky com as ideias marxistas, Oliveira (1997, p. 28) diz:

Marcado pela orientação predominante na União Soviética pós-revolucionária, Vygotsky via no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels uma fonte importante para suas próprias elaborações teóricas. Alguns postulados básicos do marxismo claramente incorporados por Vygotsky são: o modo de produção da vida material condiciona a vida social política e espiritual do homem; o homem é um ser histórico que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. O processo de trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem/mundo; a sociedade humana é uma totalidade em constante transformação. É um sistema dinâmico e contraditório, que precisa ser compreendido como processo em mudança, em desenvolvimento; as transformações qualitativas ocorrem por meio da chamada “síntese dialética” onde, a partir de elementos presentes numa determinada situação, fenômenos novos emergem. Essa é exatamente a concepção de síntese utilizada por Vygotsky ao longo de sua obra.

O discurso marxiano postula que tudo resulta de um processo histórico. Para o marxismo, a natureza humana está sempre em mutação tanto em sua consciência como no comportamento. São as transformações históricas na sociedade e no campo material que promovem as mudanças na forma como o homem pensa e age.

Para Vygotsky, tal como Marx³³, a sociedade tem um caráter histórico, é uma totalidade em que as particularidades dos diferentes membros também atuam no todo. Para o teórico, a realidade social tem papel na constituição do sujeito individual, na sua subjetividade. No entanto, o sujeito não é resultado passivo do processo. Ele vive tensões e conflitos à medida que o outro participa de sua constituição, isto é, acontecem encontros, desencontros e negociações entre significados/sentidos públicos e privados³⁴. O processo é antes, dialético. Em vista disso, a compreensão dos pensamentos e significados/sentidos humanos, requer mais que o estudo das especificidades e/ou particularidades dos sujeitos, é preciso analisar em termos de unidade. Diz Vygotsky (1998, p. 5):

Entendemos por unidade o produto da análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades fundamentais do todo e que não pode ser subdividido sem que aquelas se percam: a chave da compreensão das propriedades da água são as suas moléculas e não a sua composição atômica. A verdadeira unidade da análise biológica é a célula viva, que possui todas as propriedades básicas do organismo vivo.

Sendo assim, a análise em termos de unidade proposta por Vygotsky tornou-se um recurso metodológico concreto para a compreensão dos significados/sentidos e ao mesmo tempo implicou-me no seguinte desafio a ser resolvido: definir instrumento/s investigativo/s que respeitasse a colaboração entre aspectos externos e internos dos sujeitos. No momento, mostrarei que baseada nas teorias Vygotskianas identifiquei pressupostos úteis para o desenvolvimento deste trabalho. Para isso, sustentei-me na

³³ Influenciado pelo pensamento marxiano, Vygotsky construiu a sua teoria sobre as funções psicológicas superiores. Este teórico “[...] interessou-se por compreender os mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes” (OLIVEIRA, 1997, p. 26) e, ainda, como a linguagem e o pensamento se conectam.

³⁴ Explicamos que Góes (1993), ao buscar examinar o indivíduo concretamente constituído, diferencia a individualidade da singularidade. Nós nos aproximamos de sua distinção. Diz a autora que a individualidade seria entendida como processo, construída socialmente, já a singularidade como uma conjugação de elementos nem sempre convergentes ou harmoniosos. Dessa maneira, tensões e conflitos marcam processos de significação.

concepção de homem e sociedade, nas categorias mediação e linguagem e na noção de significado/sentido³⁵, postulada por Lev Vygotsky.

Para Vygotsky (2007), o **homem** é um ser biológico e social. Constitui-se dialeticamente pelo amálgama natureza e cultura. Ao mesmo tempo em que ele pertence biologicamente à espécie humana é capaz de expressar-se e de criar, é fazedor de cultura. A história cultural do meio em que vive interfere no desenvolvimento do ser humano de maneira própria. Assim sendo, cada sujeito difere dos outros na forma como a cultura é experienciada. De acordo com Oliveira (1997), a teoria vigotskyana desatrela o sujeito do determinismo da espécie, uma vez que cada ser humano tem uma história diferente. Os sujeitos são, portanto, sociais, singulares e históricos.

De postulação sóciointeracionista, Vygotsky (2007) propicia a compreensão de que nas relações **sociedade e homem**, há algo do todo na parte e da parte no todo, mas cada parte é singular porque a experiência humana diverge, não há histórias iguais. Já, Aguiar (2006) usa o termo colaboração para dizer da relação sociedade-homem teorizada por Lev Vygotsky.

Assim, ao eleger um estudo na concepção sócio-histórica considero a exclusão de uma visão dicotômica entre o social e o individual. Explicando melhor, busco me afastar de ideias desarticuladoras ou dissociativas entre sociedade e homem, significado e sentido, objetivo e subjetivo como trata Aguiar (2006, p. 224). Desse modo, a pesquisa voltada para o particular assume também o olhar mais amplo porque enxerga nas particularidades dos/as pesquisados/as elementos da totalidade sócio-histórica – diferente de uma visão mecânica ou determinística.

No trecho da entrevista identifiquei que a professora Enilda, enquanto membro da equipe da Secretaria da Educação em 2007, vivenciou desafios imediatos relacionados às condições histórico-sociais do trabalho docente:

³⁵ Conforme tratou Aguiar (2006), numa perspectiva sócio-histórica de investigação, é preciso estudar o objeto no seu processo histórico buscando explicação constitutiva desse objeto. O autor afirma que as reflexões sobre as categorias homem e sociedade, pensamento e linguagem, significado e sentido, bem como as necessidades e motivos, implicam-se nos processos de análise, ao pretendermos ir além da mera descrição dos fatos.

ENILDA: “[...] o curso de formação de 2007, na verdade, era para priorizar os professores que fizeram o curso de 120 horas que foi oferecido antes. Só que nós (gestores da formação na Secretaria da Educação) nos deparamos com uma questão muito delicada na época. Para o professor fazer a Pós, ele tinha que ser um funcionário público efetivo”.

Pesq.: “Sim”.

ENILDA: “E... a gente tinha, logo no início que a educação (inclusiva) começou, os meninos com deficiência que começaram a entrar nas escolas aqui em Contagem, nas escolas regulares, porque eles estavam nas escolas especiais. É... o curso surgiu inclusive para isso, para esse pessoal que estava lá lidando com essas crianças. Um dos critérios para fazer o curso de 120 horas era ter aluno com deficiência. Quando a gente foi fazer (o curso) e surgiu a necessidade da Pós, um dos critérios estabelecidos dava prioridade a uma parte dos professores que tivessem feito o curso de 120 horas. Mas o primeiro critério era ser funcionário efetivo. [...] Então, a gente viu, ao selecionar os professores para a Pós, que os docentes que fizeram o curso de 120 horas eram, em sua maioria, professores contratados e não professores efetivos... Então, o MUNDO QUASE CAIU!”

A dissociação entre carreira e formação docente é uma realidade da educação brasileira uma vez que cabe aos estados e municípios se organizarem segundo suas possibilidades (OLIVEIRA, 2011, p. 36). A rotatividade docente está presente na realidade escolar de diferentes cidades do país. Os cargos ocupados por professores/as contratados são inúmeros. Essa situação imprime provisoriedade às relações de trabalho da categoria:

Pesq.: “É a questão dos critérios, selecionando quem se forma, se prepara.”

ENILDA: “Selecionando... Então. Isso é uma coisa que deu muita tristeza pra gente, porque a gente viu que foi concluída uma formação, é... uma formação GRANDE, porque o curso de 120 horas foi uma formação grande, durou o ano todo e, inclusive, a gente conseguiu liberar no horário de trabalho do professor, com dispensa na escola! O professor ia cumprir o horário lá. Só que,

esse pessoal que foi fazer este curso não era maioria de professores efetivos”.

Ao se referir aos critérios de seleção para a formação continuada, a professora mostra uma consequência da instabilidade na carreira docente no que se refere à educação inclusiva:

Pesq.: “Não poderiam participar da Pós”.

ENILDA: “Então. Eles não puderam participar da Pós. E... a gente viu que a criança com deficiência era deixada na mão daquele profissional que chegava à escola por último, que não era efetivo. As crianças se submetiam àquilo que a escola não considerava um trabalho melhor. Entre aspas né, esse “melhor”. Era aquilo que ninguém queria. E esse profissional, por melhor que ele fosse não poderia fazer a Pós. Foi muito ruim. Eu te falo assim, foi uma das minhas maiores tristezas na organização do curso, dentro da Secretaria, me deparar com essa realidade. Porque eu via gente muito boa não podendo fazer o curso e que fez o outro (curso anterior de 120 horas). O que é pior: eles não ficavam na escola. Porque o contratado fica na escola no período da vigência do contrato, se acabou..., ele não volta mais naquela escola, não necessariamente. Pode ir pra outra e pode nem ser contratado mais. Então, quer dizer, estava se investindo em formação em uma pessoa que não permaneceria na escola”.

Na continuidade da fala da professora Enilda, percebi o comprometimento da eficácia dos processos formativos focados na qualidade da educação devido à instabilidade nas relações do trabalho docente:

ENILDA: “Mas aí, se você for analisar enquanto secretaria de educação, você não tá investindo num quadro que é efetivo, que vai permanecer. Então, você não está formando quadro. Isso foi uma coisa ruim. E depois pra Pós (formação de 2007), a mesma coisa... Tanto que, eu lembro que eu tive muita dificuldade na hora de selecionar o pessoal pra ver pra quem que eu podia mandar carta (convite para seleção do curso). Porque a gente mandou pra todo mundo que fez o curso de 120 horas... e não conseguimos tirar 30 professores”.

Pesq.: “Nossa muita gente contratada!”

ENILDA: “Então, veja que foi um curso grande (curso de 120 horas que antecedeu a formação de 2007), pra muita gente, e a gente não conseguiu tirar 30 pessoas para fazer a Pós em 2007”.

Pesq.: “Isso dá uma visão da política mesmo, não é?”

ENILDA: “É. E é uma coisa assim que até hoje eu falo, me dói de lembrar, foi uma situação difícil [...]”.

É possível inferir, ainda, que a construção da relação da professora com a operacionalização da formação perpassa certa frustração e que os acontecimentos situados revelam problemas de ordem mais estrutural.

Freitas (2002, p. 29) diz que “O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social.” Há uma evidente busca por compreender os sujeitos e, por essa perspectiva, apreciar o contexto. Mas, como garantir na prática essa dimensão inter-relacional? O que poderia tornar em unidade o/a pesquisador/a, o/a pesquisado/a e o contexto?

Para Vygotsky (2007), a relação do homem com o mundo é mediada. Nesse sentido, torna-se imprescindível incluir a categoria **mediação** nessas reflexões. Para Oliveira (1997, p. 26) mediação é:

Um conceito central para a compreensão das concepções vygotskianas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de **mediação**. Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento (grifo da autora).

Segundo Vygotsky (1998), o elemento mediador é um elo na relação organismo-meio. Ao invés dessa relação ser direta, torna-se mais complexa. Segundo Oliveira (1997, p. 34), a complexidade se instala na inter-relação que emerge da introdução do elemento mediador. Para o teórico, existem diferentes elementos mediadores como os instrumentos e os signos. Explica que “A linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos

[...]”. Dessa maneira, Vygotsky dá tratamento especial à linguagem e à sua relação com o pensamento e com a consciência.

É por isso que nesta pesquisa a fala assume lugar de destaque como mediadora no processo de interlocução, e se torna objeto de análise para compreensão dos significados/sentidos. Entendo que no processo de interlocução significados/sentidos podem ser repartidos e reconstruídos. Enxergo essa possibilidade no decorrer da investigação, tal como na entrevista com a professora Sandra.

No fragmento abaixo, a professora Sandra é questionada sobre a possibilidade da formação contribuir para a mudança de olhar dos/as professores/as. A professora faz as seguintes colocações:

Pesq.: “E você acha que a formação pode ajudar nisso? Você colocou que os professores não percebiam essas questões”.

SANDRA: “Pode. Ela não garante, mas ela pode ajudar, sim. Não tem como garantir. Qualquer curso que você faça não tem como garantir 100% (se refere à aprendizagem dos/as estudantes). Você, como professora, garante 100% da aprendizagem dos seus alunos?”

Pesq.: “NÃO”.

SANDRA: “Então. Não vai garantir. Mas é necessário que as pessoas estejam ali, até porque de repente tem um insight, né, e fala “Nó, eu não tinha pensado nisso”, né? Ou conversando com outras pessoas..., mas a pessoa tem que estar aberta, porque se não ela não vai caminhar”.

De repente, enquanto pesquisadora, eu participei na situação da pesquisa. Tornei-me parte da investigação e colaborei na construção dos sentidos, explicando melhor, a mediação proporcionada pela fala do outro sobre sua própria experiência, possibilitou a compreensão dos significados/sentidos. Pino (2000, p. 58) registra que “[...] as funções psicológicas superiores (pensar, falar, agir, ter consciência das coisas etc.), antes de se tornarem funções da pessoa foram relações entre as pessoas”. Posso concluir que o social interliga-se ao particular através da interação e

por mediação. Dessa maneira, neste trabalho, as categorias mediação e linguagem assinalam certas implicações.

Primeiramente, despolariza os papéis do/a pesquisador/a e do/a pesquisado/a. Ambos passam a ter um papel ativo em todo o estudo e, na relação entre esses sujeitos, o conhecimento se constrói. Aprender, para Vygotsky, é um processo social, compartilhado, que gera desenvolvimento (FREITAS, 2002).

Outra implicação é que a investigação centra-se no processo e não no objeto em si. “O pesquisador, portanto, faz parte da própria situação de pesquisa. Sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise.” (FREITAS, 2002, p. 25). O/a pesquisado/a nesta situação inter-relacional tem a oportunidade de desenvolvimento, de consciência e de mudança. A neutralidade é impossível!

O envolvimento das ideias do/a pesquisador/a na pesquisa pode ser observado no seguinte trecho:

ENILDA: “E... dentro da própria Secretaria, eu tive a oportunidade de participar de muitos seminários... congressos... palestras... e muitas formações que a gente também levava nas escolas antes da Pós (de 2007). A gente também fez um curso de 120 horas na Secretaria da Educação sobre a educação inclusiva.”

Pesq.: “Hunrum”.

ENILDA: “E, com esse curso de 120 horas foi que nasceu a necessidade de se fazer a Pós-Graduação. Então, eu fiz esse curso também de 120 horas. Então, tudo isso foi me dando muitas informações...”

Pesq.: “Uma bagagem fundamental para quem trabalhava com formação dentro da Rede, não é? Preparar professores/as requer estar sempre envolvido com ambientes de atualização do saber”.

ENILDA: “Sim. E é uma bagagem grande. [...]”

As questões, as sínteses, as interpretações do/as pesquisador/as não são elementos à parte no processo investigativo.

Finalmente, a linguagem rompe com a noção da relação direta do homem com o mundo. Como explica Oliveira (1995), grande parte da ação do homem no mundo é mediada pela experiência do outro. Nesse processo, a linguagem assume a função de inter-relação entre sujeitos, na construção de significados/sentidos, na aprendizagem e no desenvolvimento humano.

Ao considerar as palavras, isto é, o que os sujeitos dizem no processo de interlocução, os/as pesquisadores/as, os/as pesquisados/as e o contexto tornam-se unidade. Vygotsky (2005, p. 151) afirma que:

[...] as palavras têm por característica fundamental serem um reflexo generalizado do mundo. Este aspecto da palavra conduz-nos ao limiar de um tema muito mais profundo e mais vasto — o problema geral da consciência. As palavras desempenham um papel fundamental, não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no desenvolvimento histórico da consciência como um todo. Cada palavra é um microcosmo da consciência humana.

A afirmação acima possibilita relacionar, no entrelaçamento entre a constituição do pensamento do sujeito e do coletivo, indícios dos significados/sentidos construídos. Isso ocorre porque a fala do sujeito explicita o seu pensamento, não como um mero reflexo, porém marcado pelas condições de produção.

Em “Pensamento e linguagem”, especificamente nos capítulos IV e V, emerge o conceito vygotiskiano de significado que, juntamente com a noção de sentido, tratada no capítulo VII, constitui base para os estudos sobre pensamento e linguagem. Para essa investigação, os capítulos forneceram arcabouço teórico orientador sobre a noção de significado/sentido, outra contribuição de Vygotsky para esta pesquisa. Segundo Vygotsky (2005, p. 150):

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável.

Do ponto de vista vigotskyano, o significado não pode ser entendido desconsiderando sua relação com a palavra, uma vez que é ele que lhe dá vida. Oliveira (1997, p. 48) registra que:

Como os significados são construídos ao longo da história dos grupos humanos, com base nas relações dos homens com o mundo físico e social em que vivem, eles estão em constante transformação. No desenvolvimento da língua, os significados não são, pois, estáticos [...].

Para Vygotsky (2005), o significado compõe a palavra e é também uma ação da atividade do pensar, ou seja, é algo generalizável, registra:

O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem (VYGOTSKY, 2001, p. 465).

Quando o autor diz que o significado é imóvel e imutável pode dar a impressão de que está se contradizendo. Todavia, na verdade, isso não acontece. O significado da palavra generaliza, mas ele permite modificar-se à medida que novas situações acontecem ou há progressão intelectual de abstração ou generalização. Segundo Oliveira (1997, p. 50):

O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que o utilizam.

O significado é historicamente situado. Dessa maneira, é dinâmico, contextualizado e adquire novos contornos dependendo das referências: experiências vivenciadas (profissionais, formativas etc.), referências culturais, entre outras. No entanto, algo deve permanecer estável para que seja possível o intercâmbio social, a comunicação entre as pessoas.

O conceito vygotkiano de significado emerge a noção de sentido. É possível então dizer que os conceitos estão articulados de maneira que um precisa do outro para ser compreendido³⁶. Vygotsky (2005, p. 181) registra que devemos a Paulham a distinção entre sentido e significado, escreve:

Segundo ele, o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluído e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala. [...] o sentido de uma palavra é um fenômeno complexo, móvel e variável; modifica-se de acordo com as situações e a mente que o utiliza, sendo quase ilimitado. Uma palavra deriva o seu sentido do parágrafo; o parágrafo, do livro; o livro, do conjunto das obras do autor.

O sentido seria ainda menos estável que o significado. Estaria relacionado ao nível do sujeito, ou seja, diz respeito ao contexto e às vivências individuais, emocionais, afetivas³⁷. O significado das coisas é negociado na cultura, através de representações simbólicas. É dessa maneira que uma palavra adquire muitos sentidos. Oliveira (1997, p. 50) registra que “O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo.” Grosso modo, quando retiramos uma palavra do seu contexto, ficamos diante do seu significado e, quando incluímos a palavra no universo contextual, referimo-nos ao seu sentido. No entanto, significado e sentido são indissociáveis. Cada um carrega em si algo do todo na parte.

³⁶ Neste ponto podemos justificar a opção pela grafia significado/sentido. Este registro, utilizando a barra, foi a maneira que encontramos para lembrar o movimento dialético entre as categorias.

³⁷ Fundamentei-me principalmente no texto de Barros (2006). O autor apresenta elucidações sobre o conceito de sentido na teoria vygotkiana.

Compartilho dessa teoria. Objetivo com esse fundamento desvelar os significados/sentidos da formação continuada para os/as docentes. Os/as professores/as, mediados pela fala do outro, expressam o que foi construído nas tensões entre as oposições todo-parte, universal-particular, individual-social, isto é, expressam significados/sentidos em suas falas. Essa maneira de abordar a relação pensamento e a palavra é coerente com já citado método de análise por unidades proposto por Lev Vygotsky, que contextualizo a seguir.

Como aconteceu no momento de crise da psicologia, Vygotsky (2005) buscou uma forma diferente de reflexão que culminou com um método novo, diferente dos caminhos já percorridos e que estudavam, separadamente, os elementos componentes do pensamento verbal, isto é, desarticulavam o pensamento e a palavra. Essa forma elementar de análise não captava a unidade das categorias. O teórico inovou ao substituir a análise em elementos pela análise em unidade. No decorrer desse processo de investigação, o significado é considerado o elo, a unidade entre o pensamento e a linguagem que contém a totalidade, melhor dizendo, “todas as propriedades do todo” (VYGOTSKY, 2005, p. 150) ficam retidas em cada unidade, presente no significado das palavras.

Acrescenta o pesquisador:

A análise por unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a suas atividades (VYGOTSKY, 2005, p. 9).

Aguiar (2006) resgata nas ideias vygotskianas aspectos teórico-metodológicos da análise por unidades, propõe e sistematiza uma proposta investigativa para a apreensão da constituição dos sentidos. A proposta de Aguiar serve de inspiração instrumental e de análise nesta pesquisa e serão tratadas à frente, no momento da descrição dos instrumentos de construção

dos dados e suas análises. Passo, a partir de agora, à exposição das ideias de outro autor que contribui para nossas concepções teórico-metodológicas: Charlot³⁸.

3.2.1 A teoria da relação com o saber de Bernard Charlot como possibilidade analítica do saber-aprender docente

O conceito de “relação com o saber” foi introduzido na área da educação em 1980 por Charlot, que elaborou, na década seguinte, o que chamou de “elementos para uma teoria” da relação com o saber publicada em livro no Brasil, no ano de 2000. A relação com o saber como objeto de estudos remete às pesquisas francesas sobre o problema do “fracasso escolar”. Em perspectiva diferente das então chamadas sociologias reprodutivistas, que analisavam o problema do “fracasso escolar” dos estudantes de famílias de classes populares relacionando as desigualdades sociais às desigualdades escolares, Charlot (2000) apontou que pensar o insucesso escolar – ou nos excluídos do interior da escola – requer uma sociologia diferente, que busque a compreensão das relações que o sujeito tem com o saber. Assim conceituou relação com o saber:

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. [...] é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver

³⁸ O sociólogo Bernard Charlot numa entrevista no ano de 2006 à Revista Brasileira de Educação diz que não há acumulação nas ciências, mas memória. Cita entre outros autores Vygotsky como um grande nome da história das ciências sociais e do homem. Afirma que a ciência do homem e da sociedade progride separadamente, cada uma com base nos seus pontos de partida, ou seja, quando há uma nova maneira de começar. Em outra entrevista à revista Educação e Pesquisa em 2010, o autor chega a dizer que a sociologia deixou de lado a questão do sujeito para se constituir, e, sendo a educação um processo de humanização, socialização e subjetivação é preciso reavaliar este abandono. Na verdade, Charlot critica a tendência da sociologia de desconsiderar o sujeito e da psicologia por desconsiderar o social ao longo da história. Dessa maneira, justifica sua aproximação atual com os trabalhos de Lev Vygotsky. O autor afirma que precisa de Vygotsky e de Lacan. A respeito de Vygotsky justifica: “Preciso daquele para entender que o psiquismo humano se constrói no decorrer da história e qual é a relação entre a história da espécie humana e a do sujeito. Preciso dele, ainda, para compreender que o sujeito não é um conjunto de pulsões biológicas que, a seguir, socializa-se: ele é de imediato social [...]”. (CHARLOT, 2010, p. 152). Segundo Charlot, Vygotsky percebe a articulação entre significado histórico-cultural e sentido pessoal, isto é, percebe o problema da relação entre o intelecto e o afetivo e, por que não dizer, das necessidades, dos interesses e da vontade humana.

relacionado com “o aprender” e o saber (CHARLOT, 2000, p. 80).

Desse modo, importa-me dizer que a teoria charloteana, mesmo tendo como público alvo das investigações os/as estudantes, remete explicitamente a estudos da relação como o saber sobre outros sujeitos tais como o/a professor/a. Essa possibilidade justifica-se pela ideia do aprender como condição humana. O/A professor/a enquanto ser humano é um ensinante/aprendente.

Para Charlot (2000), o sujeito tem uma forma de interagir com o saber que pressupõe relações com o outro, com o mundo e com ele mesmo, a partir das quais constrói significados/sentidos para suas práticas e para as coisas que o cerca. Ou seja, na relação com o saber, os sujeitos são únicos, mas estão em interação com construções simbólicas temporais e dinâmicas que interferem na constituição dos sujeitos e são construídas por eles.

Entendo, então, que a teoria charloteana da relação do sujeito com o saber aproxima-se da ideia vigotskyana de que o sujeito é histórico. Lev Vygostky entende os fatos e fenômenos em sua historicidade, ou seja, num universo total. Cada acontecimento, mesmo que particular, é analisado na conjuntura social. Dessa maneira, como registrado por Charlot (2000) não há como pensar na relação docente com o saber desconsiderando as interações estabelecidas com o mundo, ou seja, com o contexto em que interagem enquanto ser social que é.

Na pesquisa em questão, apossando da perspectiva descontinuísta do saber de Bachelard (1996), ousou dizer que o/a professor/a encontra-se na dinâmica da descontinuidade/continuidade da relação com o saber construído ao longo de sua trajetória profissional. Ser docente na “escola inclusiva” é estar na situação de “aprender de novo”. E aprender é perigoso! É abrir mão “do ser” para arriscar-se ao “não ser” ou ao “vir a ser” algo que passa, ainda, pelas ideologias da “educação inclusiva”. E mais: o/a professor/a, antes mesmo do processo de conversão pelo qual se encontra diante das concepções da educação atual, já tem uma relação com o saber/aprender. A “nova” relação se dará a partir das relações já construídas. Charlot (2000, p. 85-86) diz:

Se a relação com saber é uma relação social é porque os homens nascem em um mundo estruturado por relações sociais que são também relações de saber. O sujeito está imerso nessas relações de saber. Isso porque ocupa uma posição nesse mundo. Também, porque os objetos, as atividades, os lugares, as pessoas, as situações etc., com os quais ele se relaciona ao aprender estão, eles, igualmente inscritos em relações de saber.

Popkewitz (1997) considera as reformas da educação como um meio de articular os processos pedagógicos às necessidades da sociedade. Por seus estudos, aponta que, através da escola, pretende-se garantir a estabilidade das relações sociais, formando-se os modos de ser e de ação dos indivíduos – seriam marcas da racionalidade social da educação contemporânea (THERRIEN, 1995). Nos estudos de Popkewitz entendo que, atualmente, as maneiras de se atingir a eficiência e qualidade da aprendizagem passam pelas relações entre poder e conhecimento difundido pela profissionalização e institucionalização do saber. Nesse sentido, implicam-se na relação social, profissional e subjetiva do/a professor/a com o saber.

Oliveira (2004), sob um enfoque mais institucional, verifica, no período do seu estudo, a necessidade de pesquisas sobre a recepção dos/as professores/as às mudanças relacionadas às reformas na educação, bem como “as formas de resistência e conflito que são manifestas nessa organização”. A leitura de Charlot e Oliveira me remete à ideia de “fuga” ou “resistência” diante de um “novo modo de ser” construído pelas propostas educativas da qual trata (POPKEWITZ, 1997, 2001).

Outro pesquisador que explora a ideia dos modos de ser, de fazer e de viver numa determinada atividade é Clott (2006, p. 81). Para o pesquisador toda atividade tem uma história com regras e normas implícitas que são compartilhadas entre os sujeitos, diz “Cada um se vê por meio de suas próprias atividades no interior da divisão do trabalho simultaneamente como sujeito e como objeto dessa conservação e dessa invenção [...]”. Para mim o sujeito pode voltar-se para a ‘aceitação’ ou ‘resistência’ à construção do já dito “modo de ser”, isto é, na disposição do sujeito estão envolvidas as suas

necessidades e interesses em que se envolvem os processos de mobilização do sujeito.

Charlot (2000; 2005) entende que o sujeito tem determinadas relações com o saber em que perpassa a dimensão da mobilização para o saber-aprender. Explicando melhor, há algo que o impulsiona na busca pelo saber. Há algo que lhe faz sentido! Assim sendo, o conceito de mobilização na perspectiva charloteana é importante nesta investigação. Para Charlot (2000, p. 55):

O conceito de mobilização implica a ideia de movimento. Mobilizar é por em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento. Para insistir nessa dinâmica interna é que utilizamos o termo “mobilização”, de preferências ao de “motivação”. A mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (“de fora”). É verdade que, no fim da análise, esses conceitos convergem: poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me. Mas o termo mobilização tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento.

Por meio de Charlot entendi que para compreender os significados/sentidos é necessário saber o que mobiliza o sujeito. Quem aponta um caminho para essa tarefa é Vygotsky, ao mostrar a relação entre a fala, a motivação e o pensamento:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último “por que” de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva [...]. Para entender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação [...] (VYGOTSKY, 2005, p. 188).

Mesmo que Charlot utilize o conceito de mobilização com intuito diferente de Vygotsky, percebe-se que os dois autores mostram a relevância das necessidades, dos interesses e da vontade do sujeito em suas teorias. Já

para compreender os significados/sentidos não basta entender a palavra, é preciso compreender o pensamento. Essa tarefa pressupõe identificar sobre o que o incita a agir, isto é, seu interesse primeiro pelo curso de formação. E ainda, o que orienta a ação na busca pelo conhecimento, sobretudo, no contexto da reconversão docente que constrói o já citado “modo de ser” professor/a.

Os conceitos e princípios dos autores apresentados constituem um farol para esta investigação. Ao entender que, para desvelar significados/sentidos da formação continuada para o/a professor/a é necessário compreender o seu pensamento e, assim, clarear o intuito e direcionar meus passos, convenci-me de que o caminho para esse desafio é identificar suas motivações – seus interesses, impulsos, desejos. Confirmei que na interação social compartilhamos significados e, nas trocas com o outro, certifiquei-me que os significados captados são realmente aqueles compartilhados para os signos usados.

Para mim, é na interlocução que as visões particulares se tornam conjunto e é na prática transformadora da realidade que se dá a “objetividade” do que se compartilhou de cada um³⁹. Explicando melhor, confirmei que não estamos desentendidos e que a expressão “é conversando que a gente se entende” é verdadeira. Finalmente, podemos dizer que a palavra é um “microcosmo da consciência humana” Vygotsky (2005, p. 151) e, nessa, nos debruçamos.

3.3 O CAMPO, A CONSTRUÇÃO DOS DADOS E OS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Aqui, apresento o campo de investigação: o Curso de Especialização *Lato Sensu* em Práticas Educativas e Inclusão, com ênfase em “Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais”, bem como os sujeitos participantes da pesquisa: professores/as egressos/as do referido curso de especialização.

³⁹ Devo a construção dessa proposição à Achilles Delari Junior, Psicólogo pela UFPR, desde 1993, mestre em Educação pela Unicamp, desde 2000, na área “Educação, conhecimento, linguagem e arte”.

Primeiramente, registro os aspectos principais da formação de professores/as no município de Contagem-MG, explicitando a constituição do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Práticas Educativas e Inclusão com ênfase em “Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais”, oferecido no ano de 2007, pela Rede de Ensino de Contagem, em parceria com a Universidade do Estado de Minas Gerais. A proposta do curso representa uma faceta importante para meu desenvolvimento e formação, uma vez que faz parte do contexto da educação inclusiva. Além disso, não se trata apenas de um curso rápido de formação em serviço, mas de uma proposta de especialização em âmbito de Pós-Graduação, cuja organização curricular e metodológica (Anexo A) buscou aliar teoria e prática.

Após a contextualização da proposta de formação, registro as etapas da construção dos dados: o questionário aplicado em 2007 durante o curso, o “inventário de saber” e a entrevista dialógica.

3.3.1 O curso de formação em Práticas Educativas Inclusivas

Durante ano de 2005, a Rede de Ensino de Contagem verificou através das assessorias pedagógicas⁴⁰ e encontros com pedagogos/as a demanda de muitos profissionais que manifestaram (des)preparo para lidar com as questões contemporâneas que se faziam presentes na educação. Dentre os desafios educacionais, estava a dificuldade da docência na diversidade de sujeitos. As queixas recaíam fortemente sobre as lacunas da formação inicial em relação às questões do ensino frente às diferenças e a inclusão no ambiente escolar. De acordo com os/as professores/as, os cursos de graduação não os preparavam para essa demanda, sendo, então, o tempo no ensino e as vivências o principal recurso usado para lidar com a realidade da diferença no ensino regular.

Frente à necessidade de formação continuada para os/as profissionais que se encontravam diante da inclusão do/as estudante com deficiência no cotidiano da sala de aula, no ano de 2007, a Secretaria da Educação, em parceria com a Universidade do Estado de Minas Gerais, ofereceu um curso

⁴⁰ Na Rede de Ensino de Contagem há a função de assessoria pedagógica. Os assessores fazem o acompanhamento junto aos/as pedagogos/as escolares.

em nível de especialização para professores/as da Rede. O objetivo da formação, de acordo com o seu projeto, foi possibilitar aos/as profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino de Contagem interrogar-se sobre a posição diante da diversidade cultural em espaços como a sala de aula e desenvolver práticas educativas para a docência na diversidade.

O público-alvo da formação era os/as professores/as e gestores/as da Rede Municipal de Ensino. Foram oferecidas 160 vagas, distribuídas da seguinte maneira: 80 vagas com ênfase em inclusão das pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas para o 1º semestre de 2007 e 80 vagas para o 2º semestre, das quais 40 para a ênfase em inclusão e 40 para a ênfase em sexualidade e gênero. O processo seletivo foi regulamentado pela Portaria 001/2007.

A Especialização, de acordo com Diniz (2007), constituiu-se de um núcleo comum (Anexo A) com disciplinas abrangentes da complexidade do pensamento pós-moderno, dos sujeitos e suas diferenças, bem como os fundamentos metodológicos, visando à reconfiguração do olhar de professores/as pesquisadores/as sobre inclusão escolar. Além do núcleo comum, foram desenvolvidos dois núcleos específicos: 1) ênfase à discussão das pessoas com deficiência e/ou com necessidades especiais e 2) ênfase à discussão de gênero e sexualidade. As práticas educativas foram desenvolvidas a partir dos chamados “laboratórios”⁴¹. Explica Diniz (2007, p. 3):

[...] Assim, no “laboratório” serão desenvolvidas atividades que abranjam as temáticas diversas componentes das subjetividades – sexualidade, gênero, etnia, deficiências – e atividades que atinjam as modalidades de ensino que as comportam – Educação de Jovens e Adultos (EJA). Educação Infantil, Educação Especial, bem como atividades que discutam os programas desenvolvidos pela política pública local.

⁴¹ De acordo com Diniz (2007), o termo “laboratório” é usado para nomear uma modalidade usada para formação de professores desenvolvida em outros países como França e Espanha. O objetivo do “laboratório” é que o sujeito fale de sua prática profissional e conheça novas formas de atuação, a partir da troca de experiências. No Brasil, essa modalidade é também nomeada como oficina.

A metodologia formativa utilizou a pesquisa como eixo importante do trabalho. Dessa forma, a articulação entre teoria e prática perpassou o processo formativo e avaliativo. Segundo Diniz (2007, p. 3-4):

[...] a centralidade do curso traz uma especificidade até então deixada de lado nos cursos de formação desses profissionais: **desenvolver práticas educativas para a inclusão**. Procuramos, então, uma formação que pensasse a diversidade atravessando as práticas dos diversos profissionais que lidam com a diversidade humana, possibilitando uma **práxis a ser inventada**. As oficinas-laboratório acontecerão ao longo do curso com o objetivo de construir o projeto de intervenção. **Serão abordadas questões que permitirão a todos/as os/as alunos/as vivenciarem os temas**. Nesse sentido, a pesquisa se coloca como outro importante eixo que perpassará essa invenção. Pesquisa entendida, aqui, como uma postura investigativa que nos permite formular questões a todo o momento (grifos da autora).

O processo avaliativo atrelou-se à proposta teórica e prática do curso. Através da disciplina Metodologia da Pesquisa – que teve como objetivo desenvolver uma postura investigativa frente à prática profissional –, cada um dos/as professores/as-estudantes posicionou-se como sujeito e profissional, elegendo uma questão referente aos eixos do curso para aprofundamento dos estudos. Tal questão se constituiria em um projeto de intervenção⁴² correspondente à produção final do processo formativo. Esse projeto constituiu-se no requisito à titulação de Especialista.

3.3.2 O questionário, o “inventário de saber” e a entrevista dialógica - etapas da construção dos dados

Recorro, nesta investigação, a diferentes técnicas para a construção dos dados: o **questionário**, o **inventário de saber** e a **entrevista**. Registro aqui as características de cada uma e como foram articuladas neste estudo.

⁴² Segundo Diniz (2007), o projeto de intervenção aconteceu de forma articulada com as disciplinas teóricas, oficinas-laboratórios e experiência dos/as docentes. As orientações foram organizadas em grupos de 8 alunos/as e contaram com a orientação de professores/as do curso.

Ao iniciar o curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão no ano de 2007, os/as professores/as responderam um questionário com o objetivo de conhecer suas demandas e particularidades. Esse material foi arquivado. A ideia dos/as professores/as do curso era tratar os dados e utilizar as informações no planejamento das aulas teóricas e atividades práticas.

Diante das possibilidades da exploração da articulação das abordagens qualitativas e quantitativas, resgatei esse instrumento que se tornou valioso recurso de pesquisa. O questionário proporcionou indicações sobre o contexto e perfil dos professores-estudantes que participaram da formação no ano de 2007.

Na época foram distribuídos 160 questionários e recolhidos 112. Resgatei os 112 para minha investigação. Usei somente os tópicos e suas variáveis que poderiam ser pertinentes para esta pesquisa. Os dados foram tratados e registrados em gráficos para facilitar a análise. Construí o perfil geral dos/as professores/as e os indicativos do universo contextual da docência daqueles/as que participaram da Especialização em práticas educativas no ano de 2007. Conheci, então, as características do grupo que vivenciou o curso de formação: quem eram os/as professores/as, a realidade da docência, os sujeitos que atendiam nas turmas, isto é, as experiências daquele momento histórico (gráficos no Apêndice A).

Sinteticamente, constatei que a maior parte dos professores/as que participou da formação continuada, em 2007, era do sexo feminino, heterossexuais, com idade variando de 32 a 40 anos, e da raça/etnia parda. A religião predominante era a católica. A maioria dos professores/as era casados/as.

As informações sobre a formação dos/as professores/as demonstraram que apenas 01 profissional possuía o magistério (nível médio) no período do curso e 84 professores/as (75%) formaram-se no curso superior. Do total de 112 profissionais, 26 já possuíam Especialização *Lato Sensu* (23%) e 01 (1%) profissional cursou mestrado. Esses dados são significativos para a população em questão, entretanto, é preciso entender que o desenvolvimento

profissional vai além da formação inicial. Dessa maneira, a formação acadêmica e em serviço deve ser considerada.

Outro dado pessoal dos/as professores/as diz respeito à deficiência. Somente 5 professores declaram ter algum tipo de deficiência. As deficiências citadas foram: física (50%), auditiva (25%) e visual (25%). Um docente não respondeu à questão sobre o tipo de deficiência.

Quanto à renda pessoal, o intervalo predominante foi de 2000 a 3000 reais, ou seja, de 5 a 8 salários mínimos.⁴³ As informações mostram ainda que a maioria dos/as docentes não tinha outra fonte de renda, portanto, o salário da Rede de Ensino era a única remuneração.

Verifiquei nos dados referentes à carga horária de trabalho que, do total de professores/as que responderam ao questionário, 44% atuam em mais de uma Rede de Ensino e 79% professores/as exercem a função da docência, ou seja, atuam na sala de aula. Constatei também que 51% professores/as atuavam em mais de um turno. Esse dado é significativo por demonstrar que pelo menos a metade dos/as 112 professores/as cumpria jornada dupla. Lembrando que 5% dos/as profissionais trabalham durante os três turnos. É possível concluir ainda que 51% professores/as possuíam carga horária semanal acima de 22h30min. E, 45% dos/as professores/as contavam com 25 estudantes na turma ou mais. Considerando que a formação aconteceu aos sábados, fora do horário do trabalho, acarretou uma sobrecarga para os/as docentes.

Outra informação relevante para a avaliação das condições de trabalho do/a profissional é o meio de transporte utilizado para locomoção. A partir do questionário aplicado observei que 40 professores/as possuíam carro próprio. No entanto, o número daqueles/as que utilizava o transporte público ultrapassa essa quantidade. O desgaste relacionado ao tempo de locomoção é um fator que merece consideração. Cerca de 46% dos/as docentes usavam ônibus, metrô ou os dois transportes.

Segundo os/as professores/as, tanto a acessibilidade como as condições de higiene no prédio eram desfavoráveis no período de aplicação

⁴³ Durante o período da aplicação do questionário o salário mínimo em vigor no país correspondia, de acordo com a Lei nº 11.498 de 28 de junho de 2007, ao valor de R\$ 380,00 (trezentos e oitenta reais).

do questionário. A higiene do local recebeu um número mais elevado do conceito bom (52% professores/as), no entanto, por ser um aspecto fundamental para qualquer ambiente escolar, essa quantidade pode ser considerada pequena.

De acordo com os/as professores/as a maioria dos/as estudantes era da raça/etnia parda, seguida pela negra. A opção pela presença das raças branca, parda e negra na sala de aula chegou a 44% respostas, dado que reflete a realidade da escola pública brasileira em que há diversidade de sujeitos. Outro dado que chama atenção é o número de professores/as que declarou a presença de ciganos na turma. O município de Contagem possui um número expressivo de ciganos, grupo étnico-cultural presente, sobretudo na região sudeste do município.

A respeito da classe social dos/as estudantes, verifiquei que os/as professores/as trabalham em turmas nas quais prevalecem alunos/as da classe social baixa.

A presença de estudantes com deficiência nas turmas também foi questionada. Verifiquei que a deficiência mental foi a mais declarada. Outro dado de destaque é que 23% professores/as não responderam à questão. Esse número pode revelar a dificuldade em obter laudos médicos ou mesmo o desconhecimento do tipo de deficiência. As informações sobre a presença da deficiência na sala de aula podem revelar, ainda, a relação entre a busca pela formação continuada e a necessidade imediata de atendimento aos/as estudantes. Como registrado, a constituição do curso de formação em práticas educativas e inclusão esteve relacionada, entre outros motivos, com a ampliação da inclusão da pessoa com deficiência no ensino comum do município de Contagem.

O último tópico do instrumento aplicado tratou da qualidade das relações no ambiente escolar. Os/as professores/as foram questionados/as sobre seus relacionamentos diante de três atores: os/as gestores/as, os/as alunos/as e a família. Os últimos dados obtidos mostram que as relações estabelecidas pelos/as docentes com os/as estudantes e a família têm sido positivas, mesmo frente aos desafios contemporâneos: reposicionamento da

autoridade, disfunção familiar, influência da mídia na imagem do/a profissional etc.

Após a construção do perfil indicativo dos/as professores/as e do universo contextual da docência daqueles/as que participaram da Especialização em práticas educativas no ano de 2007, identifiquei as características do grupo que vivenciou o curso de formação: quem eram os/as professores/as, a realidade da docência em que estavam inseridos, os sujeitos que atendiam nas turmas, isto é, as experiências daquele momento histórico.

Este estudo me proporcionou segurança nas etapas seguintes de construção dos dados. Posso dizer que o conhecimento do perfil, da realidade contextual dos/as docentes na época e de seus desafios foi fundamental para a elaboração das questões do “inventário de saber” e para desenvolver o diálogo no momento das entrevistas.

Atenho-me, agora, ao registro dos demais instrumentos. Primeiramente descrevo o “inventário de saber” e, em seguida, a entrevista dialógica.

A técnica chamada “inventário de saber” foi criada à luz da teoria da relação com o saber de Charlot (2000)⁴⁴. Trata-se de técnica tradicional para estudos na perspectiva da relação com o saber usada por pesquisadores franceses, como a equipe ESCOL e brasileiros como Lômaco (2002) e Dieb (2007) e Junkes (2009).

De acordo com Charlot (1996), o “inventário de saber” possibilita que o pesquisador/a identifique o que o/a estudante aprendeu e o que faz mais sentido no que aprendeu; trata-se de um *feedback* do processo de

⁴⁴ O “inventário de saber” é uma técnica de coleta de dados criada pela equipe Éducation, Socialisation et collectivités Locales (ESCOL) do Departamento das Ciências da Educação da Universidade Paris-VIII, Saint-Denis. A origem do “inventário de saber” tem relação com a ideia de se repensar a tradição sociológica francesa de base reprodutivista. Esse padrão sociológico desconsidera as políticas específicas dos estabelecimentos escolares, práticas pedagógicas e seus efeitos sobre o sucesso ou fracasso escolar nas investigações. Dessa maneira, pesquisas tradicionais deixavam de lado a questão do saber e sua transmissão enfocando a instituição escolar somente como espaço de diferenciação social. Para a equipe ESCOL, a questão do sentido sempre esteve envolvida de forma plena com a questão do saber-aprender. Indo além da análise das carências e da mera aquisição de competências, comuns nos estudos da sociologia francesa tradicional, as pesquisas foram em busca do que mobiliza o estudante ao saber-aprender. Dessa forma, o sujeito, suas qualidades, o que possui, suas “presenças”, tornaram-se objeto de análise. Sobre as pesquisas da equipe ESCOL, Charlot (1996, p. 51) faz a seguinte afirmação: “Não procuramos estabelecer aquilo que falta numa situação ou numa história, mas compreender sua lógica, gênese, forma de racionalidade. [...] o que faz sentido no fato de ir à escola e aprender coisas”.

aprendizagem. Nesse sentido, a técnica permite relacionar dados para verificar os possíveis efeitos do processo formativo na perspectiva do sujeito-aprendente. Considerando o/a professor/a na formação continuada como um sujeito-aprendente, o “inventário de saber” torna-se a técnica de coleta de dados adequada para o intuito dessa pesquisa: a partir do estudo dos sentidos/significados da formação continuada para o trabalho na presença dos/as estudantes com deficiência, na perspectiva docente, reunir indícios que possam favorecer as reflexões para compreensão da queixa do despreparo do/a professor/a na presença dos/as estudantes com deficiência nas turmas de ensino comum.

De acordo com Charlot (1996), o inventário pode se apresentar em forma de relatos curtos (mais ou menos quatro linhas) ou longos (uma ou duas páginas) quando se tem uma argumentação geral, e permite a exploração qualitativa e quantitativa dos assuntos registrados. Sobre suas investigações, diz que “Os inventários foram objeto de uma análise qualitativa por temas, de uma exploração quantitativa, e de uma análise qualitativa em termos de prática de linguagem” (p. 54). Pela análise qualitativa, é possível “[...] extrair os temas mais evocados pelos alunos [...]” (CHARLOT, 1996, p. 52). Sobre essa análise, é importante dizer que o interesse do pesquisador se deu, antes, pelas co-ocorrências dos temas nos inventários e entrevistas⁴⁵ do que pela frequência.

Incluí um parêntese para acrescentar que a escolha do “inventário de saber” como instrumento implicou na compreensão dos aspectos que caracterizam um estudo que apresenta procedimentos quantitativos e qualitativos. Ter em mente os princípios dessa linha de investigação foi importante, para que eu não cometesse o engano de considerar o estudo como uma pesquisa quantitativa no sentido estrito. Na verdade, foram utilizados recursos das diferentes abordagens. Sobre essa possível articulação, afirma Gatti (2002, p. 29):

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que

⁴⁵ Acrescenta-se que Bernard Charlot e sua equipe utilizaram dois recursos para coleta de dados: o “inventário do saber” e a entrevista.

de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial não tem significação em si.

Charlot (1996) explica que a exploração quantitativa, no seu estudo, foi realizada a partir dos inventários elaborados com perguntas cujas respostas permitissem a elaboração de modelos comparáveis. Posteriormente, as respostas foram tratadas pela construção progressiva de uma grade, composta de categorias ou subcategorias eventualmente reagrupadas. Procurou-se construir constelações e identificar “tipos ideais”, ao invés de trabalhar com categorias de populações. Concluídas essas etapas, o inventário foi submetido “[...] a uma análise qualitativa em termos de práticas de linguagem” (CHARLOT, 1996, p. 53), em que foram analisados os gêneros do discurso, a presença ou ausência do sujeito em seus textos, entre outros. A teoria de Bautier (1990) fundamentou as análises nesse aspecto.

O fato de o “inventário de saber” se apresentar em forma de pequenos relatos ou argumentação geral sobre o saber levou Charlot (1996) a recorrer em suas pesquisas aos pressupostos da análise do discurso. Os princípios orientadores da análise do discurso podem ser aplicados em estudos que investiguem os discursos dos sujeitos considerando as articulações estabelecidas entre o contexto vivencial e a linguagem usada – no caso do inventário, o/a estudante posiciona-se no campo do saber através do relato oral ou escrito.

Charlot faz uma consideração sobre as características dos textos provenientes do “inventário de saber” que realizou com jovens estudantes da periferia parisiense. Ele diz que “[...] A diversidade de construção desses textos torna possível uma análise das práticas de linguagem, notadamente discursivas, que traz informações preciosas sobre a relação desses jovens com o saber” (CHARLOT, 2006, p. 51). Diferentemente do público pesquisado por Charlot nesta investigação, os/as participantes são professores/as egressos/as da formação continuada para o trabalho com estudantes com deficiência em classes de ensino comum, o que não inviabiliza a inspiração nas ideias do autor para este estudo. Ao contrário, confirma a escolha por tal

pressuposto analítico uma vez que os/as professores/as em processo formativo, tal como os/as jovens participantes das pesquisas de Charlot, são estudantes e têm uma relação com o saber.

As especificidades do inventário de saber nessa pesquisa se encontram nos objetivos desse instrumento e na forma como foi abordado. O inventário, no formato de relato escrito (máximo cinco linhas), serviu como levantamento inicial. Empreendi, através desse instrumento, um estudo preliminar na perspectiva dos/as sujeitos que participaram da formação continuada durante o ano de 2007. Desse modo, busquei evidenciar apontamentos sobre o que teve significado/sentido do que aprenderam (Apêndice B).

No desenvolvimento deste trabalho, o “inventário de saber” desempenhou diferentes funções: reunir pistas sobre a questão investigada, indicar temas recorrentes nos relatos, evitar dispersão temática no momento das entrevistas. Esse estudo preliminar permitiu recolher dados da história profissional dos/as docentes, da formação inicial e continuada, bem como um *feedback* pós-formação sobre as aprendizagens, interesses, necessidades, motivos e expectativas que os envolveram. Os inventários também foram usados individualmente, isto é, os temas pouco manifestos pelos/as docentes que precisavam ser desvelados foram retomados posteriormente nas entrevistas.

Optei por inventariar o saber dos/as professores/as que cursaram a formação em 2007. A ênfase do curso de especialização “Inclusão das pessoas com deficiência/necessidades específicas” foi a minha característica de interesse. A seleção dos/as professores/as para a segunda etapa da coleta de dados se deu por amostragem probabilística. Dessa maneira, o trabalho previu, como base referencial, uma amostra aleatória simples, em que todos/as os elementos da população tiveram probabilidade conhecida de participarem da amostra. Eu já conhecia o número de professores/as que cursou a formação em 2007, no entanto, não houve número máximo pré-estipulado de professores/as para participar do estudo. A população-alvo, nessa primeira etapa da construção dos dados, seria todos/as os/as professores/as que participaram da referida ênfase.

Decidi usar como um dos recursos para construção dos dados o “inventário de saber” por meio de relato escrito, enviando o formulário (Apêndice E) aos/as participantes da pesquisa por e-mail. As questões do “inventário de saber” foram encaminhadas em três datas diferentes – com intervalo de nove dias – para 107 professores/as que possuíam e-mails registrados nos arquivos do curso.

Atentei para que as questões apontassem indícios sobre a questão investigada e estivessem articuladas aos nossos objetivos investigativos. No formulário incluí, ainda, o convite para uma entrevista (Apêndice E). As perguntas incluídas no instrumento contemplaram: o tempo do/a professor/a na docência, atuação ou não em sala de aula e o ciclo/ano em que leciona atualmente; a presença ou não de estudantes com deficiência nas turmas em que lecionou (ou leciona) após a formação de 2007; as expectativas e contribuições do curso de especialização para a docência na presença de estudantes com deficiência e, principalmente, a mobilização/motivo, interesses para fazer o curso e o que o/a professor/a aprendeu. Recebi o inventário de doze professores/as⁴⁶. Todos os inventários foram utilizados como material de análise.

Percebi a possibilidade de articular o “inventário de saber” com o instrumento apresentado por Aguiar (2006) chamado de “núcleos de significação”. Essa técnica não foi transposta *Ipsis litteris*, mas as ideias básicas foram utilizadas. Assim, expliquei a técnica e, na sequência, registrei a maneira como me apropriei da proposta durante o processo investigativo.

Sinteticamente, os chamados “núcleos de significação” sistematizados por Aguiar (2006) constituem um instrumento para análise de material qualitativo, escrito ou oral, na perspectiva sócio-histórica. Seu intuito é apreender os significados e sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos informantes através de procedimentos concretizados em três etapas:

⁴⁶ O curso de formação foi concluído há quatro anos e muitos/as professores/as modificaram os endereços eletrônicos. Este fato justifica o retorno à caixa de entrada cerca de vinte e cinco e-mails no primeiro envio dos formulários, vinte e seis no segundo, e vinte e cinco no último envio. Portanto, foram entregues cerca de oitenta e um e-mails.

1. construção de pré-indicadores - registro dos temas diversos presentes em depoimentos orais ou escritos que emergem pela frequência, carga emocional dos entrevistados, contradições, ambivalências, entre outras;
2. construção dos indicadores - aglutinação do pré-indicadores por semelhança, complementaridade ou contradição;
3. construção dos núcleos de significação - articulação dos indicadores e nomeação dos núcleos.

Segundo Aguiar (2006), concluídas as etapas acima, é possível analisar os núcleos fazendo a articulação entre eles. A articulação entre os núcleos é a fase de interpretação propriamente dita, mas toda a investigação pressupõe uma perspectiva interpretativa. Os núcleos de significação “expressam os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para os sujeitos, que o envolvam emocionalmente e revelem suas determinações constitutivas” (AGUIAR, 2006, p. 231), considerando o contexto sócio-histórico que “permite a compreensão do sujeito na sua totalidade” (AGUIAR, 2006, p. 231).

A construção dos dados do inventário ocorreu da seguinte forma: após receber, por e-mail, os registros escritos pelos/as professores/as, procedi uma “leitura flutuante”. Tal processo se caracteriza por uma leitura inicial, global em que o/a pesquisador/a se familiariza com o texto. Meu intuito não foi analisar os relatos escritos em si. A palavra registrada me serviu de guia para conhecer melhor o que lhe atribui significado: o sujeito e o contexto sócio-histórico no qual está envolvido (AGUIAR, 2006, p. 230).

Em seguida, passei a registrar os temas recorrentes nos relatos em forma de tabela (Apêndice B). Os temas-eixo configuraram-se em função das reincidências nos relatos dos inventários e variaram em função do número de vezes que foram citados pelos/as professores/as. Os temas foram aglutinados por semelhança de modo a constituir o que chamamos de “índices de sentido”. Esses índices foram usados nas entrevistas com os/as professores/as como base indicativa durante o diálogo. São os seguintes índices de sentido:

1. **interesses e necessidades pela formação continuada** – esse índice se referiu aos principais motivos que orientaram os/as docentes à formação continuada de 2007. Identifiquei nove mobilizadores. Os mais citados foram: os desafios atuais da educação inclusiva e o (des)preparo; a busca pelo crescimento profissional; o interesse pela temática da inclusão e o atendimento de qualidade para os/as estudantes;
2. **saberes/aprendizagens do curso de formação continuada** – já esse índice tratou dos saberes e aprendizagens do curso na perspectiva docente, isto é, referiu-se àquilo que teve sentido no decorrer do processo. Identificamos doze saberes/aprendizagens nos relatos. Os temas recorrentes foram: desviar o olhar da deficiência para a pessoa e o conhecimento teórico; conhecer as deficiências e posturas na presença de cada uma (técnicas de ensino); Reconhecer a diversidade;
3. **implicações práticas do curso de formação continuada** – esse índice apresentou as ressonâncias práticas dos saberes/aprendizagens da formação na visão dos/as professores/as pós-formação. Identifiquei sete influências. As principais são as seguintes: novo olhar para o trabalho pedagógico; segurança no desenvolvimento do trabalho; busca de estratégias diferenciadas de trabalho (atividades em grupo, músicas, ampliação dos momentos de interação); reavaliação dos saberes e práticas consolidadas;
4. **contribuições/melhoramento da formação continuada** – o índice demonstrou as contribuições e oportunidades de melhoramento na perspectiva dos/as professores/as. Foram citadas 13 diferentes contribuições, das quais se destacam: o reconhecimento da diversidade e da existência de diferentes identidades; ampliação de conhecimentos práticos; revisão de conceitos e superação de preconceitos; mudança de olhar a respeito das pessoas com deficiência. Não identifiquei nos registros pontos de melhoramento da formação continuada, por

isso, identifiquei a necessidade de abordar o assunto nas entrevistas.

Os relatos recolhidos pelo inventário facilitaram o enfoque dos temas, uma vez que as questões foram construídas contemplando os objetivos da pesquisa. Ao serem separados por semelhança e aglutinados, os diferentes temas resultaram num conjunto de ideias ainda mais coesas, facilitando o estudo.

Minha primeira intenção era utilizar somente os relatos escritos do inventário de saber para análise. No entanto, durante o encontro de qualificação do estudo, conclui que o trabalho poderia ser mais bem desenvolvido por meio da articulação desse instrumento de coleta de dados com a técnica do grupo focal ou da entrevista. Essa reorientação se deu, porque a opção pela abordagem sócio-histórica de investigação implicou em construir os dados de maneira coerente com essa forma de pesquisar, como explica Freitas (2007, p. 7):

[...] essa perspectiva teórica traz implicações que se refletem nas características processuais e éticas do fazer pesquisa em ciências humanas, exigindo uma coerência do pesquisador na concepção e uso dos instrumentos metodológicos para a coleta e a análise de dados, bem como na construção dos textos com a discussão dos achados.

Dessa maneira, buscando coerência com a abordagem investigativa, incluí a entrevista como instrumento na construção dos dados. Do ponto de vista de Aguiar (2006), um dos instrumentos mais ricos e que permite acesso aos processos psíquicos, particularmente os sentidos e os significados, é a entrevista. No entanto, alerta o/as pesquisador/as para as características que interferem no seu potencial. O autor afirma que as entrevistas devem ser consistentes e amplas e que podem ser complementadas por outros instrumentos que aprimorem a análise.

Segundo Fraser et al. (2004, p. 143), “Há duas modalidades mais gerais de entrevista: a face a face e a mediada [...]. Em relação à sua estruturação podem ser: estruturadas, semi-estruturadas ou não-estruturadas.” No entanto, a maneira de entrevistar na perspectiva sócio-

histórica pressupõe a ideia do/a pesquisador/a como ser social e inserido na pesquisa. Desse modo:

A contextualização do pesquisador é também relevante: ele não é um ser humano genérico, mas um ser social faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social (FREITAS, 2002, p. 22).

Percebi que a definição pelo tipo de entrevista e sua estrutura deveria se dar, definitivamente, em conformidade com os objetivos e a orientação do estudo. Freitas (2010) sugere diferentes recursos para a construção dos dados na perspectiva sócio-histórica, entre eles, a entrevista do tipo coletiva e a dialógica.

Ambos os tipos de entrevistas focalizam os sujeitos contextualizados e inter-relações entre pesquisador/es e pesquisado/os que são mediadas pela linguagem. O autor acrescenta que “Este instrumento conduz ao compartilhamento de experiências que podem contribuir para a construção de sentidos [...]” (VIANA, 2010, p. 165). Dessa maneira, aproximei-me desses dois formatos de entrevista, pois busquei os sentidos/significados construídos pelos/as docentes egressos do curso de formação continuada, ocorrido em 2007, na Rede de Ensino de Contagem, Minas Gerais.

A entrevista dialógica foi a técnica escolhida para a investigação. A opção se deu por dois diferentes motivos. Primeiramente porque os/as professores/as participantes do estudo não dispunham de tempo para encontros grupais. A entrevista coletiva pressupõe que os/as envolvidos/as estejam disponíveis, em momentos coincidentes, para os encontros. O segundo motivo é que a entrevista dialógica proporciona mais liberdade aos participantes e ao/as pesquisador/as de modo que todos/as se envolvam de maneira ativa na atividade de pesquisa.

As entrevistas foram agendadas com os/as docentes que manifestaram disponibilidade e condições de participar. Sete entrevistas foram agendadas.

Estes encontros aconteceram nas escolas em que os/as professores/as exercem suas atividades ou na Escola Municipal José Ovídio Guerra, espaço cedido para realização das entrevistas.

Nas entrevistas usei temas com enfoques “coletivos”. Dessa maneira, mesmo na ausência de perguntas pré-concebidas, não deixamos de preparar as entrevistas previamente. Utilizei os “índices de sentido” construídos pela técnica do “inventário de saber” de Charlot (Apêndice E). Este “fio condutor” durante a conversa evitou dispersões, sem direcionar a entrevista de forma rígida, uma vez que não fiquei presa aos quatro índices. Permiti a liberdade dos/as professores/as e do/a pesquisador/a nos diálogos durante as entrevistas. As conversas ou diálogos foram gravados em áudio e transcritos pelos/as pesquisadores/as.

Diante de sete horas de material em áudio, a transcrição dos diálogos foi um desafio. Numa entrevista dialógica, é imprescindível o registro de detalhes não somente verbais como também aspectos entonacionais e paralinguísticos. Assim sendo, construí uma tabela com as normas para transcrição (Apêndice C), com base na proposta de marcadores orais elaboradas por Lucio (2007), a partir dos estudos de Cameron (2001) e Marcuschi (2005), a respeito da análise da conversação (AC).

Terminadas as transcrições das entrevistas, todo o material foi organizado.

No intuito de me familiarizar com os dados e situar minhas impressões, ouvi novamente as gravações e fiz a “leitura flutuante” dos textos. Nesse processo me atentei para as marcas orais dos registros (Tabela de transcrição p. 86). Segundo Aguiar (2006, p. 230), é nesse momento que o/a pesquisador/a se destaca e organiza os temas emergentes nos registros, esta autora afirma:

Irão emergindo temas os mais diversos, caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc.

Aguiar (2006) alerta para a presença de um grande número de temas que chama de pré-indicadores. No meu caso, os “índices de sentido”, construídos pelo inventário de saber, evitaram a excessiva dispersão temática e garantiram a consistência dos diálogos. Já na segunda leitura, consegui destacar as falas enfatizadas pelos/as docentes com cores diferentes. Os trechos selecionados foram agrupados por semelhança ou contradição, conforme os “índices de sentido”.

A interpretação dos dados, como já mencionado, fundamentou-se nas referências vygotskianas e charloteanas, entre outras contribuições.

3.3.3 Os sujeitos da pesquisa: quem são eles/as?

No princípio houve o interesse em entrevistar professore/as que estivessem na sala de aula e lecionando na presença de estudantes com deficiência. Ao longo da investigação os critérios iniciais foram substituídos devido a algumas questões da pesquisa como a dependência do retorno dos inventários por e-mail e a disponibilidade dos/as docentes para participar. Além disso, nem todos/as os/a docentes estavam atuando em sala de aula ou na presença de estudantes com deficiência. Dessa maneira, revisei os critérios.

Decidi por profissionais que lecionaram na presença de estudantes com deficiência no ensino comum após a formação – mesmo que atualmente não estivessem na docência. Sete entrevistas foram agendadas com os/as professores/as que manifestaram disponibilidade e condições de participar. Os encontros aconteceram, segundo a preferência de cada professor/a, nas escolas onde lecionam ou numa escola da Rede de Contagem que cedeu espaço para os encontros. Participaram do processo da entrevista sete professores/as, dos quais seis eram professoras e um professor. Preferi registrar nomes fictícios a fim de garantir o sigilo dos/as participantes. São eles:

Professora Bela, “eu sou professora por opção” [...] “vi que era uma vocação”.

Fez o magistério e o curso de Letras e tem vinte e três anos de profissão. Lecionou na presença de estudantes com deficiência, após o curso de formação continuada com ênfase em práticas educativas inclusivas. Atualmente atua em duas Redes de Ensino, na secretaria escolar e na coordenação pedagógica.

Professora Maria, “[...] eu gosto muito de inovar”.

Vinte e três anos de profissão. Foi professora do ensino fundamental na Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC). Quando a FUNEC deixou de atender o ensino fundamental, participou de concurso público e foi para o quadro de regentes da Secretaria de Educação da Prefeitura de Contagem. Trabalhou em projetos voltados para o esporte e atuou na Educação Especial até 2005. Atualmente exerce suas atividades na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Já lecionou na presença de estudantes com deficiência, após participar da formação oferecida pela Rede de Ensino de Contagem em 2007.

Professora Sandra, “Meu Deus, será que eu vô dar conta disso?”.

Treze anos na docência. A primeira experiência foi na Educação Especial na Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na cidade de Contagem. Atualmente leciona no 3º ano do 1º e do 2º ciclos de formação e atuou na presença de estudantes com deficiência, após participar do curso de formação oferecido pela Rede de Ensino de Contagem em 2007.

Professora Enilda, “Você não se prepara num curso [...]”.

Vinte e cinco anos de profissão. Formou-se em magistério e psicologia. Trabalhou na Secretaria da Educação e participou da organização do curso de formação em 2007. Lecionou na presença de estudantes com deficiência após o curso e, atualmente, é professora numa das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede de Ensino de Contagem.

Professora Milena, “[...] na época eu dei sorte porque era uma vaga para dez pessoas querendo”.

Dez anos de profissão. Não lecionou na presença de estudantes com deficiência no ensino comum após a formação de 2007, no entanto, atua como gestora no núcleo regional e, entre outras funções, faz acompanhamento da inclusão dos/as estudantes com deficiência no ensino comum.

Professora Marisa, “Penso que estudar faz parte da vida do (a) professor(a)”.

Quinze anos de profissão. Atua na Educação Infantil e Anos finais do Ensino Fundamental. Faz parte da equipe do núcleo de educação do município. Lecionou na presença de estudantes com deficiência, após participar da formação continuada no ano de 2007.

Professor Ronaldo, “[...] possibilidade de concluir uma Pós-Graduação”

Oito anos na docência. Leciona na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no 3º ano do 3º ciclo. Lecionou na presença de estudantes com deficiência, após o curso de formação continuada, do qual participou no ano de 2007.

Conforme verifiquei, atualmente os sujeitos participantes das entrevistas exercem funções diferentes na Rede de Ensino. Dois professores/as ocupam cargo no núcleo de educação como acompanhante pedagógico regional de escolas do município; um professor e uma professora exercem a docência; duas professoras atuam nas salas de atendimento educacional especializado (AEE) e uma professora encontra-se em desvio de função exercendo atividades na secretaria escolar no turno da manhã, e, na coordenação pedagógica, no turno da tarde. Essa situação enriqueceu o trabalho investigativo uma vez que a diversidade de posições e lugares possibilita a presença de diferentes olhares a respeito da formação continuada.

4 AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMO DEMANDA EDUCATIVA E A POSIÇÃO DO/A PROFESSOR/A NO CONTEXTO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Considerando que este estudo trata, de alguma maneira, do saber-aprender docente constituído nas relações dos sujeitos com as situações concretas da realidade sócio-histórica, nas quais está inserido, registrei este capítulo com o propósito de apresentar reflexões sobre o contexto das reformas e políticas educativas de inclusão da pessoa com deficiência.

Este texto se organiza da seguinte maneira: no primeiro tópico, situei a diferença como demanda educativa enredada na tensão entre as ideias universalistas e particularistas. Em seguida, tratei da posição do/a professor/a frente à proposta inclusiva e possíveis implicações no saber-aprender docente. Finalizei apontando, conforme o estudo de Gatti (2008, 2011), que o atual discurso da necessidade da atualização e renovação permanente do saber implica em desafios para a formação quanto às estratégias e influências na prática docente.

4.1 OS/AS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA SALA DE AULA, POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES

Ao final dos anos 50, as desigualdades de acesso à educação se constituíram como uma grande preocupação, sobretudo numa escola excludente voltada para a classe média. Nesse momento, cresceram as reivindicações de ampliação da escolarização, cuja necessidade já se fazia evidente pelo processo de industrialização e urbanização. Durante a década de 1960 a 1970, a máxima era organizar os sistemas básicos de ensino dentro dos padrões industriais emergentes. A educação foi considerada fundamental para a melhor distribuição de renda e para o desenvolvimento econômico do país (SCHULTZ, 1962)⁴⁷.

⁴⁷ Schultz (1902-1998) idealizou a Teoria do Capital Humano (TCH) na década de 50 nos EUA. Essa teoria influenciou o pensamento de articulação entre desenvolvimento e educação na América Latina. De acordo com a TCH, a educação seria o maior investimento humano. Ela dá qualidade ao trabalho humano contribuído para a produtividade. O Capital Humano seria o conjunto dos saberes adquiridos pelo indivíduo através da educação, que é revertido em “vantagens” para si diante do mercado de trabalho etc. (SCHULTZ, 1962).

Segundo Frigoto (1989), a concepção de educação como reforço para solucionar os problemas econômico-sociais do país interferiu na constituição de políticas educacionais desde a década de 70. A partir de então, houve Redefinições histórico-contextuais, mas essa ideia constituiu-se num legado aos fundamentos da educação brasileira. O histórico posicionamento da educação na base das fragilidades do sistema econômico-social articulou-se aos estudos sociológicos voltados para aspectos explicativos dos resultados escolares e “disparidades motivacionais”, segundo grupos sociais (FORQUIN, 1995). Nessa postura investigativa, a leitura se dava na centralidade do conceito de classe social. Através do fundamento estatístico, os sujeitos eram considerados em termos de agrupamentos por classificações sociais, ou seja, o padrão avaliativo se dava pela classe considerada superior. Além de secundarizadas, as diferenças foram tratadas como desigualdades (NOGUEIRA, 1990). Nesse sentido, constituiu-se uma visão negativa e de carência em relação às classes consideradas desfavorecidas.

Para Charlot (2000), nas sociologias predominantes que fundamentaram a pesquisa mundial no período pós-guerra – sendo influente inclusive no Brasil – “[...] a diferença é tratada como deficiência sociocultural [...]” (CHARLOT, 2000, p. 25). Dessa forma, o sujeito ou “deficiente sociocultural” é pensado em termos das ausências. Há, então, uma “leitura negativa da realidade social, interpretada em termos de carências” (CHARLOT, 2000, p. 29). Pensado dessa forma, cabe preencher as lacunas que lhe faltam. Petitat (1994, p. 214) diz sobre a sociologia ocidental:

É assim que toda uma literatura sociológica, apresentando o insucesso escolar como produto de carências culturais e linguísticas dos meios mais modestos, veio trazer uma teorização às práticas de educação compensatória⁴⁸ [...]

⁴⁸ Para entender a noção compensatória, ler sobre a teoria do “*handicap* sociocultural”. De acordo com Diniz (2007), a etimologia da palavra “*Handicap*” remete ao termo “chapéu na mão” sugerindo a ideia de pedintes. Segundo Gomes (2002), essa teoria teve origem em 1960 nos Estados Unidos. Considera que o contexto é o responsável pelas “faltas culturais” da classe dominada. As crianças dessa classe apresentam “carências”, inclusive intelectuais.

Considerando Popkewitz (1997), existe uma relação íntima entre pesquisa, política e economia. Dessa maneira, articulam-se as epistemologias da escolarização e os programas reformistas. Entendendo, então, que os padrões epistemológicos relacionam-se ao contexto histórico-social, os esquemas interpretativos aproximam-se às maneiras de conceber o outro: “enxergam-se”, “apagam-se”, ou “constroem-se” os sujeitos, as situações, as condições etc. Pode-se considerar, então, que o contexto sócio-histórico, os padrões científicos e de conhecimento, bem como a falta de estudos que considerassem o sujeito de uma forma mais sutil, contribuíram para a “invisibilidade” da diversidade que ficou “diluída” nos agrupamentos.

Nas últimas décadas do século XX, houve a queda da União Soviética e, junto com esse fato histórico, a progressiva perda da centralidade do conceito de classe social. As lutas nacionalistas dirigiram as reivindicações para o reconhecimento das diferenças. Movimentos e identidades grupais substituem os interesses de classe na mobilização política. O papel que a educação exercia na sociedade, baseado no critério do universalismo e na igualdade de direitos, abalou-se. Com essa mudança histórica, o saber apropriado para determinada classe fragiliza-se como a principal referência para a organização dos sistemas escolares (OLIVEIRA, 2011). A diversidade se torna “visível” e invade a escola, impulsionando reformas educativas que contemplem essa diversidade. Os eixos de diferenças tornam-se foco de ações e investigações.

Na década de 1990, com vistas a fundamentar esse movimento, documentos internacionais e nacionais, amparando legalmente a inclusão e colocando-a como premissa educacional concreta, foram estabelecidos. De acordo com Aguiar (2010), permaneceu, nas bases legais desse período, a ideia da articulação entre educação e desenvolvimento, mas com influência das diretrizes internacionais. Como exemplo, tem-se a adesão do Brasil a ideia da educação e equidade social defendida na Conferência Mundial de Educação Para Todos, em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, concretizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/96. Em relação à prática com os/as estudantes com deficiência, pode-se citar a Declaração de Salamanca ocorrida em 1994, em que a escola é

conclamada a atender as diferentes necessidades dos/as estudantes. Especificamente, a educação especial é qualificada e tratada como modalidade de ensino nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). No ano de 2007, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) registra que a educação especial passa integrar a proposta pedagógica da escola regular, fato que representou a materialização do acompanhamento do Brasil aos processos de mudanças internacionais. A inclusão das pessoas com deficiência passa a ser considerada uma questão de justiça social: “o direito à diversidade”.

Para Charlot (2005, p. 79), reservadas as especificidades dos sistemas escolares dos diferentes países, “[...] existe um movimento de base, na escala do longo tempo na história, que afeta a situação de todos os/as professores/as, no mundo inteiro: a abertura do ensino a alunos que, outrora, não teriam acesso a ele”. Nesse contexto, aponta-se a deficiência como diferença, direcionando ao/a professor/a o ensino de todos/as os/as estudantes com deficiência ou não. Assegura-se, ainda, a oportunidade do aprendizado num ambiente que valorize as diferenças, inserindo-o no contexto de instrução e de currículo, satisfazendo suas necessidades de aprendizagem. A prática educativa deve se situar, o mais próximo possível, daquelas proporcionadas a qualquer estudante, resguardando apenas as necessidades específicas de atendimento. Pressupõe-se que as estratégias adaptadas para o trabalho pedagógico possam ser necessárias, mas entendendo que a diferenciação por si não deve ser o principal caminho. Tais orientações dirigiram-se diretamente às relações didático-pedagógicas docentes. Lahire (apud OLIVEIRA, 2011, p. 29), diz que:

Com a expansão da educação formal, novos segmentos sociais passam a ter acesso à escola e a participar dela. Tais segmentos representam, na maioria das vezes, um contingente até então excluído do sistema escolar por sua condição econômica, ética, cultural [...]. Porém, ela vem acompanhada, na maioria dos casos, da desigualdade, ou seja, da condição econômica desfavorável ou destituída dos meios necessários para uma vida digna.

Considerando a pessoa com deficiência, esse fato foi constatado e registrado no Relatório Mundial Sobre Deficiência (World Report On Disability)⁴⁹, documento que sintetiza as mais importantes evidências científicas sobre deficiência. Apresentado em junho de 2011, na sede da Organização Mundial da Saúde (OMS), o estudo informou que pessoas com deficiências são as que mais sofrem desvantagem social, e cerca de 80% vivem em países de baixa renda. Pode-se dizer, então, que o/a professor/as enfrenta as diferenças na sala de aula, bem como uma visão negativa e de carência historicamente construída sobre tais segmentos sociais, como trata Charlot (2000).

Num país onde a ideia da “educação para todos” passa pela escola como o *locus* desse movimento, o/a professor/a seria o símbolo da igualdade e responsável, então, pela superação das desigualdades de sucesso entre os alunos. Oliveira (2011) pondera que, nessa situação, o docente passa a atuar diante de diferentes grupos que reclamam para si o direito de ações concentradas colocando a docência e sua formação no centro dos conflitos. A ideia do diverso é, então, considerada no embate entre o universal e o particular. O saber ideologicamente considerado como “adequado” a todos já não mais atende aos interesses particulares dos diferentes grupos. O saber do/a professor/a, até então construído nas bases de um saber universal, não mais se acorda à nova realidade. Constitui-se, então, uma dualidade: o contexto pede atenção à diferença que pressupõe um/a professor/a criativo/a, participativo/a, envolvido/a e autônomo/a, atento/a as especificidades do indivíduo sócio-histórico, no entanto, o/a docente vivencia um momento de valorização de modelos formativos e prescrições que tendem a conduzir suas ações com vistas a excelência e ao mérito.

⁴⁹ O World Report on Disability (Relatório Mundial Sobre Deficiência) foi apresentado no dia 9 de junho de 2011, na sede da Organização Mundial da Saúde – OMS, em Genebra na Suíça. Este relatório é um documento que sintetiza as mais importantes evidências científicas sobre deficiência e faz com recomendações para ações de apoio à Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiências. Aborda a necessidade de se ter dados confiáveis e se desenvolver pesquisas de melhor qualidade sobre o assunto. O documento atualiza o que aconteceu nos últimos trinta anos e explora as evidências atuais incluindo as diferentes situações de discriminação e barreiras, oferecendo uma análise de diversas experiências que contribuíram para melhorar a vida de pessoas com incapacidades quanto à saúde, reabilitação, serviços de apoio, infraestrutura, transporte, educação e emprego.

Entendendo que o contexto coloca o/a professor/a na posição central nos ideários da educação inclusiva, a formação continuada, entendida como projeto de aprofundamento, melhoria e avanço na formação e prática dos/as profissionais, é assimilada como forma de resposta aos problemas característicos do sistema educacional. Questões importantes despontam: que sentido tem o saber dessa formação para o/a professor/a na tensão entre as ideias universalistas e particularistas? Quais acepções têm orientado sua postura e escolhas enquanto profissional inserido nesse contexto? Como lidam com a tensão universal X particular no ensino?

4.2 AS REFORMAS, A POSIÇÃO DO/A PROFESSOR/A NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Como descreve o tópico anterior, o século XXI se inicia com desafios para a humanidade: crise econômica, conflitos paradigmáticos etc. De acordo com Fraser (2001), a sociedade moderna foi marcada pela centralidade do conceito de classes sociais, em que o princípio universal fundamentava os critérios de divisão entre justiça e injustiça. Por volta dos anos de 1970 e 1980, a União Soviética sinalizou esgotamento e a sua ruptura marcou o final do século XX. As novas demandas impulsionaram a reestruturação da sociedade sob o dilema: redistribuição econômica x reconhecimento da diferença.

Na América Latina, as transformações histórico-sociais, econômicas, culturais, tecnológicas etc. marcaram as últimas décadas com reformas em diferentes setores. Nesse contexto, a educação assumiu papel relevante e as políticas assinalaram profundamente o sistema escolar em nosso país. Oliveira (2011) registra dois focos principais neste processo: a gestão e organização da educação e a inclusão da diversidade. Ambos os enfoques posicionaram a docência no centro das ações e das contradições. Para Michels (2006, 407), nas mudanças articulam-se os eixos: gestão, formação e inclusão. Diz o autor:

Nessa perspectiva, os professores são considerados os gestores da educação e da escola. Sua formação⁵⁰ deve adquirir caráter prático e instrumental. E uma das tarefas destinadas a esses sujeitos é a inclusão dos alunos que historicamente foram excluídos da escola. A inclusão, então, aparece como propulsora de uma nova visão da escola. Agora sob a narrativa do respeito às diferenças, oportuniza-se educação diferente para “compensar” as diferenças sociais.

Considerando Oliveira (2011) e Michels (2006), entende-se que a reforma explicitou a direção da política educativa, reconfigurou o projeto educacional e estampou a ideia do/a professor/a “salvador da pátria” – como tratou Popkewitz (2001, 2010), ao abordar os conceitos salvacionistas implícitos nas reformas educativas.

Santos (2008), ao examinar as diferentes orientações subjacentes às reformas educacionais, constatou duas tendências: uma conservadora e outra crítica, ambas encontrando-se, em certos aspectos, com a necessidade de um professor/a reflexivo, mas com concepções diferentes verificáveis na prática. Ou seja, enquanto os/as educadores/as críticos/as defendem a centralidade na compreensão dos processos de aprendizagem, os/as conservadores/as defendem a ideia de um ensino orientado para aquisição de competências, situação ambígua no cenário educativo.

Nesse cenário de contradições, o/a professor/a foi localizado como agente articulador do processo, sendo considerado o protagonista das ações capazes de levar ao sucesso os sistemas de educação do país. Segundo Campos (2003), os termos eficiência e eficácia passaram a fazer parte do vocabulário referente à qualidade docente. De acordo com a autora, a concepção de “professor reflexivo” que dominava até então foi deslocada para a de competência. Essa nova ideia de “professor competente” passou a ser o foco da formação. Afirma Shiroma (2003, p. 61):

A década de 1990 foi profícua na produção de documentos oficiais, leis, decretos e diretrizes que serviram de base para a

⁵⁰ A década de 1990 foi marcada pelas reformas educativas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, foi promulgada. O conceito de educação inclusiva presente na Lei fundamentou-se na concepção de direitos humanos, conjugando igualdade, desigualdade; identidade e diferença. Uma parcela até então excluída do sistema escolar passou a fazer parte do dia a dia das salas de aula, repercutindo diretamente na prática docente.

reforma da educação brasileira. Seus autores elaboraram uma retórica a partir de *slogans* criteriosamente selecionados, portadores de teor intrinsecamente positivo, do ponto de vista do senso comum, como “profissionalização”, “competência”, “excelência”, “qualidade”, “mérito” e “produtividade” [...].

Entendendo que as reformas já estariam consumadas no sistema, Charlot (2005) ponderou que, a partir de então, as mudanças recairiam sobre o profissional. Oliveira (2004) já chamava a atenção para a necessidade de estudos sobre as mudanças significativas que as reformas educacionais estampam no trabalho docente e implicações na atividade profissional. Para a autora, tais transformações interferem não só no nível da escola, mas em todo o sistema.

[...] necessidade imperiosa de investigações que contemplassem a difícil equação entre a macrorrealidade dos sistemas educacionais e o cotidiano escolar. São necessários esforços que vão além da interpretação do texto das reformas, abarcando o contexto em que se desenvolve [...] (OLIVEIRA, 2004, p. 1128).

Considerar os apontamentos de Shiroma (2003), Charlot (2005) e Oliveira (2004) leva à constatação de que, diante das novas demandas, responsabilidades e exigências profissionais registradas nos documentos legais, desencadeou-se um processo necessário de “transformação da docência”. Os/as professores/as se depararam com a necessidade de renovar os saberes construídos durante a trajetória formativa e prática, tais como as atitudes e os valores, habilidades, conceitos etc.

Santos (2008), partindo do pensamento de Popkewitz (1997, 2001), chama de “conversão” as ações que se desenvolvem com o objetivo de adesão docente aos princípios que fundamentam as novas propostas. Evangelista (2010) chama de “reconversão docente” a “adaptação” dos/as professores/as formadores às mudanças com vistas à qualidade na educação. Expressão que pode ser ampliada para a docência em todos os níveis de ensino.

Nessa situação de mutação profunda, os/as professores/as experimentam situações complexas e diversas nas quais se impõe uma “nova ordem” como condição para docência interferir no processo de trabalho e na

disposição dos/as professores/as que imergiram numa situação “desconfortável” quanto ao seu “novo” lugar diante da sociedade, dos/as alunos/as, do conhecimento (EVANGELISTA, 2010). Dessa forma, o saber docente se mostra implicado nos ideários da reforma educativa que institui e orienta o corpo de conhecimentos que fundamenta a lida diária do/a professor/a.

Nesse contexto a formação continuada é um grande desafio. De acordo com Gatti (2003, 2008, 2011), processos formativos que “[...] visam a mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo conteúdos e trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir” (GATTI, 2003, p. 191). Em tal situação, as análises pós-formação são alternativas para mostrar em que condições podem ocorrer mudanças pessoais e profissionais.

Enfim, salientamos que esta pesquisa embarcou nas evidências de Gatti (2011) no intuito de investigar um grupo de professores/as pós-formação. Dessa maneira, o capítulo seguinte apresenta os resultados deste estudo cujas análises evidenciam os significados/sentidos da formação continuada para os/s professores/as inseridos no contexto atual da educação inclusiva.

5 OS SIGNIFICADOS/SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA RELAÇÃO COM O SABER

O conhecimento do real é luz que sempre projeta algumas sombras. Nunca é imediato e pleno. As revelações do real são recorrentes. O real nunca é "o que se poderia achar", mas é sempre o que se deveria ter pensado.

Gaston Bachelard (1996, p. 11).

Este capítulo apresenta a interpretação dos relatos e depoimentos dos/as participantes construídos pelo “inventário de saber” e aprofundados pela entrevista dialógica. As conversas estabelecidas com os/as participantes se constituíram em ricos momentos de interlocução em que os eventos de um passado recente foram lembrados e retomados de forma contextualizada no momento presente constituindo o que chamamos de “índices de sentido”.

Cada “índice de sentido”, de alguma maneira, aponta as mobilizações e/ou motivos presentes na fala dos/as docentes egressos/as. No entanto, é na visão de conjunto que os índices possibilitam a compreensão dos significados/sentidos da formação continuada na perspectiva da relação com o saber.

Levo em consideração que a tentativa de compreender o reincidente discurso do (des)preparo na presença do/a estudante com deficiência no ensino comum remete à questão do saber-aprender: **o/a professor/a confrontado com a necessidade de aprender. Aprender a docência para uma educação inclusiva.**

Considerando a necessidade de atualização do saber docente como forma de atender as demandas contemporâneas da educação inclusiva, a noção da “relação com o saber” trabalhada por Charlot possibilitou minha reflexão.

Para Charlot (2000, p. 43), “não se pode pensar o saber (ou o “aprender”) sem pensar ao mesmo tempo no tipo de relação que se supõe para construir esse saber ou para alcançá-lo”. Explicando melhor, o significado/sentido da formação continuada para o/a docente passa pela

questão da relação estabelecida com o saber-aprender num determinado contexto sócio-histórico.

Compreendendo a mobilização como algo que impulsiona o sujeito para o saber, acreditamos, como Charlot, que por meio do conhecimento dos interesses e necessidades dos/as professores/as pela formação continuada é possível compreender o seu próprio significado/sentido para os/as docentes. Assim, apoiados também em Vygotsky, procuro compreender o pensamento dos/as professores/as identificando em suas falas, os motivos da sua ação, isto é, o que os conduziram ao curso de formação continuada, seus impulsos pessoais⁵¹. As constatações podem ser identificadas nas conversas com os/as professores/as, uma vez que todos/as foram questionados/as sobre o que os/as mobilizaram a buscar uma formação continuada em práticas educativas inclusivas.

Após esse esclarecimento, passo às análises do primeiro “índice de sentido”: interesses e necessidades pelo curso de formação.

5.1 INTERESSES E NECESSIDADES PELA FORMAÇÃO CONTINUADA

As entrevistas demonstraram que as necessidades e interesses dos/as professores/as pela formação continuada de 2007 estiveram ligados aos desafios atuais da educação inclusiva. Vejamos quais são.

A necessidade de atualização do saber e o interesse pelo crescimento profissional são os primeiros mobilizadores docentes na busca pela formação continuada. A educação contemporânea tem colocado os/as professores/as diante de novos desafios como a “educação para todos”. A perspectiva inclusiva abriu a escola para um público até então desconhecido. Inseridos nessa realidade os/as docentes com tempo de carreira apontaram em suas conversas que a formação inicial não contemplou a perspectiva de atendimento à diversidade. Nessas condições, a alternativa foi buscar um

⁵¹ Lev Vygotsky, em seu livro *Pensamento e Linguagem*, aponta os novos caminhos de seus estudos. Refere-se a relação ente o intelecto e o afeto que, dentro de uma nova abordagem investigativa, permite estudos sobre a influencia do pensamento sobre o afeto e a vontade. Para o teórico, as abordagens tradicionais minam a possibilidade porque dissociam o pensar da plenitude da vida, isto é, das necessidades, interesses, inclinações e impulsos pessoais daquele que pensa.

espaço de formação continuada que pudesse atualizá-los ou aprofundar o conhecimento. A formação se tornou o diferencial na docência.

Questionada sobre o que a mobilizou a buscar uma formação continuada em práticas educativas inclusivas em 2007, a professora Sandra fala sobre o seu interesse pelos estudos e pela temática da inclusão. No mesmo trecho da entrevista, revela a tensão que a desatualização do saber provoca em si mesma:

Pesq.: “E o que te mobilizou a buscar a formação em 2007?”

*SANDRA: “Olha, eu acho que eu até coloquei isso aí (se refere ao inventário do saber), **eu gosto muito de estudar**. É algo que assim... eu gosto de ler, às vezes eu não faço mais porque o tempo não deixa. Mas, é algo que eu gosto. **Sabe quando você se sente assim... ‘Cê tá ficando emburrecida?’ (Ri) Sabe? Que você tá ficando pra trás? Então, eu gosto de procurar, de participar sempre que possível [...]**”.*

Antes de exercer a docência, Sandra trabalhava na área da saúde. Ao ser despedida do trabalho decidiu migrar para a área da educação, porque era formada em magistério. A professora conta como foi o começo na profissão numa escola especial e o seu primeiro contato com o/a estudante com deficiência. Na sequência, mesmo não se referindo diretamente à formação continuada de 2007 e, sim, à formação inicial, percebi que a professora associa a necessidade de formação com situações inesperadas relacionadas à inclusão. Sandra afirma que o curso de magistério não se fundamentou numa concepção inclusiva. Sendo assim, a necessidade de atualização do saber foi um dos mobilizadores na busca pelo espaço formativo:

Pesq.: “E sua formação no magistério, ela contemplou a questão da inclusão?”

*SANDRA: “**Não, não. Acho que até é por isso mesmo que... que eu assustei tanto, né? E foi um desafio muito grande para mim. E aí, tinha todas aquelas questões de sobrevivência. Eu precisava trabalhar, era o trabalho que eu tinha conseguido, então eu tinha***

que me virar e dar conta daquilo ali, né? E eu trabalhei lá (numa escola especial). Na verdade, é engraçado, o tempo ele é muito subjetivo, né? O tempo que eu trabalhei lá parece muito mais tempo do que foi de...”

Pesq.: “É mesmo? Mas, você precisou começar, não é?”

SANDRA: “Exatamente. Se ninguém abrir a porta fica difícil. E aí lá fui eu, trabalhar na época. E eu trabalhava era com adolescentes e adultos. Inicialmente assim, eu sofri muito. **Nossa um sofrimento assim, terrível! Porque é um choque, de certa forma é um choque que a gente tem.** (refere-se à docência na presença de estudantes com deficiência)”.

Pesq.: “É um impacto”.

SANDRA: “**Sim, é um impacto. Foi um choque (ri), MESMO! É impactante, né? Assim, o que mais me deixou assim... mais... é... vou te falar assim da forma como foi mesmo: assustada! Né? Foi a forma de como os meninos, assim, os adolescentes, os alunos, assim a questão do comer... das atividades diárias...**”

Pesq.: “Dos hábitos”.

SANDRA: “**É aquilo eu falei “Meu Deus será que eu vô dar conta disso?” [...]. Mas eu acho que eu tô misturando tudo... e não tô respondendo**”.

Pesq.: “É isso mesmo. Perguntei o que tinha te mobilizado a procurar o curso”.

SANDRA: “**É. A questão do interesse mesmo, de agregar conhecimento mesmo, de aprender um pouco mais, de tá na sala de aula como estudante, aprender as coisas novas que são importantes para uma professora**”.

É fato que os *slogans* tais como “profissionalização”, “competência”, “excelência”, “qualidade”, “mérito” e “produtividade” tratados por Shiroma (2003), se embrenharam no vocabulário da educação e, a partir da década de 1990, trazem implícitos o sentido da racionalidade técnica. A partir de então, os/as profissionais da educação vivenciam a concepção do/a professor/a reflexivo e competente, responsável primeiro pelas mudanças na educação.

As novas demandas e necessidades de transformação implicaram na ampliação das exigências sobre a profissão docente e na inculcação da autorresponsabilização pelo sucesso das instituições educativas. Desde então, renovar os saberes se tornou uma tarefa de casa para os/as professores/as que se veem na obrigação de se adaptarem à nova ordem da profissão⁵². Nesse contexto, verifico que a concorrência para fazer o curso foi grande, fato que indica uma “corrida” em busca dessa oportunidade formativa. Constato, também, que o interesse pelo crescimento profissional na carreira impulsionou os/as docentes para a formação oferecida pela Rede de Ensino de Contagem em 2007.

A professora Enilda conta sobre seu envolvimento com a organização do curso de formação de 2007 (campo desta pesquisa) e contextualiza sua participação. Para a professora, o seu cargo na Secretaria da Educação impulsionou seu envolvimento com a formação continuada e a participação no curso:

*ENILDA: “Ich ... A história é longa... Eu tenho 25 anos de magistério e... sempre trabalhei em Contagem. Eu tenho formação em magistério e fiz psicologia. Na época quando eu comecei, em 2005, eu trabalhei na Secretaria da Educação. Depois fiquei na Secretaria em 2005, 2006 até meados de 2007. **Esse curso, foi na época que eu estava na secretaria, na organização da formação. Então eu participei de todas as conversas, da parte de documentação...**”*

Pesq.: “... de todo o processo...”

⁵² Bernard Chartot (2005, p. 78), no capítulo IV de seu livro, levanta a hipótese da existência dos “universais da situação de ensino”. Para o teórico os/as professores/as vivenciam situações parecidas por toda parte, uma vez que existem certos princípios aplicados à profissão: são profissionais que lecionam, recebem salário, atuam numa instituição etc. Como os/as professores/as são profissionais que transmitem formalmente o conhecimento da humanidade, a atividade docente é legítima. No entanto, é sempre uma posição ameaçada. A ameaça existe porque esses profissionais são “tomados em um conjunto de imposições contraditórias e de tensões que os fragilizam.” A tensão tem origem na própria educação. A educação é um triplo processo indissociável de humanização, socialização e singularização, sendo assim, “O/a professor/a faz parte deste triplo processo: é formador de seres humanos, de membros de uma sociedade e de sujeitos singulares” (CHARLOT, 2005, p. 78). Ele sofre conflitos ao ser requisitado a privilegiar uma das dimensões. Nas palavras do autor, os/as professores/as são “constantemente culpabilizados”, “injustamente suspeitos”, “mal considerados”. Tensões e contradições próprias da situação de ensino.

ENILDA: “... de todo o processo de elaboração dele. Depois de todo o processo de seleção do pessoal... das entrevistas... desde preparar o edital, até fazer a entrevista com o pessoal. Na época foram 160 professores/as. Foram 120 para prática educativa em inclusão e gênero e sexualidade foram 40 (professores), né?”

Pesq.: “Isso mesmo”.

ENILDA: “Aí, a gente teve em média, umas 350 inscrições”.

Pesq.: “A procura foi grande...”

ENILDA: “A procura foi grande, o processo de seleção foi pesado, as entrevistas foram assim... semanas... muito difícil até mesmo para conseguir cumprir os prazos. **E foi interessante participar do processo. Depois eu acabei fazendo o curso.** No início do curso, eu saí da secretaria, fui pra escola, voltei pra escola e continuei fazendo a formação. **E... depois eu acabei me despertando para outros cursos, tanto que hoje eu estou fazendo outra Pós. Mas, agora, é em atendimento educacional especializado”.**

Outra docente que também participou da formação por exercer o cargo de assessoria pedagógica na Secretaria da Educação é a professora Milena. Vejamos parte de seu relato:

Pesq.: “[...] Como aconteceu, ou melhor, o que aconteceu para você decidir buscar o curso de 2007, decidir participar dele, ingressar como estudante? Como você teve conhecimento de que seria oferecida a formação?”

MILENA: “**É, na época eu já fazia parte da equipe do Núcleo. Eu já trabalhava na gestão e foi ofertado um número de vagas para as pessoas da secretaria e professores das escolas.** Cada um tinha que fazer sua inscrição. Eu acho que tinha que mandar um relatório, alguma coisa nesse sentido. Na época, se eu não me engano, é...é... eu acho que foi isso. No meu núcleo houve a divulgação da vaga e quem tivesse interesse poderia fazer dentro do número de vagas que foi destinada para o núcleo. Era uma vaga para dez pessoas querendo. Só que eu dei sorte. Como o horário não era compatível para algumas pessoas... e outras pessoas já tinham feito uma Pós em inclusão, que foi ofertada pela Helena

Antipof (instituição), acabou que é... no final de tudo, a vaga ficou entre eu e mais uma pessoa. Eu não tô bem lembrada”.

Pesq.: “Hunrum... se a outra pessoa na época desistiu?...”

MILENA: “... ou ela me deu a vaga, porque eu queria muito fazer. Eu só sei que por estar na gestão eu fui privilegiada de ter acesso à vaga para o curso. Mesmo tendo sido disputada internamente. Então, na época, eu consegui por causa disso”.

As entrevistas mostram que as funções exercidas pelas professoras Enilda e Milena na Secretaria da Educação possibilitaram a proximidade com a formação continuada. Entendo que a busca pelo crescimento profissional, o interesse pelos estudos, bem como a necessidade de atualização foram motivos concretos para que as duas participassem do curso.

Esses mobilizadores que estiveram envolvidos na participação das professoras na especialização de 2007 também foram citados por outros docentes, como o professor Ronaldo. Para ele, a formação em serviço oferecida pela Rede foi uma oportunidade de crescimento:

Pesq.: “Bem, nós vamos iniciar a entrevista com o professor Ronaldo sobre a formação de professores de 2007. Bom, Ronaldo eu gostaria que primeiro que você falasse um pouco sobre o que te mobilizou a fazer o curso de 2007. Se você recorda, o que te levou a fazer o curso, o que te levou a ele?”

RONALDO: “Bom, primeiro um curso de Pós-Graduação é um interesse de todo professor, né?”

Pesq.: Sim.

RONALDO: E... como a prefeitura ofereceu e selecionou candidatos eu, prontamente, me candidatei a ser um dos estudantes dessa turma, e fui felizmente aceito. Então, assim, foi mesmo a vontade de fazer um curso de Pós-Graduação, principalmente custeado pela prefeitura”.

Pesq.: “E... você já tinha alguma experiência, já tinha feito algum curso ou não? Foi a primeira vez que você participou de uma

formação voltada para a questão da inclusão do/a estudante com deficiência?”

RONALDO: “Da inclusão sim. Foi a primeira vez”.

A gratuidade do curso é citada no relato do professor Ronaldo. Esse estímulo indica que custear uma formação é uma dificuldade para o/a docente (Apêndice A – gráficos 8, 9, e 10). Prosseguindo a análise dos relatos do professor notei certa frustração pós-formação. O motivo, segundo ele, é que o curso não “aproveitou” os especialistas dentro da própria Rede de Ensino. Seleccionei um fragmento da conversa:

Pesq.: “Sei. E outra questão que a gente pode comentar aqui é...é...é... sobre qual o principal papel da formação de 2007. Pra você qual o principal papel deste contexto de formação quatro anos depois... Na na sua opinião....”

*RONALDO: “**Eu acho que..., que... o objetivo dele, era formar professores pra fazer um trabalho dentro da Rede e isso não está acontecendo.** Assim, nós fizemos uma formação. Eu posso trabalhar individualmente com meu aluno, na minha sala de aula, fazendo o que for possível. Só que eu acho que o objetivo era criar um grupo (de professores) que iam trabalhar com a Rede toda. Eu não sei. **Eu também acho que se eu fosse o prefeito eu faria isso, eu faria um curso, e esse grupo de pessoas que fizessem o curso iriam trabalhar para criar alguma coisa, para mudar. Mas isso não foi feito. Mas eu também não sei era bem isso”.***

Outra professora que também fez considerações semelhantes às citadas pelo professor Ronaldo foi a professora Marisa⁵³. Ela se queixou da concretização dos objetivos do curso. Em sua opinião, eles não foram atingidos pela Rede de Ensino. Segundo a professora, os/as participantes tiveram expectativas quanto à recolocação dos/as docentes na Rede. Na época, Marisa entendeu que os/as futuros/as especialistas seriam aproveitados como formadores/as de professores/as.

⁵³ Durante o processo de arquivamento das entrevistas parte do arquivo com a conversa com esta professora foi corrompido. Dessa maneira, registro aqui as observações e impressões que coloquei no meu diário de campo.

Inferi no discurso do professor Ronaldo e nas considerações da professora Marisa que ambos anseiam valorização na Rede de Ensino. Esse desejo está associado não apenas ao lado financeiro como também profissional. Os/as docentes almejam recolocação condizente com o saber, isto é, querem fazer parte da equipe de formadores/as de professores/as da Rede em que atuam. É possível associar esses desejos aos significado/sentidos da formação continuada para esses profissionais.

Ao longo das narrativas constatei que certos/as professores/as se autorresponsabilizaram pela atualização do saber. Em outras conversas, apontaram as Redes de Ensino como sendo corresponsáveis por esse processo. Assim, notei a duplicidade no pensamento dos/s docentes: consideram que a atualização faz parte da profissão docente e que cabe à Rede de Ensino oferecer a formação. Acreditam também que a participação nos cursos é uma atitude que depende do interesse de cada um.

A leitura de Charlot (2000, p. 68) contribui para a compreensão do pensamento dos/as professores/as entrevistados/as. O teórico diz que “aprende-se porque se tem *oportunidades* de aprender, em um momento em que se está, mais ou menos, disponível para aproveitar essas oportunidades; às vezes, entretanto, a ocasião não voltará, a surgir: aprender é, então, uma *obrigação* (ou uma “chance” que se deixou passar).” (grifo do autor). Isto é, há algo de obrigatório e de opcional na formação de cada um.

As entrevistas deste “índice de sentido” mostram que no entendimento dos/as professores/as o saber-aprender é inerente à profissão e um desejo pessoal. A vontade de fazer o curso relacionou-se aos seguintes pensamentos enunciados nas falas: as oportunidades de crescimento devem ser aproveitadas; é preciso atualizar-se para enfrentar os desafios atuais da educação inclusiva e crescer na profissão; a gratuidade do curso é uma vantagem.

Apoiando-me novamente na teoria da relação com o saber de Charlot (2000, p. 55) digo que os/as professores/as participaram da formação de 2007 porque entenderam que teriam vantagens. Assim sendo, as metas dos/as professores/as seriam os resultados esperados com a especialização. Para Charlot o móbil “é o desejo que esse resultado permite satisfazer e que

desencadeou a atividade”. Constatamos diferentes móbiles, sendo que grande parte foram coincidentes. No caso do/as professores/as participantes desta pesquisa, os móbiles relacionados às necessidades e interesses pela formação que foram identificados nas conversas com os docentes são as oportunidades de crescimento profissional, a atualização do saber e a gratuidade do curso.

Conforme registrei anteriormente, os desafios atuais da educação inclusiva foram motivos para a participação dos/as docentes na formação. No entanto, outros mobilizadores revelaram-se como: **o interesse pela temática da inclusão e a participação em cursos anteriores** oferecidos pela Rede de Ensino. Como exemplo, selecionamos os seguintes diálogos:

A professora Maria e a professora Sandra relataram o interesse pela temática da inclusão, como indicam as falas nos trechos abaixo:

Pesq.: “Você disse no inventário que se interessa pelo tema da inclusão?”

MARIA: “Mas, eu sinto muito à vontade em falar sobre inclusão, sobre a educação inclusiva, de conhecer a parte não só teórica, mas, de como você atender esse estudante. Quando vamos trabalhar com um deficiente visual o que temos que fazer... o que devemos procurar? E saber que não devemos igualar as pessoas porque ninguém é igual. A deficiência, ela não é embutida na pessoa. Atrás da deficiência, tem o desejo de aprender [...]”.

Pesq.: “E o que te mobilizou a buscar a formação em 2007? [...]”.

SANDRA: “É que é uma área que..., assim, é um assunto que realmente me interessa, sabe? É um assunto que eu gosto de discutir, que eu tenho interesse. [...]”.

Os fragmentos indicam que as professoras se identificam com os saberes que envolvem a temática da educação inclusiva. Charlot (2000) aborda a relação de identidade do sujeito com o saber. Para o autor:

[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de

vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros (CHARLOT, 2000, p. 72).

Considerando as colocações do teórico, os depoimentos me levam a entender que, para os/as docentes, a formação teve significado/sentido porque abordou temas “sob o olhar” daqueles/as que estarão envolvidos no processo.

As colocações de Charlot a respeito da relação com o saber contribuiu para minha percepção de que os “saberes-objeto” quando controlados pelos *experts*⁵⁴ da educação, desconsideram a dimensão indetentária dos/as docentes com o saber. Desse modo, os processos de formação geralmente não têm o efeito esperado. Para o teórico, a relação docente com o saber-aprender passa pela aproximação daquele/a que aprende com os conhecimentos e os saberes da formação.

Os estudos de Gatti (2008, p. 58) apontaram que, no Brasil, assimilou-se como formação continuada “muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos.” Essa característica de grande parte dos cursos interfere na dimensão relacional dos/as cursistas com a formação e seus saberes que, muitas vezes, transmite uma ideia de “reciclagem” e não de ampliação, desenvolvimento e reavaliação do saber-aprender.

Inferi, a partir do exposto, que, para as professoras Maria e Sandra, o curso ultrapassou a ideia simplista de suprir uma formação inicial deficiente e se constituiu numa proposta que teve significado/sentido para os/as docentes. Para nós, o envolvimento das professoras com a ênfase do curso de formação foi determinante nesse processo. Entendo que essa aproximação das professoras se relacionou com a proposta do curso de

⁵⁴ Este termo se refere aos grupos de especialistas de diferentes países que produzem conhecimento técnico que servem de instrumento das políticas educativas. Como exemplo podemos citar *Programme for International Student (PISA)*. O PISA é composto por diferentes países que se unem e formam grupos de peritos, com o objetivo de atingir a excelência ou “expertise técnica”. São especialistas, que produzem conhecimento técnico que é compartilhado entre os países membros. Cada país se responsabiliza por políticas a partir das orientações básicas fundamentadas nas avaliações do PISA. Podemos dizer que se produz uma espécie de tecnologia que se coloca como apoio à eficiência dos governos nos processos de decisão. Programas como estes estão nas bases orientadoras de políticas de formação de professores/as com a promessa de eficácia dos programas.

2007, uma vez que o currículo desenvolvido considerou a relação identitária dos/as professores/as com o saber (Anexo A).

Além disso, o programa respeitou as experiências e a prática docente na estrutura e organização do curso. A metodologia aderiu à pesquisa como recurso para o saber-aprender e, dessa maneira, houve articulação entre teoria e prática. Outro fato que merece consideração é o processo de avaliação. Os/As professores/as foram avaliados como profissionais e ao mesmo tempo sujeitos de saber (Anexo A).

Abaixo seguem mais dois relatos. A professora Enilda conta sobre o início das suas atividades na Secretaria da Educação. Sua fala elucida que naquele período Enilda ainda não tinha conhecimentos específicos sobre as pessoas com deficiência. A professora concluiu que seu interesse pela inclusão foi determinante na busca pelo saber:

Pesq.: “Então você vê que o curso de 2007 te proporcionou buscar outras alternativas?”

*ENILDA: “É. Na verdade, a gente já fazia (cursos) enquanto estava na Secretaria... eu fui pra Secretaria da Educação muito “crua” com relação às pessoas com deficiência, muito “crua” de informação, **mas com muito interesse em procurar aprender sobre inclusão [...]”***

Durante a leitura das entrevistas observei que três professoras mencionaram que antes da formação de 2007 participaram de um curso de 120 horas ofertado pela Rede de Ensino. Segundo elas, esse curso teve o intuito de formar professores/as que tinham estudantes com deficiência nas turmas. Comentaram, ainda, que o curso foi um espaço determinante para a participação delas na formação continuada de 2007.

Uma das professoras comparou o referido curso e a especialização em práticas educativas inclusivas. Ela comentou que o primeiro, de 120 horas, foi mais específico e tratou das deficiências, já a especialização teve um enfoque diferente porque contemplou a perspectiva do sujeito. Na opinião da professora, os cursos se complementaram. Separamos dois trechos que abordam os comentários.

Para a professora Enilda diferentes palestras, congressos e seminários da Rede de Ensino impulsionaram seu processo formativo. Cita, especialmente, o curso de 120 horas como determinante para a formação de 2007:

ENILDA: “[...] **E... dentro da própria secretaria eu tive a oportunidade de participar de muitos seminários... congressos... palestras...** e muitas formações que a gente levava nas escolas... anterior à Pós (formação de 2007). A gente também fez um curso de 120 horas na Secretaria da Educação sobre a educação inclusiva”.

Pesq.: “Sim”.

ENILDA: “**E com esse curso de 120 horas foi que nasceu a necessidade de se fazer a Pós-Graduação.** Eu fiz esse curso de 120 horas. Então, tudo isso foi me dando muitas informações...”

Pesq.: “**Uma bagagem fundamental para quem trabalhava com formação dentro da Rede, não é? Preparar professores/as requer estar sempre envolvido com ambientes de atualização do saber**”.

ENILDA: “**É, uma bagagem grande. E, o curso na verdade, a Pós, ela era para priorizar os professores que fizeram o curso de 120 horas [...]**”.

A professora Bela também se refere ao curso de 120 horas sobre as deficiências e fez uma comparação entre o espaço formativo e a Pós-Graduação de 2007, a professora diz:

Pesq.: “**Então você vê a formação como um lugar que proporcionou algo a você? Foi uma contribuição...**”

BELA: “**Todas duas! Todas duas! Digamos que a formação de 120 horas foi um degrauzinho para a Pós-Graduação de 2007. E na Pós-Graduação nós tivemos mais abertura para poder observar as leis, observar, é... é... a questão dos outros grupos também. A formação de 120 horas foi específica da deficiência. A Pós-**

Graduação (formação de 2007) incluiu práticas educativas inclusivas, então...”

Pesq.: “Seria um ampliar...”

*BELA: “Foi um ampliar. **A Pós-Graduação foi uma ampliação do curso que nós fizemos aqui, que a prefeitura ofereceu e na época.** Segundo a Margareth Diniz (coordenadora do curso), já era uma proposta fazer esse curso em parceria com a prefeitura há muito tempo. **Então precisou da política pública estar aberta a isso... pagar os profissionais, organizar tudo pra fazer funcionar.** E mesmo assim, de uma turma de... (pausa), eu acho que foram duas turmas ou 40 alunos...”*

Pesq.: “Foram três turmas na ênfase em inclusão e uma de gênero e sexualidade, só que começou em momentos diferentes”.

BELA: “Na Pós-Graduação. Mas o de 120 horas...”

Pesq.: “Ah, sim. Refere-se ao de 120 horas?”

BELA: “Sim. Chegou praticamente ao final com a metade das, das professoras”.

Pesq.: “E por que você acha que houve essa redução no número de professores no curso de 120 horas?”

BELA: “São vários os motivos. Claro que pode ser motivos particulares, de vida, de casa, e de tudo... e pode ser também a questão do cansaço físico..., mas eu acho que em nenhum momento deve ter sido por causa da qualidade do curso não, porque o curso estava muito bom e todo mundo elogiava muito... mas deve ter sido mesmo por motivos particulares”

Uma leitura mais atenta às entrevistas mostra que implicitamente os/as docentes não se identificam com os cursos “soltos” que atendam problemas pontuais. Indica também que um programa de formação pressupõe planejamento não somente a curto prazo.

Já comentei que, de acordo com o estudo de Gatti (2008), os problemas enfrentados pelas Redes de Ensino estimularam as chamadas formações continuadas. Esses programas ou cursos sugeriram no sentido de

suprir as deficiências da formação básica dos/as professores/as. Dessa maneira, sob o rótulo de continuada, as ações de muitas Redes de Ensino “adquiriram caráter compensatório” ao invés de se constituírem em espaços de aprofundamento e avanço, renovação e inovação do conhecimento adquirido em suas áreas, conferindo sustentação à sua “criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais”. (p. 58). Verifiquei que a formação de 2007 teve significado/sentido para os/as professores/as porque, mesmo cumprindo o objetivo de atualização do saber docente, apresentou uma concepção de desenvolvimento profissional, isto é, foi uma proposta que começou com um curso de 120 horas e teve continuidade.

Ampliando o olhar para além da situação imediata do curso, é possível dizer que a articulação das temáticas e ênfases abordadas deve caracterizar qualquer programa formativo. Essa concepção de desenvolvimento profissional pressupõe diagnóstico prévio para conhecer e considerar a realidade e expectativa dos/as professores/as.

5.2 SABERES/APRENDIZAGENS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Esta pesquisa levou-me a investigar os saberes/aprendizagem que os sujeitos participantes perceberam após o curso. Entendi que depois de quatro anos o/a docente visualiza melhor a relação entre o seu conhecimento e a atividade cotidiana. Sendo assim, usei o tempo como estratégia de investigação. Para mim, quando os/as docentes identificam o que aprenderam é possível compreender o que teve sentido para ele/as. Esse item, de alguma maneira, aprofunda as questões abordadas nos anteriores.

Verifiquei que **o desvio do olhar da deficiência para os sujeitos** foi o mobilizador docente mais citado neste índice. Fazemos parte de uma sociedade com maneiras de ver o mundo e os homens. Isso quer dizer que enxergamos por uma lente que são nossos valores, crenças e concepções sócio-culturais. A sociedade ao longo da história construiu uma “informação social”⁵⁵ do/a deficiente que desconsidera a pessoa. As concepções da

⁵⁵ Expressão “roubada” de Goffman, 2004.

educação inclusiva pressupõem a reeducação do nosso olhar. Nos depoimentos os/as professores/as relatam que, após a formação, construíram uma visão diferente sobre os novos sujeitos até então “invisíveis” pela sociedade e “encobertos” pela deficiência. Vejamos um trecho da conversa com a professora Bela:

*Pesq.: “[...] no inventário na questão que diz: ‘o que fez mais sentido pra você das coisas que você aprendeu?’, você colocou: ‘um novo olhar para o mundo que nos cerca, pensar que quando estou com salto alto, faço exame de vista, acaba a luz do prédio, tenho dificuldade para caminhar, estou como as pessoas com deficiência visual [...]’, e **esse novo olhar para o mundo você relaciona isso com o curso, com a formação, é isso?**”*

BELA: “TOTALMENTE, SIM”.

Outra professora que registrou mudança na forma de pensar foi a professora Maria. Ela conta que pertenceu a uma geração que não conviveu com a perspectiva de uma sociedade inclusiva. Conclui que precisou do espaço formativo para aprender a enxergar de uma maneira diferente:

*MARIA: “[...] Eu sou de uma, geração que a gente não via deficiente, né? E a formação ajuda nisso. **Você vai tirando essa..., digo, acontece uma des-mis-ti-fi-ca-ção da relação que a gente tem, não só com a deficiência mas, também... com a diversidade em geral, né [...]**”.*

Retomando o relato da professora Bela, é possível notar que os saberes da formação continuada que fizeram mais significado/sentido são enfatizados em sua fala. Ela diz que construiu um novo olhar sobre a pessoa com deficiência. Observa-se que a professora se coloca no seu dia a dia relatando uma passagem de sua vida para exemplificar a transformação que vivenciou na maneira de ver e agir no mundo. Esse fato indicia que a formação teve significado/sentido não apenas profissionalmente, mas que houve influencia dos saberes no universo pessoal:

Pesq.: “Você coloca no inventário na questão que diz: ‘o que fez mais sentido pra você das coisas que você aprendeu?’, você colocou: ‘um novo olhar para o mundo que nos cerca, pensar que quando estou com salto alto, faço exame de vista, acaba a luz do prédio, tenho dificuldade para caminhar, estou como as pessoas com deficiência visual [...]’, e esse novo olhar para o mundo você relaciona isso com o curso, com a formação, é isso?”

BELA: “TOTALMENTE, SIM. Quando eu vejo, a minha mãe, idosa, 74 anos com problemas de circulação, que anda totalmente ativa e que faz as coisas, mas tem uma dificuldade de caminhar... às vezes tropica e eu preciso dar a mão, entendeu? E ela fala assim... ‘Nó, Bela, esqueci o negócio no fogo... quase todo dia eu tô queimando as panelas’, aí eu penso assim, nossa como é que são as coisas... os idosos também têm deficiência! [...]. Essa é uma visão que a gente tem que construir. A formação (refere-se ao curso de 2007) ajudou a olhar para o sujeito e a entender as pessoas”.

No trecho seguinte, o professor Ronaldo aprofunda o relato registrado por ele no “inventário de saber” e identifica uma disciplina do curso de formação que contribuiu para sua atividade. De acordo com o professor, o saber adquirido no curso de 2007 é aplicado no cotidiano:

Pesq.: “Então você vê a formação, pelo que você está dizendo, como positiva. E... você escreveu no seu inventário, e comentou MUITO sobre a questão da identidade, que a formação contribuiu para você trabalhar com a construção da identidade e com o respeito às diversidades na sala de aula. Você poderia comentar sobre isso? Sobre a sua participação na formação e a questão da construção da identidade? Diga o que despertou em você... se houve alguma disciplina na formação te mobilizou mais...?”

RONALDO: “Teve uma disciplina em que a gente falou especificamente das identidades. Eu não me lembro do nome dela. Ela tratou da construção da identidade. Mostrou que somos um ser é... com múltiplas identidades e que hoje eu estou de uma forma, que amanhã eu estou de outra forma. Então, depois disso, eu consegui trabalhar... Esse entendimento é que me ajuda com os alunos, porque, às vezes, o aluno chega de cara feia. Hoje eu sei entender, quando isso acontece eu penso ‘não... ele deve tá com algum problema, deve estar passando por alguma

coisa', eu consigo lidar com isso. E, muitas vezes, eu passo por essa situação e não consigo lidar com isso... mas, agora, eu vejo que também chego de cara feia, eu também posso estar com problema, né? Antes eles chegavam de cara feia eu acabava brigando com eles. Mas me ajudou no sentido (refere-se à disciplina) de saber que meu aluno, tem múltiplas identidades, que hoje ele está de uma forma, amanhã ele está de outra forma [...]”.

Em outra parte da conversa, o professor Ronaldo fala que os novos conhecimentos mudaram a sua concepção sobre a aprendizagem. Ele aprendeu que “qualquer pessoa pode aprender alguma coisa”:

RONALDO: *“Hoje mesmo eu estava conversando com uma professora e ela falou: ‘esse aluno tá aqui para socializar...’. E eu, depois do curso, não acredito mais nisso. Qualquer aluno, qualquer pessoa pode aprender alguma coisa... Mesmo que seja mínimo ele pode aprender. Então isso mudou. E é superimportante mudar porque, o aluno quando chega pra mim ele vai aprender alguma coisa, nem que seja fazer a letra A. Ele pode não saber fazer nada, e ele vai conseguir fazer a letra A. Então, quando o professor fala assim ‘Ah, ele está aqui pra socializar’ isso me entristece um pouquinho. Porque o conhecimento que adquiri, muitas vezes não consegui aplicar (refere-se ao conhecimento adquirido no curso) [...]”.*

Na sequência, o professor Ronaldo é questionado sobre o seu preparo para a docência na presença de estudantes com deficiência. A resposta aponta um impasse: o professor defende que a escola deve oferecer mais que socialização para esse público. No entanto, afirma não ter condições para ensinar seus alunos/as incluídos/as nas turmas comuns.

Pesq.: “Oh, Ronaldo, eu vou te fazer uma pergunta para finalizar que estou fazendo para todos os professores. Você se sente preparado hoje para trabalhar com o/a estudante com deficiência dentro do ensino comum?”

RONALDO: **“NÃO”.**

Pesq.: “Você poderia comentar isso?”

RONALDO: “Eu acho que eu já até falei. **Para eu trabalhar com o aluno deficiente no ensino comum eu acho que passa por ter um espaço para esse aluno fora da sala de aula.** Eu tenho que ter um espaço com ele. Nem que seja uma hora por dia, num outro turno, para conversar e trabalhar com ele. **Dentro de sala de aula normal, eu não tenho não**”.

Pesq.: “Mas, vamos pensar não em termos de condições materiais ou de espaço, tempo. Você se considera preparado no sentido de... como que posso dizer... **você já se sente à vontade com esses estudantes dentro da sala da aula?**”.

RONALDO: “**Sim. À vontade, sim. À vontade eu sinto. Justamente porque o que eu não conhecia e eu passei a conhecer o ser humano de outra forma.** Tanto é que esse aluno que falei que tive experiência com ele, e tal..., assim... eu tenho liberdade com aluno dentro de sala. **Eu me sinto mais à vontade. Eu só não sei se ele vai aprender aquilo que eu gostaria que ele aprendesse. Mas com certeza, eu me sinto mais à vontade**”.

Por que será que o professor Ronaldo se sente (des)preparado na presença de estudantes com deficiência dentro da sala comum e defende a “retirada” do/a estudante da sala de aula? Vejamos outra parte da entrevista que mostra considerações sobre o impasse:

Pesq.: “Bem, Ronaldo, para você o que é estar preparado, hoje, para lecionar na presença do estudante com deficiência?”

RONALDO: “Bem, é difícil saber, é difícil dizer, porque eu acho que o curso é um caminho, mas não só isso. Eu acho que o **envolvimento com os colegas, porque não sou só eu que trabalho, são vários. Então estar preparado talvez passe pelo curso de formação teórica, depois uma prática que envolva toda equipe escolar**”.

Pesq.: “E o que seria necessário para se chegar a esse ideal? Porque se não tá acontecendo hoje é um ideal não é? **O que poderia acontecer para pra gente conseguir pelo menos avançar nesse sentido?**”

RONALDO: *“Eu acho que passa pela política pública, né? Aumento de número de professores na escola, diminuição de alunos na sala de aula, mas eu acho isso muito difícil porque... eu acho que enquanto tiver trinta alunos deficientes com laudo médico dentro da escola, talvez isso possa mudar...”*

Pesq.: “Precisa de demanda, é isso? A demanda forçando as políticas seria assim?”

RONALDO: *“Mas sê tem cinco alunos num turno precisando desse tipo de ajuda, eu acho que não vai mudar não”.*

Pesq.: “Então você não tem expectativas... positivas...”

RONALDO: *“Eu não tenho não. Porque passa pela administração, pela política, por colocar mais professores na escola...”*

Inferi que, o professor Ronaldo aprendeu sobre inclusão. No entanto, as condições atuais do trabalho docente questionam seus saberes e sua prática a todo o momento. Como ele relata na entrevista, as políticas educacionais interferem no seu trabalho. Para o docente há uma dissociação entre os ideais da educação inclusiva e as condições da concretização na realidade escolar. O (des)preparo do professor Ronaldo relaciona-se com fatores que extrapolam a formação e que merecem ser considerados: recursos humanos, gestão escolar, estrutura física, entre outros. O docente chega a mostrar-se desacreditado com as condições necessárias para a concretização da educação inclusiva. Notamos que as queixas de (des)preparo desse professor não remetem à formação, mas às políticas educativas. De alguma maneira, a insatisfação com as condições de concretização prática da inclusão do/a estudante com deficiência pode reverter-se em queixas de (des)preparo e incidi nas questões da formação e no seu significado/sentido.

Tanto para Vygotsky (2005) como para Charlot (2000) o sentido é móvel, uma vez que é produzido dentro das relações com os outros, no mundo e com o mundo. A palavra formação para o professor Ronaldo tem um contexto de uso que é sócio-histórico, mas ela está relacionada também com

as vivências afetivas que ela representa para si mesmo. Ela tem um sentido subjetivo para Ronaldo. O significado/sentido da formação é uma construção do processo social e psíquico desse professor.

Registro, agora, parte da entrevista com a professora Sandra. No trecho abaixo ela confirma a importância da formação e seus conhecimentos na construção do seu saber. Para ela, o curso foi um espaço significativo não somente, mas para reavaliar os saberes, um lugar para repensar a prática, superar preconceitos.

Pesq.: “Bem, e, para a gente encerrar...”

SANDRA: “Encerrar de tanto que eu tô falando, né? Assim... pa... pa... papa... pa... pa...”

Pesq.: “Não, tá ótimo. Pra gente chegar ao final, eu gostaria que você comentasse um pouco como você percebe o saber da formação para você?”

SANDRA: “Não entendi, como é?”

*Pesq.: “**Você professora, Sandra, como que você percebe o saber da formação...** os saberes que foram trabalhados na formação de 2007, como você os percebe atualmente? São ou não são importantes? Como você vê os temas que foram abordados? Como você percebe os saberes? A formação foi um ambiente importante nesse sentido?”*

*SANDRA: “**É um ambiente importante, com certeza. É importante... é de agregar, entendeu? Conhecimento... mesmo que seja algumas coisas que... eu acho que reciclando não é a palavra. Reciclagem parece material usado. Mas é uma questão de tá reavaliando. Eu acho que é reavaliar o que a gente já faz.**”*

Pesq.: “Ressignificar...”

*SANDRA: “**É, entendeu? Até a própria formação mesmo da Pós. Igual eu te falei, muitas coisas, assim, é... eu já tinha uma postura diferente, um olhar diferente devido às formações que eu ... e isso... engraçado, quando você me perguntou, e eu não tinha pensado nisso. Quando você me perguntou de sair do ensino especial para o ensino regular, uma das coisas que eu mais**”*

senti falta foram das formações, porque a gente tinha formações constantes lá...”

Pesq.: “No ensino especial”.

SANDRA: “No ensino especial, entendeu? A gente tinha esse tempo para discutir os casos...”

O destaque nas colocações da professora Sandra é o trecho no qual ela fala sobre a dificuldade de aplicar os conhecimentos aprendidos no seu dia a dia. A professora Justifica essa dificuldade relatando a desarticulação entre os saberes da formação, e as expectativas do sistema sobre o trabalho do/a professor/a:

Pesq.: “É, você coloca aqui no inventário, comentando sobre...”

SANDRA: “Eu nem sei mais o que eu escrevi aí....”

Pesq.: “Você coloca assim: ‘Tudo depende da forma que olhamos o mundo, as pessoas, as coisas, e temos que educá-lo...’”.

SANDRA: “Hunrum...”

Pesq.: “ ... livrá-lo dos preconceitos existentes em nós devido à uma educação que recebemos, pela nossa cultura com nossa ignorância”, né? Eu vejo muito nessa sua fala, essa questão da formação como também um lugar para tá revendo conceitos, não errados, mas que foram...”

SANDRA: “Foram aprendidos!”

Pesq.: “ ... aprendidos numa determinada época”.

SANDRA: “Exatamente. Essa aluna que eu tive, a L..., é igual o que eu tô te falando... [...] eu sei o que eu tenho que trabalhar com ela, mas eu tenho por trás as próprias dificuldades, as barreiras da sala de aula, as barreiras de um sistema que vai me exigir. Se menina aprendeu... o quê? Eu vou ter que avaliar ela do mesmo jeito que os outros?”

Pesq.: “São as avaliações externas...”

SANDRA: “São as mesmas coisas? É por isso que eu pergunto: ‘que inclusão é essa?’”

Pesq.: “É um discurso que tá posto, mas na prática...”

Pesq.: “Não acontece”.

*SANDRA: “E o professor **SOFRE**, entendeu? Sofre porque fica perdido... e muitas vezes fica mais perdido ainda. E o menino também, porque querendo ou não, por mais déficit que aquele menino tenha, ele percebe. **O professor aprende sobre o sujeito, ele sabe que deve ter olhar diferente, mas ... e o Sistema?**”*

Pesq.: “E você faria de novo a formação de 2007”.

SANDRA: “Sim, com certeza eu faria”.

Percebi que a professora Sandra usa a palavra sofrimento para relatar o sentimento que os/as professores/as vivenciam internamente devido à desarticulação entre cobranças do sistema de ensino e as reais necessidades dos/as estudantes. Como no depoimento do professor Ronaldo, notei que as condições emergentes na educação contemporânea imprimem desafios às escolas e à docência que aprofundam os problemas vivenciados. Esses problemas nem sempre podem ser solucionados pelos programas formativos porque vão além dos discursos da necessidade de renovação dos saberes. São desafios da ordem sócio-política.

Não posso deixar de dizer que elementos teóricos de Vygotsky (2005) foram determinantes para a interpretação nesse índice. Para ele, “Todas as frases que dizemos na vida real possuem algum tipo de subtexto, um pensamento oculto por trás delas.” (VYGOTSKY, 2005, p. 185). E mais, “A estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento [...] o pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala” (VYGOTSKY, 2005, p. 158). Desse modo, no processo de interlocução a fala do outro media a construção dos significados/sentidos, tornando-os passíveis de compreensão.

A compreensão é momentânea e situacional, uma vez que como diz Charlot (2000, p. 56), o sentido estritamente dito “É sempre o sentido de um enunciado, produzido pelas relações entre os signos que o constituem, signos esses que têm um valor diferencial em um sistema”. Por isso, “Algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido⁵⁶, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 57).

Na educação inclusiva os desafios são constantes e inesperados e, neste contexto, **a provisoriedade do saber** caracteriza a docência. Nos relatos escritos os/as professores/as registraram diferentes saberes como os saberes teóricos e as técnicas de ensino. No entanto, os dizeres sobre a formação nos depoimentos orais me chamaram atenção. Grande parte dos/as professores/as afirmou que a formação não é solução para os problemas, mas um impulso na busca pelo saber-aprender, isto é, por alternativas no trabalho cotidiano. Dessa maneira, inferimos que a concepção de pesquisa está envolvida no entendimento sobre a formação. Pesquisar tornou-se recurso para a atualização e ampliação dos saberes. Vejamos alguns exemplos.

Começamos nossas análises com um trecho da entrevista da professora Milena. Ela atua no núcleo de educação. A professora apresenta um olhar externo ao da sala de aula por estar numa posição diferente daqueles/as que estão nas escolas, sua função é acompanhar a inclusão e as atividades pedagógicas escolares. Em sua opinião, o curso de 2007 atuou na concepção dos/as professores/as sobre os objetivos de uma formação:

Pesq.: “É, muitos professores/as queixam de que a formação é muito teórica...”

MILENA: “ISSO”.

Pesq.: “... a ideia que têm de formação é uma ideia afastada da prática... como você vê isso? Como você vê a relação teoria e prática em relação à formação do/a professor/a. Como você vê isso?”

⁵⁶ Devo esta observação à Jean-Yves Rochex.

MILENA: “Especificamente no caso da inclusão, né? Especificamente”.

Pesq.: “Sim. Especificamente no caso da inclusão”.

MILENA: “Eu acho não dá pra gente atuar descolando a teoria e prática. Eu acho que a gente precisa sim, ter toda uma vivência, mas na verdade, o anseio do/a professor/a em sala de aula, é muito imediatista. **As pessoas já querem respostas prontas, é... metodologias para serem aplicadas e, na verdade, a gente não trabalha dessa forma com a inclusão. A gente trabalha lendo, estudando a teoria...**”

Pesq.: “Seria com pesquisa...”

MILENA: “**Mais atrelado a uma pesquisa**, a um acompanhamento desse estudante, um estudo de caso, uma coisa mais próxima. Só que os professores, na maioria das vezes, não têm essa paciência de fazerem isso. Já querem a resposta pronta e acham que os cursos de formação vão dar receitas e na verdade não existem essas receitas prontas porque cada caso é um caso. Um aluno com Síndrome de Down, ele tem um nome, um CPF, uma identidade, ele é único. Então, a regra para Síndrome de Down não se aplica para o João, para a Maria, então, isso que é uma dificuldade que os professores geralmente têm. **E pega um rótulo Síndrome de Down e acham que todos vão ser iguais, e que numa formação o palestrante ou o professor vai falar assim, olha Síndrome de Down, faça isso... depois faça isso... e que isso vai dar certo para todo mundo, então eles acham que isso é a prática, mas na verdade não é.** Na verdade o João tem uma identidade, tem uma vivência, e seu trabalho com ele vai ser um e já com a Maria vai ser outro. Ela tem outra história de vida, ela tem outra identidade, ela tem outras preferências... **Então, é isso que eu acho que falta um pouco dos professores entenderem. Por mais que nas formações a gente fale, por mais que a gente aprenda sobre isso, as pessoas não internalizaram isso ainda**”.

Pesq.: “Então seria a ideia mesmo que eles entendem do que seja formação de professores. A concepção que eles têm da formação?”

MILENA: “**É. Eles têm a concepção que parte como se a formação fosse algo externo só. Não há algo que seja, é... da busca deles mesmo do conhecimento, como uma capacitação,**

como um esforço até mesmo intelectual pessoal para modificar uma realidade. Muitas vezes não é isso que a gente percebe. A formação ajudou nesse tipo de aprendizado”.

A professora Milena questionada sobre o seu preparo para o trabalho na presença de estudantes com deficiência volta a falar sobre a provisoriedade do saber. Para Milena “*não tem como se preparar a priori*”. O discurso da professora indica que, na sua concepção, a formação é um processo e não representa solução para problemas imediatos.

Pesq.: “É... para você, hoje, o que é estar preparado para o trabalho com o/a estudante com deficiência? Com o olhar do seu lugar de professora, porque o olhar dos professores tem um lugar diferente, né? O que é estar preparado hoje, o que seria isso? Claro, no provisório que a gente é, estamos num contexto”.

MILENA: “Preparado hoje? Eu acho que todos nós que lidamos com essa questão, acho que a gente tem que tá com o olhar mais ampliado para as questões do sujeito. Eu acho que é o primeiro ponto pra um professor ou pro gestor se sentir preparado para lidar com a inclusão. E a partir daí uma busca mesmo de formação e informação sobre as questões, né? Eu acho que não tem como você se preparar a priori. Assim, eu estou aqui no núcleo atendendo, eu não posso começar a estudar tudo sobre Síndrome de Down pensando que ano que vem eu vô tá na escola eu vou ter um aluno com Síndrome de Down. Eu vou ter que saber que existe, que as pessoas estão na sociedade e que eu tenho que ter um olhar diferenciado pra elas, pra todos os casos de inclusão que vão surgir”.

Pesq.: “Então. Muitos governos e mesmo professores veem a formação como solução para os problemas, será que seria essa solução?”

MILENA: “A formação ela não é a solução porque ela não é um remédio milagroso que você toma e passa. Mas ela é um caminho para que você tenha uma reflexão e uma ação a partir da sua reflexão dentro daquele caso. Eu avalio dessa forma, né? Não adianta você achar que a formação vai ser a solução imediata para um problema. Se você não tiver um trabalho, uma reflexão, a pesquisa, a dedicação eu acho que você não sai do lugar

porque você pode ler... ler... ler... ler... e não ficar nada. Pode ir a mil palestras, mil seminários, mas se você não tiver uma atitude interior de mudar o olhar, mudar o foco pro sujeito, essa formação não fica internalizada”.

Pesq.: “E assim, vou te fazer uma pergunta que a gente faz para todos/as os/as professores/as, né? (Ri). Você se sente preparada para o trabalho, no caso de vocês, para o trabalho com a inclusão, para esse trabalho de tá conscientizando o professor para a inclusão do estudante no ensino comum, você se sente preparada para desenvolver esse trabalho e, dependendo da sua resposta, o que seria necessário ou não para estar desenvolvendo isso?”

MILENA: “Eu me sinto preparada pra atuar [...]”.

Em outra entrevista, a professora Maria fala do que pensa da formação e seus saberes. Para a professora, que atua na sala de atendimento especializado (AEE), os saberes da formação não são definitivos. A complementação da aprendizagem se dá no cotidiano, na busca de cada professor/a. Podemos observar seus dizeres no relato abaixo:

Pesq.: “Agora, pelo que você está dizendo a formação não é o fim? A especialização não foi o fim”.

MARIA: “Não foi o fim. Foi o início de uma jornada, né, que até hoje eu tô aqui em frente a você buscando... Por isso que eu estou aqui, né? Então se você me fala “é legal, vamos fazer um grupo de estudo?” Sabe, é isso que faz... Você vai buscar, é essa complementação do dia a dia, de você não está pronto, né? São os desafios que vão aparecendo para você, e que você vai buscando também porque você tem que buscar os desafios... se você não busca você não, não, não modifica. Por exemplo, na minha formação, estar dentro da escola especial fazendo um trabalho já me deu ânimo de buscar mais coisas... [...]”.

Pesq.: “E a formação de 2007 entra nesse processo?”

MARIA: “Com certeza. Ela apontou caminhos... saberes da teoria, da prática... para estas atividades que desenvolvo no meu dia a dia”.

Os trechos selecionados no índice de sentido revelaram mais que os saberes/aprendizagens da formação de 2007. Primeiramente, entendemos que para os/as docentes a educação inclusiva pressupõe políticas públicas. As políticas devem acordar com a realidade concreta das escolas. Deve existir articulação entre os objetivos das políticas educacionais, dos programas de formação e da prática docente. Também verificamos nas conversas que a concepção de aprendizagem dos/as professores/as reconhece a provisoriedade do saber. Para esses sujeitos a formação continuada significou o começo da busca pelo saber-aprender e não a solução para a “incerteza de saber”. Nos trechos a palavra mais significativa associada à formação é “caminho”. Essa palavra foi repetida em muitos diálogos. A “incerteza” permanece latente nos docentes orientando-os/as na direção dos novos saberes.

5.3 IMPLICAÇÕES PRÁTICAS DO CURSO DE FORMAÇÃO

Este item trata das influências⁵⁷ dos saberes/aprendizagens após o processo de formação. Pode-se afirmar que as implicações pedagógicas do saber-aprender de maneira implícita, ou não, abordam as relações entre teoria-prática. Entendo que o caráter mobilizador para a ação em uma determinada condição pode indicar elementos que contribuem para compreender os significados/sentidos da formação continuada.

As investigações sobre formação de professores/as apontam a insegurança no trabalho docente como uma marca recorrente nas narrativas de professores/as iniciantes. No entanto, nas entrevistas realizadas também percebi a insegurança nas vozes dos/as professores/as com tempo de carreira. Esse sentimento foi apontado por diferentes razões. Dentre as

⁵⁷ Já explicamos o que entendemos por “influências”. No entanto, é imprescindível chamarmos atenção para nosso intuito ao empregarmos esta palavra neste índice de sentido. Recorremos para isso à Charlot que apoiado em Canguilhem nos ajuda na tarefa expor nosso pensamento. Para este pesquisador, o homem não é totalmente passivo diante das condições. Nas palavras de Canguilhem “um ser vivo não se reduz a uma encruzilhada de influências”, [...] se o ser vivo não procurar, nada receberá”, [...] entre o ser vivo e o meio, a relação se estabelece como debate (CANGUILHEM apud CHARLOT, 2000, p. 78). O homem não é um mero expectador no mundo, ao contrário, está em constante troca. Para nós, no momento, a palavra que melhor se aproxima do que queremos dizer por “influências” é a palavra envolvimento.

principais estão os desafios da inclusão da pessoa com deficiência na escola comum.

Notei nos depoimentos que a formação continuada de 2007 interferiu na segurança dos/as professores/as pós-formação. Percebi que o curso proporcionou mais confiança para a docência na presença dos/as estudantes com deficiência. Dessa maneira, destaco **a segurança no desenvolvimento do trabalho** como uma implicação dessa formação. Vejamos alguns diálogos.

O primeiro trecho selecionado faz parte da conversa com a professora Maria. Já no início do diálogo ela diz que o curso é referência para suas atividades. A professora relata estar mais segura no desenvolvimento de seu trabalho após a formação. Ela também afirma a influencia do que aprendeu em seu modo de agir.

Pesq.: “É, no “inventário do saber” que você enviou para gente, você colocou que o curso em 2007 “contribuiu de forma significativa pra sua prática”, então seria isso mesmo que você está comentando...”

MARIA: “É, porque tudo que eu faço eu tenho como referência o curso que eu fiz em 2007”.

Pesq.: “Você pode dizer que você se sente PREPARADA para trabalhar na escola inclusiva, com deficientes?”

MARIA: “Eu estou PREPARADA!!! Eu estou PREPARADA”.

Pesq.: “E esse preparo, você... deve a...”

MARIA: “À formação. Tanto que hoje eu estou numa sala de recurso multifuncional, eu passei por uma seleção, meu certificado foi de “peso...”

Pesq.: “Sim”.

*MARIA: “Sabe? Para essa escolha, já cheguei assim... assim..., bem, diante de minhas colegas eu sinto certo respeito pelo conhecimento adquirido que eu tive na formação. **Eu contribuo não só dentro da sala de aula, na escola onde eu estou, mas com as colegas também, sabe, te dá segurança, você...***

vocêeee... realmente você MUDA. O curso trouxe acréscimo significativo no seu modo de agir. Isso é uma formação [...]”.

No relato acima, destaco o valor que a professora Maria dá à formação. Ela comenta que o seu certificado “foi de peso” no processo seletivo da Rede para assumir uma sala de atendimento educacional especializado (AEE).

Voltando o olhar para outro ponto do depoimento da professora Maria, verifico que ela fala sobre os desafios que enfrenta no cotidiano e sobre o seu papel como professora da sala de AEE:

Pesq.: “Você trabalha com o seu estudante num ambiente específico todo preparado para esse estudante, não é? E qual tem sido a sua ideia com relação a esse estudante dentro da sala no ensino comum?”

MARIA: “Olha, o meu grande desafio, hoje, é fazer com que as pessoas percebam que o meu trabalho não é de reforço pedagógico, é de superação de barreiras. E a escola não dá conta. Quem (os/as alunos/as) tem certa dificuldade no saber é tido como um deficiente, apesar de não ser, né? Você chega à escola e tem aquele número IMENSO de alunos que estão com dificuldades! Supostamente já dizem: “esse menino tem problema”, eles (os/as professores/as) nunca assumem o problema. O problema é do aluno, o problema não é do sistema...”

Pesq.: “É do sujeito”.

MARIA: “É do sujeito. Então, meu grande desafio, hoje, é tentar mostrar que aquela pessoa ali precisa de outros caminhos... que cada um aprende de um modo diferente”.

Pesq.: “Você vê realmente que a questão da inclusão do estudante com deficiência no ensino comum é positiva, é esse o caminho mesmo...”

MARIA: “É esse o caminho mesmo. Ainda mais no meu trabalho hoje, voltando a dizer da onde eu estou, possibilita criar alternativas, né? Tanto de adaptação do estudante como aceitação do professor. Ajudar nas reflexões... sabe? Então, assim, o meu trabalho hoje é muito importante porque além de trabalhar com o estudante, eu tenho que trabalhar com o professor, com

o supervisor, então todo o momento da minha fala dentro de uma escola tem que ser articulada, eu tenho que estar atenta às falas... porque estando atento às falas você vai perceber como é a prática do professor, o que que ele está fazendo lá dentro (refere-se à escola), porque agente não vê. E, também, como é que você pode tá interferindo positivamente pra que esse estudante tenha o direito, né? À educação”.

A professora Maria enxerga a sua tarefa para além do ensino do/s estudante com deficiência. Para ela, toda a equipe escolar precisa estar articulada na concepção da educação inclusiva. A tática da professora para compreender as concepções implícitas nas ações dos colegas de trabalho é prestar atenção nas falas. Na visão dessa professora o que o/a docente diz reflete o seu pensamento e indica como ele desenvolve suas atividades. Entendemos que Maria tem consciência da sua posição e da forma como seu trabalho pode interferir no contexto escolar.

As análises sobre as implicações práticas da formação prosseguem com o relato do professor Ronaldo:

*Pesq.: “Mas vamos pensar, não em termos de condições materiais ou de espaço, tempo. Você se considera preparado no sentido de... como que posso dizer... **você já se sente à vontade com esses estudantes dentro da sala de aula”.***

RONALDO: “Sim. À vontade, sim. À vontade eu sinto. Justamente porque o que eu não conhecia eu passei a conhecer. Vi o ser humano de outra forma Tanto é que esse aluno que te falei que eu tive experiência com ele e tal, assim... eu tenho mais liberdade. Tenho liberdade com aluno dentro de sala. Eu me sinto mais à vontade. Eu só não sei se ele vai aprender aquilo que eu gostaria que ele aprendesse. Mas com certeza, eu me sinto mais à vontade”.

O professor Ronaldo expressou na situação de interlocução, o que teve significado/sentido do que aprendeu e as influências desse saber-aprender na sua atividade.

Para o teórico Charlot (2000, p. 57), “significar é significar algo a respeito do mundo, para alguém ou com *alguém*”. Tem “significação” o que

tem sentido, o que diz algo do mundo e se pode trocar com os outros [...] faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significativo [...] o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com os outros”. Foi durante a entrevista que Ronaldo comunicou seu saber. Como registrou Charlot (2000, p. 56), “[...] o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros”.

Compreendo, então, que a formação de 2007 interferiu no saber-aprender do professor Ronaldo. Ele adquiriu um saber que faz sentido uma vez que aprendeu algo que se relaciona com os acontecimentos de seu cotidiano, especificamente, a docência na presença dos/as estudantes com deficiência. Ronaldo contou, durante a conversa, que a sua concepção de aprendizagem mudou após o curso de formação, como verificamos em outro momento da entrevista (ver p. 119). Essa mudança mostra que o saber dele se renovou porque interferiu nas coisas que o professor já pensou, em suas concepções anteriores sobre o aprender.

Nas entrevistas também abordamos os/as participantes a respeito de quais seriam as ressonâncias da formação continuada de 2007 na prática de cada um. Os/as professores/as poderiam comentar sobre sua própria ação ou sobre a prática dos/as colegas. Pedimos que falassem sobre as diferenças que observaram na atividade cotidiana após a formação. Nossa intenção foi saber se houve modificação do pensamento ou do fazer cotidiano.

Percebi que os depoimentos não enfocaram simplesmente as mudanças na prática docente, mas, principalmente, a relação entre a resistência docente e a concretização dos saberes da formação na atividade dos/s professores/as. Dessa maneira, **vencer a resistência à mudança** foi outra implicação prática da formação. Como exemplo, apresento o fragmento da entrevista com a professora Enilda.

Questionada sobre as possíveis ressonâncias da formação continuada de 2007 para na sua prática pedagógica e/ou dos/as colegas, a professora Enilda faz as seguintes colocações:

ENILDA: “**É, mas não adianta. Não adianta, se a pessoa não quer se envolver com aquilo** (os saberes da formação). Então, ela faz a formação por causa do plano de carreira, ela faz a formação porque vai dizer pra todo mundo que ela tá se aperfeiçoando, sei lá porque motivos... Ou porque ela quer ter um título... no fundo faz a formação e não aplica aquilo. [...]. **Uma formação, pra ela ir para a prática, tem que primeiro fazer com que você reflita enquanto sujeito naquela realidade.** Você tem que ter essa capacidade de empatia, de se colocar ali no lugar do outro, de pensar alternativas, de pensar novas possibilidades... isso demanda tempo, esforço... coisa que muitas vezes a pessoa não tá interessada, não. Só quer aquilo que vai facilitar. **Eu vejo que as pessoas buscam muito a formação atrás de umas receitas...**”

Pesq.: “Como fazer?”

ENILDA: “*É. Como se fosse assim um manual, e não é. Porque a cada momento, você depara com uma realidade completamente distinta*”.

A fala da professora Enilda é quase um desabafo. A questão do interesse e do desejo de saber-aprender é apontada por ela como fundamental na influência dos saberes pós-formação. Para a professora a formação não é um manual que deve ser seguido para resolver os problemas. Vejamos o restante da entrevista:

Pesq.: “Por que será? Por que será que...”

ENILDA: “**Olha, Walquíria, eu vou te falar... em minha opinião, assim..., pessoal**”.

Pesq.: “Claro dê a sua opinião”

ENILDA: “**Eu acho que a formação não é dada num curso, você não se prepara num curso...**”

Pesq.: “Sim”.

ENILDA: “... não é o curso que prepara você para ser humano, não é um curso que prepara você para ser um bom professor. **O curso te ajuda, te dá a subsídios, mas você primeiro tem que ser humano, você primeiro tem que ter interesse, tem que ter um**

desejo... então, se você não tiver isso, não tem curso que vá garantir que você faça aquela formação e depois aquilo venha atender, é... ser aplicado na sua prática. Isso NÃO existe. Não existe. Não tem! *Eu vejo assim na escola e penso 'NOSSA, não é possível que fulano tá fazendo isso', sabe? Muito, mas é muito, eu tenho muito tempo que eu estou aqui em Contagem. Já tem 25 anos e eu vejo isso direto: colegas que já fizeram outras formações comigo, não necessariamente essa, e parece que não aprenderam nada".*

Pesq.: "É, mas há o discurso de que a formação veio hoje como uma solução para todos, os problemas..."

Para Enilda, a formação significa a possibilidade de encontrar direções para o trabalho. Uma vez que a prática é do inesperado, não existe preparo definitivo. Como ela mesma diz *"Eu acho que a formação, não é dada num curso, você não se prepara num curso..."*. Nessa entrevista, Enilda trata do interesse de colocar em prática o saberes da formação. Usa a expressão *"tem que ter um desejo..."* para explicar o que há de subjetivo nas relações entre teoria-prática.

Este desejo expresso por Enilda é o "[...] desejo de um sujeito "engajado" no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo." (CHARLOT, 2000, p. 82, grifo nosso). Inferimos que para a docente existe interferência da vontade do/as professores/as na concretização prática das aprendizagens. Quando os/as professores/as não querem engajar⁵⁸ na mudança, simplesmente resistem.

Conforme registramos no capítulo 3, autores como Oliveira (2004) tratam sobre a questão da "resistência docente" às mudanças. A autora aborda o tema numa perspectiva mais global. Ela aponta que nas instituições diferentes formas de resistência e conflito são encontradas e associa essas atitudes à crescente reestruturação do trabalho pedagógico que acontecem em decorrência das reformas educacionais.

Para nós, a resistência docente pode ser considerada também no âmbito das implicações subjetivas que as mudanças implicam para os/as sujeitos. No entanto, é mínima a atenção que tem sido dada aos sentimentos

⁵⁸ Lembramos que o "querer" envolve as questões de significado/sentido na teoria charloteana.

dos/as professores/as, e sobre o que significa a mudança para eles/as. Também é preciso saber como se constituem enquanto sujeitos nesse contexto.

Dessa maneira, entendo a importância de considerar a resistência docente quando tratamos das influências da formação continuada no trabalho cotidiano dos/as professor/as. Os trechos selecionados das entrevistas, de alguma maneira, abordam exatamente esse aspecto, negligenciado pelas investigações. Abaixo apresento uma entrevista que trata dessas questões.

Na conversa a professora Sandra, ao expor o seu ponto de vista sobre as implicações da formação, cita duas considerações que merecem atenção. Primeiramente, diz que os desafios do cotidiano estão envolvidos nas questões do próprio Sistema de Ensino:

Pesq.: “E como que você vê essa relação formação com trabalho é, com a deficiência? Porque a gente vê hoje muitos professores que colocam que a formação é muito teórica, que a gente passa pelo processo de formação, mas, depois, a prática é diferente... como você vê essa relação e como você viu isso em relação ao curso?”

*SANDRA: “Mas aquilo que eu tô te falando. **Eu acho que a questão das dificuldades que a gente enfrenta enquanto professor dentro da sala, ela passa muito mais por questões é... do próprio Sistema que a gente tem, da própria organização, de estrutura, de um monte de coisa!, do que da formação própria do professor”.***

*Pesq.: “**Então você vê algo maior**”.*

*SANDRA: “**Ah, com certeza. É aquilo que eu te falei. Por exemplo, a essa estudante (fala o nome da estudante) que foi minha aluna durante dois anos da vida dela...**”*

Pesq.: “Eu também tive uma aluna com esse nome que tinha a Síndrome de Down”.

SANDRA: “A (diz o nome da estudante) não tinha Síndrome de Down. Inclusive, no meu TCC, que foi sobre o caso dela, a mãe foi uma das que eu entrevistei. Mas, a... a questão de saber o que eu tinha que desenvolver com a ela, o que eu podia avançar..., não

que ela iria sair alfabetizada, entendeu? Mas esse olhar de que a aluna tem que aprender..., no caso do deficiente com déficit cognitivo, pensar 'ela tem que aprender', talvez não aprenda o que eu quero nunca. Eu preciso mudar o olhar [...]."

Para a professora a concretização prática dos saberes, isto é, sua influência na atividade docente não depende somente da formação ou das ações dos/as professores/as. As duas professoras entendem que formação não é garantia de um trabalho eficaz.

Na sequência do mesmo trecho, a professora Sandra diz que os conhecimentos da formação contribuíram para a formação docente sobre a educação inclusiva. No entanto, em sua opinião, nem sempre, um curso atinge todos/as os/as professores/as. Para Sandra, a formação não garante as mudanças na prática docente porque existem outras interferências no processo:

Pesq.: "[...] E a formação, você acha que ela pode passar esse olhar?"

SANDRA: *"Acho que sim. Agora depende muito da gente. Depende da gente. Eu falo, porque é..., é igual quando fomos trabalhar, em uma das aulas lá (refere-se ao curso de 2007), a questão da religiosidade. Eu tenho colegas que travaram uma luta interna, sabe. Você via na cara da pessoa que ela estava sofrendo de escutar aquilo ali, e que estava sendo difícil. Então, eu acho que depende da gente também. Depende de como que a gente recebe, de como que se digere esse tipo de conhecimento... pode ser que 'vai entrar num ouvido e vai sair no outro', a pessoa não vai dar valor àquilo ali, pra ela é assim... 'eu não quero'. É a questão do comodismo mesmo. A pessoa pensa 'eu não quero', 'eu não vou fazer'... Eu não tô achando as palavras corretas, você entendeu? Eu acho que você está me entendendo..."*

Pesq.: "Sim".

SANDRA: *"Isso não vai me atingir', entendeu? Entendeu? 'Eu não quero ser atingida por isso, eu não quero modificar o meu padrão de pensar...'".*

Pesq.: “Então, a formação por si é importante?”

SANDRA: “SIM”.

Pesq.: “Mas ela garante?”

SANDRA: “NÃO. Ela não garante”.

Notei que a interferência citada pela professora é a resistência docente pela mudança. Segundo a Sandra, alguns/as professores/as não querem mudar o seu modo de pensar e de fazer. Tanto a professora Sandra como a professora Enilda comentou sobre a interferência da vontade pessoal nas questões da aprendizagem docente e na sua influência prática.

Segundo Enilda, muitas vezes os cursos não são preparados para todo o grupo de professores/as de uma escola. A formação quando não é planejada para toda a equipe escolar pode isolar o/a docente no seu ambiente de trabalho. Sozinho, o/a professor/a se vê impotente diante das mudanças necessárias para a concretização prática do saberes:

ENILDA: “Porque às vezes, na teoria, a pessoa vai, escuta, entende, concorda, mas na hora de lidar vem a primeira dificuldade já se desespera (ri), já não quer avançar também, tem isso. Agora, no curso a gente teve momento assim, de.... por exemplo, na parte das tecnologias... a gente foi vivenciar a prática daquilo, a gente viu filmes, várias situações para tentar aproximar dá prática. Mas a PRÁTICA MESMO eu acho que é muito difícil você tá levando pra dentro de um curso. Você tenta, se aproxima, a não ser que seja um estudo de caso, que tenha tempo e tenha um GRUPO participando. Porque eu vejo que quando está só um professor da escola indo fazer o curso, chega na escola, ele fica assim... sozinho”

Pesq.: “Isolado”.

ENILDA: “... um grãozinho de areia ali naquele meio. É. Não vejo muito isso não, sabe (mudança). Eu vi colegas que fizeram o curso comigo com atitudes assim... depois que (pausa)... é de se descabelar! [...]”.

O isolamento abordado pela professora alerta para o fato da formação continuada como parte de uma política da educação. Cabe às Redes o desenvolvimento de programas articulados com a realidade dos/as professores/as. É necessário pensar, como já mencionamos, nas implicações subjetivas da mudança bem como na constituição dos sujeitos em novos contextos.

O relato da professora Enilda caminha na direção das colocações da professora Sandra. Ela aponta que a formação propicia contato e experiências para os/as professores/as, mas que o cotidiano é imprevisível. Não há como prever as diferentes situações e desafios do dia a dia da sala de aula:

Pesq.: “E como você vê a relação teoria e prática dentro da formação? Como que você vê essa relação? Muitos professores questionam que a formação é mais teórica..., que a prática é diferente... que dar conta da prática é mais difícil. Como você vê essa relação e como você viu isso dentro da formação de 2007?”

*ENILDA: “Olha, em 2007, a gente teve uma oportunidade de vivenciar várias situações assim... mais prática, né? Pra quem não tinha contato, pra conhecer, foi bom. **Agora quando você tá na sala de aula já é uma situação completamente diferente de uma situação de formação. É... a...a...a..., a sala de aula te coloca em situações muito adversas, assim..., pode acontecer de tudo...**”*

Pesq.: “É inesperado”.

ENILDA: “É do inesperado. Eu acho que o professor na sala de aula ele é muito solitário. E tem também a questão das resistências pessoais, né? A questão de ter que lidar com isso”.

Pesq.: “Sim”.

A professora Enilda concorda com a pesquisadora que a prática “é do inesperado”. E também que as influências da formação passam pela questão das resistências pessoais.

As análises desse índice de sentido identificaram na perspectiva dos/as professores/as os fatores envolvidos na influência prática dos saberes da formação. Dessa maneira, aprofundaram as questões sobre o saber-aprender no processo formativo.

5.4 CONTRIBUIÇÕES E OPORTUNIDADES DE MELHORAMENTO DO CURSO DE FORMAÇÃO

Pode-se afirmar que os relatos sobre as contribuições do curso permitiram entender o que teve importância no curso na perspectiva de totalidade. São, portanto, referências globais na compreensão dos significados/sentidos da formação continuada.

Assim separamos três relatos neste índice de sentido. O primeiro deles é o da professora Sandra:

Pesq.: “E hoje, como que você vê aquele curso que você fez? Hoje como você o enxerga? Na sua prática, no seu dia a dia... você vê contribuições?”

SANDRA: “É igual quando a gente foi fazer entrevista. Teve uma entrevista, né?”

Pesq.: “Sim, a seleção para fazer o curso”.

*SANDRA: “É. A seleção. E quanto à gente, é... (pausa), antes, quando eu optei em estar fazendo... (refere-se à formação de 2007). Sinceramente, dias antes de eu ler o seu e-mail eu estava comentando a respeito disso. **Que quando eu fui fazer (o curso de 2007), e isso eu acho que aconteceu com muita gente, de pensar assim... “Práticas educativas em inclusão, ênfase das pessoas com deficiência”, você pensa que vai trabalhar a questão da pessoa com deficiência, só a pessoa com deficiência, né? E chegou lá, a gente teve um impacto! E foi muito válido a gente trabalhar não só a questão do deficiente, mas a questão do sujeito, do preconceito. E isso (ampliar para além da deficiência) em relação a tudo que foi discutido naquela formação, sabe? Em relação à raça, questão de cor, de religião, de opção sexual, de todos os temas que foram abordados. Foi de um crescimento muito grande para mim, enquanto pessoa, enquanto***

*professora mesmo, nas minhas práticas de sala de aula, [...] eu pouco falo do que eu faço. Mas, eu sempre tive um relacionamento com meus alunos de respeito. Não é porque eu tô ali como professora que eu sou mais do que eles, entendeu? Lógico que não dá também para você querer ser igual, mas é uma questão de respeito, de respeito às diferenças, e eu sei que eu tive um retorno grande com isso. **A formação serviu pra gente saber coisas que a gente já fazia. Serviu também para a gente ir em frente...***

A professora Sandra conta que se sentiu impactada com a formação uma vez que o curso priorizou as questões do sujeito e não da deficiência (Anexo A). O relato aponta que os significados/sentidos da formação estiveram ligados às questões pessoais e também profissionais. Essa contribuição ficou evidente quando Sandra disse “[...] *Eu pouco falo do que eu faço. Mas eu sempre tive um relacionamento com meus alunos de respeito.*” Entendemos que Sandra refletiu sobre sua própria ação e concluiu que sempre respeitou as diferenças. Antes mesmo da formação de 2007, ela já desenvolvia seu trabalho na perspectiva do sujeito. Para essa professora, o curso reafirmou o saber já construído na sua prática.

Sandra relata que “A formação serviu pra gente saber coisas que a gente já fazia.”

Na conversa notamos que Sandra tinha conceitos que orientavam sua atividade na presença dos/as estudantes com deficiência. No entanto, foi através do diálogo que a professora compartilhou e sincronizou suas ideias, chegando ao *insight*. Diante disso, é possível dizer que a professora contava com conhecimentos que foram confirmados por meio do diálogo, durante a entrevista. Posso dizer que a **confirmação de saberes** é uma contribuição evidente da formação continuada de 2007.

Outro professor que se refere às contribuições da formação continuada de 2007 é Ronaldo. O depoimento, registrado no trecho a seguir, é bastante elucidativo.

Pesq.: “Ah, Então você já chegou com a possibilidade de participar do curso. E quais foram as suas impressões a respeito da formação

naquela época, como que foi fazer um curso fora da carga horária de trabalho... porque foi um curso aos sábados, não foi dentro da carga horária de trabalho, não é isso?”

*RONALDO: “Muito cansativo. Nós tínhamos que sair... era sábado o dia inteiro. Então, praticamente o dia todo de nosso descanso, a gente perdia... entre aspas, né...? Éééé... perdia em descanso, mas estava ganhando em conhecimento. Mas, mesmo com todo cansaço que a gente tinha foi muito prazeroso. **A gente queria aprender**”.*

*Pesq.: “**Então você considera que houve contribuições?...**”*

*RONALDO: “**MUITO, muito, muito... eram professores que contribuíram muito com a nossa experiência em sala de aula. Eu acho isso**”.*

Ronaldo comenta sobre as dificuldades de participar do curso que aconteceu aos sábados, fora da carga horária de trabalho. No entanto, em certo momento da fala, ele afirmou que o conhecimento adquirido valeu pelo o cansaço. Essa contrapartida foi fundamental para o professor. Ele considerou que **a formação contribuiu para a prática na sala de aula**.

Outra professora que comentou sobre o fato do curso ter ocorrido fora da carga horária de trabalho é Maria. Ela diz:

[...]

Pesq.: “E em relação a formação em 2007?”

MARIA: “Como foi a formação?”

Pesq.: “Sim. A formação para a prática educativa inclusiva. Houve contribuições?”

*MARIA: “Foi de grande acréscimo para mim. Foi muito boa. Primeiro pela equipe, né? Então a gente teve a Margareth Diniz a Sônia Martins [...] o professor de Filosofia foi muito legal, então, TODOS! Todos voltados mesmo para a prática. A gente viu muita coisa! Foi um curso assim... (pausa), que eu fiquei maravilhada! **Todo sábado eu ia e ficava lá o dia inteiro!**”*

Pesq.: “Então ele foi significativo para você?”

MARIA: “MUITO significativo!”

Na sua fala, Maria relaciona a sua presença no curso com a qualidade da formação, bem como o significado/sentido que teve para ela. No momento seguinte, a professora comenta sobre as contribuições do curso. Destacou o desenvolvimento da sua capacidade de debater sobre inclusão. Para Maria, o curso acrescentou firmeza nas discussões:

Pesq.: “E assim, quais as contribuições que o curso deixou para você? Depois desse tempo, como que você a formação? Você consegue ver contribuições? Como você pode avaliar o curso depois de quatro anos?”

*MARIA: “Avaliar o curso? Eu creio que sem esse curso eu não estaria com essa visão que eu tenho. **Porque, até então, a gente estava assim muito, muito, muito, (pausa) “crua” na discussão, sabe? Então, hoje eu tenho firmeza.** Possibilitou muito estudo, me possibilitou **o desejo de saber mais, de tá procurando...** de saber como é que funcionam as coisas. Então, hoje, eu me sinto muito à vontade para chegar e falar sobre inclusão, não sou detentora do saber porque a gente não é, né?”*

Pesq.: “Sim”.

[...].

Destacamos na fala dessa professora a seguinte expressão “*o desejo de saber mais, de tá procurando...*”. Para Charlot (2000, p. 81), o sujeito é um “desejante”. Ele é “desejante” do mundo, do outro, de si próprio. Explica que o desejo de saber-aprender “[...] não é senão uma de suas formas [de desejar], que advém quando o sujeito experimentou o *prazer* de aprender e saber.” (p. 81). No entanto, adverte que não é o “desejo” que encontra um objeto novo, mas “[...] o desejo do mundo, do outro e de si que se torna desejo de saber e aprender” (p. 81). Para Maria, o incentivo aos estudos foi uma das contribuições da formação continuada de 2007.

No caso dos/as professores/as Sandra, Maria e Ronaldo, é possível dizer que a formação teve significado/sentido porque **provocou um desejo, mobilizou os/as docentes, colocou-os/as em movimento**. Esses/as docentes conferiram um valor à formação continuada de 2007. Acrescentamos que, com base em Charlot, o valor não é somente dizer se o curso foi positivo ou negativo, mas dizer o que realmente importou para cada um.

Nesse índice de sentido os pontos de melhoramento que os/as professores/as identificaram pós-formação também mereceram atenção especial neste trabalho. Desse modo, identifiquei, especificamente, dois fragmentos de entrevistas que tocam nessa questão.

A professora Maria foi questionada sobre o que poderia acrescentar à formação. Indaguei sobre algo que na opinião dela não havia sido abordado. Maria comentou o seguinte:

Pesq.: “E se você pudesse acrescentar uma coisa no curso, pensando assim, depois de um tempo que você se formou, o que você poderia acrescentar no curso que você fez?”

MARIA: “NOSSA, o curso foi TÃO BOM, que se eu pudesse faria ele de 1.800 horas... (ri)”

Pesq.: “Você faria, não é?”

MARIA: “Eu faria porque assim... ah, quando eu lembro, nossa!, daquela questão da informática adaptativa se tivesse tipo mais...”

Pesq.: “Sobre a tecnologia...”

MARIA: “... dá tecnologia. Se tivesse tido mais discussão sobre as técnicas, né? Hoje, por exemplo, eu recebi meu computador do MEC eu estou lá com diversos programas que eu vou ter certa dificuldade...”

Pesq.: “Você vai ter que tá buscando, se preparando...”

MARIA: “Já chegou o novo material, o DOSVOX⁵⁹, você entende? Já tá lá. Eu falei, “e aí? Não, calma. O negócio (DOSVOX) já está aqui, então...”. No meu caso, isso não dificulta, tenho que buscar mais... porque faltou a prática, a PRÁTICA, saindo da teoria”.

Pesq.: “Sim”.

MARIA: “**Pra sair da teoria, né? Eu acho que faltou esse conhecimento, hoje eu sinto falta dele dentro da sala de recursos multifuncional. NÃO dentro de uma sala de aula.** Dentro do que eu estou fazendo hoje. Um pouco mais de conhecimento dentro dessa sala de recurso que é o meu foco, atualmente. **Mas se eu não tivesse dentro desse espaço eu já estaria praticamente completa”.**

Pesq.: “Então você realmente avalia como muito positiva a formação”.

MARIA: “Muito positiva, muito positiva”.

Com base na leitura, é possível dizer que Maria sente **necessidade de uma formação mais técnica**. No entanto, reconhece que sua demanda diz respeito a uma profissional que atua na sala de atendimento especializado. No turno seguinte à entrevista, ela concluiu que a formação de 2007 foi suficiente para atuar nas salas comuns.

Outra professora que também comentou sobre possíveis melhoramentos da formação foi Milena.

Pesq.: “Sobre o currículo da formação de 2007, as disciplinas, o que foi trabalhado, a forma como os temas foram abordados, você viu, como você avalia? Você acrescentaria algo naquela formação com a visão que você tem hoje?...”

⁵⁹ Segundo Borges (2009, p. 126) “O sistema DOSVOX é uma das soluções computacionais mais usadas no Brasil para possibilitar o acesso de deficientes visuais a microcomputadores. [...] É um sistema que se comunica com o usuário através do uso de sintetizador de voz. O sistema conversa com o deficiente visual em Português, sem sotaque, e dá a ele muitas facilidades que um usuário vidente tem, como um sistema de gerência de arquivos adequado ao uso por D.V., editor e leitor de textos, impressor a tinta e em Braille, ampliador de telas para visão subnormal, diversos jogos, além de programas para acesso a Internet. O DOSVOX dá também suporte a operação de programas que não foram criados para cegos, através de adaptações que permitem leitura sintética de telas ou substituição de interações bidimensionais ou cliques de mouse.”

MILENA: “Eu acho que sim. Eu acho que sempre a gente pensa em acrescentar algo mais. É... a formação foi muito extensa... Foram, acho dois anos aos sábados. Então ela teve uma gama muito grande de conhecimento. Mas, dentro dessa diversidade, como ela tinha que ter uma visão geral de tudo, **o recorte específico dentro da inclusão da pessoa com deficiência, algumas deficiências, um olhar mais aprofundado, a gente não conseguiu atingir em termos de tempo e de carga horária.**”

Pesq.: “Sim”.

MILENA: “... digamos assim. **Eu acho que poderia ter aprofundado um pouquinho mais em alguns temas, em algumas disciplinas, com foco específico. Porque vamos supor: altas habilidades foi tema de uma aula, uma carga horária, né? Depois vinha outra deficiência, vamos supor... baixa visão, paralisia cerebral...** Geralmente era uma aula, um sábado para o tema. Então, talvez, se retomassem de novo, em outra aula, com o tema, talvez com mais tempo da gente ler, pesquisar alguma coisa, ter dúvidas para perguntar depois...”

Para Milena, **a formação poderia ter aprofundado as questões específicas da deficiência.** Ela reconhece que a perspectiva da pessoa foi privilegiada na formação de 2007. No entanto, demonstra interesse no aprofundamento das deficiências e, inclusive, fez uma crítica à distribuição da carga horária dos conteúdos e atividades desenvolvidas na formação.

Após o registro da interpretação das entrevistas e dos apontamentos dos significados/sentidos da formação continuada para os/as docentes egressos/as, passo ao capítulo final.

6 (DES)PREPARO: UMA TENSÃO NECESSÁRIA À MOBILIZAÇÃO SABER-APRENDER

“[...] traçar nitidamente uma fronteira já equivale a ultrapassá-la”
Bachelard (2008, p. 71).

Na tentativa de conclusão do trabalho, a teoria da relação com o saber interroga o (des)preparo. Antes esclareço que, na minha concepção, o objeto de estudo é fluido. Sendo assim, no lugar de pesquisadora, eu circundo o objeto e procuro indícios. Posso dizer que consegui apontamentos sobre as questões que emergiram do problema e não respostas, uma vez que há sempre uma zona cega, uma “lacuna” no saber como trata (DINIZ, 2011, p. 20). A partir dos fundamentos psicanalíticos⁶⁰, a autora diz que “Não há um saber verdadeiro, que dê conta da verdade toda. Saber e verdade se tecem continuamente, e são sempre parciais.”.

Diante do que foi exposto posso, agora, ressaltar os aspectos relevantes da pesquisa: **afinal, porque a “queixa do (des) preparo” para a docência na presença do/a estudante com deficiência reincide mesmo quando os/as professores/as participam das formações oferecidas pelas Redes de Ensino?**

Durante o processo de investigação observei, em diferentes ocasiões, que a sociedade contemporânea passa por profundas modificações. As relações de trabalho marcadas pela globalização e uma intensa inovação tecnológica tem interferido, de forma decisiva, na atividade e na qualidade de vida dos trabalhadores/as.

⁶⁰ Nesta investigação não fazemos um estudo clínico. No entanto, recorreremos a autores como Bernard Charlot que admitem estudos do campo da Psicanálise nas questões que envolvem o saber. Assim sendo, nos permitimos citar autores desta área. A respeito das “fronteiras epistemológicas” e dos domínios do saber indicamos os estudos de Gaston Bachelard. Especificamente, nos referenciamos em BACHELARD, G. Crítica preliminar do conceito de fronteira epistemológica. In: BACHELARD, G. **Estudos**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008. Neste capítulo, Bachelard trata da imaginação ilimitada. Ele discute os limites da atividade científica que, para o teórico, são temporários e se opõem à ideia de limites intransponíveis. Trata, portanto, da legitimidade da “fixação” e da “importação” de conceitos por diferentes campos.

Segundo Oliveira (2011), nesse contexto a educação passa por grandes transformações. A escola é impactada diretamente pelos acontecimentos políticos, econômicos, tecnológicos, culturais etc., que têm reestruturado a sociedade. Novas demandas se colocam às instituições escolares que se veem conclamadas a atenderem as necessidades sociais emergentes do ensino e formação da população.

Na situação relatada, o/a professor/a foi localizado no centro do processo. Sua atividade sofreu interferências tanto no que diz respeito às suas funções quanto ao que se relaciona ao papel docente. As políticas de regulação de ações e controle de resultados, junto com as novas demandas, têm contribuído para a intensificação do trabalho. Dentre os desafios que os/as docentes enfrentam neste início de século, citam-se: perda da autonomia, desvalorização salarial e da docência, burocratização do trabalho, disfunção familiar e ampliação das funções do/a professor/a na formação psicossocial dos/as estudantes, entre outros.

A “reconversão docente” tem sido a alternativa para a renovação de saberes na sociedade em mudança e, como não podia ser diferente, o processo passa pela formação dos/as professores/as. Observei que a formação continuada é considerada uma forma de responder às atuais necessidades docentes que decorrem, entre outras origens, da nova organização do mundo do trabalho. No entanto, mesmo com a oferta significativa de programas e cursos de formação nas diferentes modalidades (presencial, semipresencial ou à distância) a queixa do (des)preparo continua desafiando a eficácia desses cursos.

Verificamos, nos estudos de autores/as que têm investido na área da formação docente, que pouco espaço é dedicado aos estudos sobre as ressonâncias da formação (políticas, programas e cursos) no cotidiano da atividade do/a professor/a e, também, sobre a “resistência docente” nos processos de mudança. Entendo que, se o objetivo primeiro dos programas de formação de professores/as é o sucesso na qualidade da aprendizagem docente, é preciso reconhecer que existe um problema para ser resolvido: a eficácia dos cursos. Minha empreitada se deu nesse contexto.

Meu trabalho consistiu em reunir indícios que pudessem identificar os significados/sentidos da formação continuada para a prática educativa inclusiva de professores/as egressos/as. Acreditei que poderia usar o tempo a favor da investigação e, então, decidi ouvir professores/as que participaram de uma formação continuada há pelo menos quatro anos. Isto é, com tempo suficiente para avaliar e perceber possíveis influências do processo formativo na docência. Considerei que ao seguir este caminho poderia entender a queixa recorrente nas escolas e ambientes formativos, ou seja, a “queixa do (des)preparo” para a docência na presença dos/as estudantes com deficiência.

Eu seria pretensiosa se afirmasse que esta investigação respondeu à questão. Posso, entretanto, dizer que os significados/sentidos da formação continuada na perspectiva da relação com o saber desvelaram elementos que envolvem a referida queixa e que merecem atenção.

Antes de me referir aos mencionados elementos, é preciso dizer que, segundo o Dicionário *Online* Priberan da Língua Portuguesa, “Des- (talvez do prefixo latino *dis-*) *pref.*1. Exprime a noção de negação, separação ou cessação (ex.: *desleal, desossar, dessintonizar*)”. Para esta investigação, “(des)preparo” é tomado numa visão qualitativamente diferente: significa algo que “falta” ou “que não está presente”, mas que tem a potencialidade de “vir a estar presente”, uma vez que a própria “ausência” implica a “presença” ou, um “vir a ser”. Após tais considerações, abro espaço para a discussão.

Diniz (2011, p. 20) afirma que “É a falta que impulsiona o sujeito a buscar, no social e no cultural, respostas para o que não tem como ser respondido.” Inferimos nas conversas com os/as professores/as que a formação continuada, enquanto um espaço sócio-cultural do saber-aprender, teve significado/sentido de busca por alternativas para a docência⁶¹ (dilemas

⁶¹ Neste estudo docência se “Refere-se ao exercício das atividades do magistério nos espaços da educação (...). Insere-se na condição ampla da profissão de professor, assumindo as representações e ações próprias da função de ensinar. Amplia, porém, o espectro de responsabilidades profissionais, incluindo as características peculiares do espaço onde se instala (...)”. Essa definição foi extraída e adaptada do Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”, 2010, que trás o conceito de “docência universitária”.

da profissão no momento) para os/as docentes⁶² (desafios da atividade no cotidiano escolar), e para o sujeito (manifestação do desejo de saber). Uma busca estimulada por diferentes pensamentos sobre a formação continuada. Pensamentos envolvidos na “posição objetiva” (lugar ocupado pelo sujeito no social) e na “posição subjetiva” (lugar ocupado na mente do sujeito e por ele assumido), como tratou Charlot (2000, p. 24). (Ver página 38).

Retomando Charlot (2000, p. 55) entendi que o engajamento dos/as professores/as na formação de 2007 foi uma atitude originada por móbiles, isto é, formar-se foi uma atividade que precisou de “boas razões” para que viessem a participar. Dessa maneira, a meta dos/as professores foram as vantagens que eles/as entenderam que teriam participando da formação continuada, ou seja, os resultados de se especializarem em práticas educativas inclusivas. Para Charlot o móbil “é o desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade”. Posso dizer que as entrevistas organizadas nos “índices de sentido” revelaram que, para os/as professores/as, a formação significou atualização do saber, oportunidade de crescimento profissional, envolvimento com um tema de interesse, continuidade nos estudos, mudança nas ideias sobre a deficiência e a pessoa com deficiência, segurança na docência, entre outros significados/sentidos registrados no capítulo anterior.

As constatações a respeito dos significados/sentidos permitiram a análise da queixa do (des)preparo docente na presença dos/as estudantes com deficiência por três vieses: o sócio-político, o da formação e o volitivo. No entanto, é preciso lembrar que essa divisão é somente didática. É certo que cada enfoque me permitiu buscar interconexões e tentativas de compreensão da referida queixa, mas estão inter-relacionados.

Primeiramente verifiquei algumas situações presentes no contexto da educação inclusiva que catalisaram a oferta e a procura pela formação como:

⁶² Segundo o Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”, 2010, “É difícil chegar a um consenso sobre uma categoria unívoca que defina o docente, entre outras coisas porque depende da perspectiva teórica, do momento histórico e inclusive do aspecto que cada disciplina acadêmica destaca em relação com o seu trabalho.” O dicionário não aborda “o que deve ser o docente”, mas o que ele é “na divisão do trabalho intelectual”. Dessa maneira, consideramos os/as docente como proposto por Charlot (2005, p. 75-78), isto é, aquele/as que exercem a “situação de ensino”. O/a docente seria aquele/a que “ensina em uma instituição estando sob o controle e o olhar de autoridades hierárquicas e de colegas, com restrições de espaço, de tempo, de recursos.”.

as novas demandas e sujeitos, exigências e condições do trabalho docente, autorresponsabilização pelo sucesso ou fracasso escolar, regulação de ações e controle de resultados, ou seja, os desafios da “educação para todos” que centralizaram o/a professor/a na questão contemporânea da formação dos sujeitos. Neste sentido, as conversas permitiram inferir que estiveram envolvidas na queixa do (des)preparo para a docência na presença dos/a estudantes com deficiência questões da ordem sócio-política.

Em seguida, analisei as falas dos/as professores/as que referenciaram o programa da formação continuada oferecido em 2007 (filosofia, organização curricular, ementas, disciplinas, objetivos, desenvolvimento e processo de avaliação). Constatei que a concepção da formação continuada fundou-se na ideia do desenvolvimento profissional. Verifiquei nas entrevistas que a formação emergiu das necessidades dos/as professores/as da rede de ensino e foi uma atividade programada, que se concretizou em continuidade a outras iniciativas (cursos anteriores que demandaram a formação no âmbito de Pós-graduação). A Especialização em Práticas Educativas e Inclusão, como afirmou Diniz (2007), centrou-se no eixo da pesquisa, possibilitando uma “práxis a ser inventada”. O processo avaliativo permitiu aos/às participantes, interrogar-se sobre a posição diante da diversidade cultural e desenvolver práticas educativas para a docência na educação inclusiva, enquanto profissional e sujeito. Explicando melhor, a formação de 2007 concretizou-se numa perspectiva que estimulou uma relação identitária dos/as participantes com a proposta. Dessa maneira, posso dizer que a concepção da formação influenciou na relação dos/as professores/as com o saber-aprender bem como no juízo do/a professor/a sobre o seu preparo/(des)preparo na presença da pessoa com deficiência.

Abordando a questão volitiva do/a professor/a, isto é, do desejo de cada um, inferi que a relação do/a professor/a com o saber interferiu na busca pela formação continuada e nas influências na atividade cotidiana escolar. Nesse aspecto estiveram envolvidos tanto as questões sócio-políticas como as referentes à concepção formativa. A formação tem um contexto de uso que é sócio-histórico, mas relaciona-se também às vivências afetivas dos/as professores/as como espaço oficial do saber-aprender. Notei

nas falas dos/as professores/as a presença de certa desarticulação entre os saberes da formação e as expectativas do sistema em relação ao trabalho do/a professor/a. Mesmo diante dessas constatações, os/as docentes participantes não abandonaram a formação. Consciente das questões que envolvem a educação inclusiva, o grupo investigado permaneceu mobilizado para o saber. A mobilização existiu, ainda com as frustrações dos “limites situacionais” (MACIEL, 2003, p.1), muitas vezes relacionados às políticas educacionais.

Os dados apontaram que os/as docentes na “incerteza de saber” sobre a docência na presença dos/as estudantes com deficiência, mostraram engajamento e abertura para a mudança. Como registrou Charlot (2005, p. 70) “aprender é mudar”! Os/as professores/as no contexto da educação inclusiva mobilizaram-se, manifestaram vontade, e decidiram participar da formação continuada.

Preciso dizer, ainda, que notei um diferencial nas falas dos/as professores/as que participaram dessa investigação. O grupo manifestou o entendimento da provisoriedade do saber e o desejo de saber-aprender. Melhor dizendo, eles/as entenderam que os saberes não são estáticos e que para acontecer o aprendizado é preciso ter o desejo de saber. Observei, então, que a vontade de saber-aprender passou pelo desejo de cada um dos/as professores/as.

Como diz Charlot (2000), a vontade influencia-se pelo pensamento. O pensamento não pensa por si próprio, ele está associado ao contexto dialético social-pessoal. Sendo assim, a busca pela formação continuada bem como as ressonâncias práticas do curso envolveram tanto as políticas educacionais como a subjetividade dos/as professores/as no contexto.

Segundo Charlot, Vygotsky percebe a articulação entre significado sócio-cultural e sentido pessoal, isto é, percebe o problema da relação entre o intelecto e o afetivo e, por que não dizer, das necessidades, dos interesses e da vontade humana. Comenta Vygotsky (2005, p. 14):

Estamos a pensar na relação entre o intelecto e o afeto. A sua separação como objetos de estudo é uma importante debilidade da psicologia tradicional pois que faz com que o

processo de pensamento surja como uma corrente autônoma de “pensamentos que pensam por si próprios”, dissociada da plenitude da vida, das necessidades e interesses, das inclinações e dos impulsos pessoais de quem pensa. Tal pensamento dissociado terá que ser considerado quer como um epifenômeno sem significado, que não poderá alterar de maneira nenhuma a vida e a conduta de uma pessoa, quer como uma espécie de força primeira que influenciaria a vida pessoal de uma forma inexplicável, misteriosa. Fecha-se assim a porta à questão da causa e da origem dos nossos pensamentos, visto que a análise determinista exigiria uma clarificação das forças motrizes que orientam o pensamento por esta ou aquela via. Pela mesma razão, a velha abordagem impede qualquer estudo frutuoso do processo inverso: a influência do pensamento sobre o aspecto e a vontade.

O estudo mostrou que o pensamento dos/as professores/as sobre a formação continuada está associado à plenitude da vida, das necessidades, das inclinações e dos impulsos pessoais desse ser pensante. Dessa maneira, sua influência na docência não se dá numa relação direta, ou seja, de causa e efeito. Para mim, há interferências no processo de eficácia da formação continuada no cotidiano da atividade docente. Interferências que carecem de investigações.

Uma leitura mais atenta das entrevistas também revelou, nas vozes dos/as sujeitos, que o grupo participante da investigação não se paralisou diante do (des)preparo. Ao contrário, os/as professores/as construíram uma relação com o saber em que a “incerteza de saber” impulsionou cada um na direção dos novos saberes. Para esse grupo a formação não significou solução final para os problemas cotidianos da educação dos/as estudantes com deficiência no ensino comum, mas uma alternativa.

Notamos que, o grupo desta pesquisa é consciente sobre as interferências das políticas educativas no seu trabalho e no seu preparo/(des)preparo, mas se vê desafiado pela educação inclusiva. Estou certa de que para os/as professores/as participantes *o (des)preparo foi uma tensão necessária à mobilização para o saber-aprender*. Isto é, na perspectiva da relação com o saber, a “incerteza de saber” para a docência, na presença de estudantes com deficiência, manifestou-se após a aquisição de conhecimentos que tencionaram o saber-aprender dos/as professores/as e os mobilizaram às novas aprendizagens. Percebeu-se, ainda, que a

reincidente “queixa do (des)preparo” pode ser uma manifestação dessa tensão, explicando melhor, uma ressonância da incerteza de “dar conta” do desafio.

Retomamos a epígrafe deste capítulo em que Bachelard nos envolve com sua clareza de pensamento. O teórico chama a atenção para os limites do conhecimento. Para ele, quando chegamos ao limite de nosso conhecimento é porque chegou o momento de ultrapassá-lo. Remetendo essa ideia para a formação de professores/as Bachelard nos possibilita o seguinte pensamento: a formação não é solução para todos/as os/as problemas. O (des)preparo do/as professor/as na presença dos/as estudantes com deficiência significou, para os/as participantes desta investigação, um sinal do limite. E, no limite do saber, eles/as entenderam que há algo além da fronteira.

Importa-me registrar que o desenvolvimento deste trabalho implicou diferentes sujeitos. Dessa maneira este estudo está repleto de falas. Há vozes que ecoam na investigação (da mestrandia, das orientadoras, dos/as participantes) que, de alguma maneira, se envolveram e fazem parte dos resultados deste trabalho. Entendi, nesta primeira experiência investigativa, que relações intersubjetivas se estabeleceram durante toda a pesquisa. Mas, peço licença para ir além.

À medida que as entrevistas foram transcritas, lidas e relidas, observei que algo me escapava à compreensão. Notei que a minha relação com o objeto não foi “pacífica”, ao contrário, foi uma “guerra” nas dimensões consciente-inconsciente. No entanto, o caminho foi longo até minha relação com o saber permitir o inconsciente envolvido na produção. Diniz (2011, p. 20) explica que:

[...] o saber comporta uma dimensão consciente que se nomeia a partir da apropriação de um sujeito desse conhecimento disponível, mas também uma dimensão inconsciente que pulsa e sustenta a apropriação, mas que nem sempre é passível de nomeação. Essa dimensão de não saber move o sujeito, a causa, sem que necessariamente o sujeito possa se apropriar dela.

Preciso dizer que na tarefa de compreender a queixa do (des)preparo docente dos/as professores/as entendi que as dúvidas e desacertos do processo de investigação fazem parte da produção. As incertezas de saber e as experiências “malogradas” Bachelard (2008, p. 79) interpõem-se na situação de pesquisa. Na verdade, não somente as incertezas e erros de que me dei conta, mas os meus interesses, concepções, motivações, nem sempre conscientes, foram interferentes na implicação com o objeto. A incerteza de saber mobilizou os/as docentes na busca pela formação e me mobilizou no desenvolvimento desse estudo. Confirmo, então, que no resultado desse trabalho perpassa a relação com o saber dos sujeitos envolvidos. Entendo, ainda, como certos pesquisadores, a citar Diniz (2011) e Santos (1991), que a subjetividade merece ser trabalhada no processo formativo e investigativo, não como uma pedra no meio do caminho do conhecimento, mas como parte do processo de construção do saber.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Letícia Carneiro. Um legado do século XX para a política educacional do século XXI: a teoria do capital humano. **Revista Histedbr online**, Campinas, n. 40, p. 126-144, dez. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/40/art08_40.pdf> Acesso em: 03 jan. 2012.

AGUIAR, W. M^a. J.; OZZELA, C. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 6, n. 26, p. 222-245, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2012.

ALMEIDA, L.; PLACO, V. **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022007000200007&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em: 03 nov. 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 77, p. 53-61, maio 1991.

ANDRÉ, M. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

_____; LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de Educação e Ensino).

_____; CARVALHO, J. M. & BRZEZINSKI, L. (Org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento).

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Form. Doc.** Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. 41. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

ARAÚJO, Sâmela Carla Lopes Guerra de. **Ser Professor Coordenador Pedagógico**: sobre o trabalho docente e sua autonomia. Belo Horizonte, UFMG, 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

BACHELARD, G. **A Formação do Espírito Científico**: Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1996.

BARBOSA, M. L. de O.; Paul J. Qualidade docente e eficácia escolar. **Tempo Soc**, São Paulo, v. 20, n. 1, 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010320702008000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 08 out. 2011.

BARROS, J. et al. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**, n. 21, v. 2, p. 174-181, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822009000200004>. Acesso em: 02 jul. 2012.

BICALHO, Maria G. P. Construção de uma relação acadêmica com o saber na formação de professores no ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 123-124, 2005.

BORGES, C. M. F., TARDIF, M. (Orgs.). Dossiê: Os Saberes dos docentes e sua formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 11-26, abr. 2001.

_____. **O Professor da Educação Básica e seus Saberes Profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BRASIL. Constituição (1967). **Emenda Constitucional nº 1** de 17 de outubro de 1969. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1971.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=358>. Acesso em: 08 mar. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro com Base nos Resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

_____. Ministério da educação (MEC). **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC, 2001. p. 5. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2012.

_____. Ministério da Cultura. **Plano Nacional de Cultura (PNC)**. Secretaria de Políticas Culturais. MinC, 2012. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2012/06/Parte-1-at%C3%A9-a-meta-20.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2012.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**, Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2012.

_____. Projeto-lei nº. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o Decênio 2011-2020, e dá Outras Providências**. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=projeto%20de%20lei%20pne%202011&source=web&cd=2&ved=0CFIQFjAB&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D7244%26Itemid&ei=YZSyTihFJDG6AGmzcmzCQ&usg=AFQjCNE5cB484RvmYX5iz6yvw18cPMF4SQ>. Acesso em: 01 maio 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 set. 2012.

_____. **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, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/onvencaopessoacomdeficiencia.pdf>> Acesso em: 05 set. 2012.

BRUNO, M. M. G. A política pública de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 17 A 20, 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6071--Int.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

CADERNOS CEDES. **Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico-cultural**. 2. ed. 2000.

CAMPOS, Roselane Fátima. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da educação de professores no Brasil. In: MORAES, M C.; PACHECO, J. A; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). **Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Edictora, 2003. p. 83-103.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com escola de estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, mai. 1996. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n97/n97a05.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2012.

_____. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artemed, 2005.

_____. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 31 jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2012.

CLOTT, Y. **A Função Psicológica do Trabalho**. Tradução de A. Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de educação, diretrizes e estratégias; Documento Final**. Brasília, DF: MEC, p. 82, 2010b. 164p. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2011.

CONTRERAS, José. **A Autonomia dos Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Disponível em: <www.capes.com.br>; Acesso em: 26 jun. 2012.

CURY, C. R. J. Plano Nacional de Educação: duas formulações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 104, jul. 1998.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M., M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros; relatório final**. São Paulo: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-estudos.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2012.

DEVECHI, C.; TREVISAN, A. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: Positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 43, p. 148-201, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a10v15n43.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2012.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1985.

_____. Pesquisa qualitativa busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abr. 1998.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA (DPLP). Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/>>. Acesso em: 05 set. 2012.

DIEB, M. H. **Móbeis, Sentidos e Saberes**: o professor da Educação Infantil e sua relação com o saber. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação – FACED. Fortaleza, 2007.

DINIZ, D. **O Que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, M. **Relatório da Formação Continuada do Ano de 2007**. Belo Horizonte: UEMG, 2009.

_____. O método clínico e sua utilização na pesquisa. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 121, maio 2011. Edição especial de 10 anos. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13029>>. Acesso em: 06 fev. 2013.

EVANGELISTA, O. **Almas em Disputa**: reconversão docente pela resignificação da educação. Florianópolis: UFSC, 2006. GEPETO (Grupo de Estudos Educação e Trabalho).

_____. **Política de Formação Docente no Governo Lula (2002-2010)**. VIII Seminário internacional Red Estrado – UCH – CLACSO: Lima, 4, 5 e 6 ago, 2010.

_____. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: Maria Célia Marcondes de Moraes. (Org). **Iluminismo as avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro, 2003, p. 81-98.

FERREIRA, E. & OLIVEIRA, D. A. **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FONTANA, R. A. C. Memórias da iniciação: um estudo das narrativas de jovens professores acerca de sua integração à docência. In: PERES, Eliane et al. **Processos de Ensinar e Aprender**: sujeitos, currículos e cultura. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 3.

FOURQUIN, J. C. **Sociologia da Educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRASER, M.; GONDIN, S. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, 2004, v. 14, n. 28, p. 139-152 Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf/>>. Acesso em: 22 out. 2012.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-moderna. In: SOUZA, J. (Org.). **Democracia Hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários a prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002>. Acesso em: 23 set. 2012.

_____. A pesquisa em educação: questões e desafios. In: **Vertentes**, v. 1, p. 28-37, 2007. Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf>. Acesso em: 21 out. 2010.

FREITAS, M. T. A.; RAMOS, B. S. (Orgs.). **Fazer Pesquisa na Abordagem Histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

FRIGOTTO, **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Evolução do Ensino Fundamental no Brasil**. Centro de Referência Paulo Freire. 2.000. (série artigos). Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3389/FPF_PTPF_01_0412.pdf>. Acesso em: 12 maio 2013.

GAMBOA, S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405 set./dez. 2003. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/735/586>>. Acesso em: 05 maio 2012.

_____. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCIA, M.; ANADON, S. Reforma educacional, autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GATTI, B. A. **Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. Análise das políticas públicas de formação para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2012.

_____; ANDRÉ, M. E. D. de A.; BARRETO, E. S. de Sá. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <Políticas docentes no Brasil: um estado da arte>. Acesso em: 30 maio 2012.

GÉGLIO, Paulo. **Questões da Formação Continuada de Professores**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2006.

GIDDENS, A. **The Consequences of Modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.

GÓES, M. C. R. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, Sociedade Brasileira de Psicologia, n. 1, p. 1-5, 1993.

_____; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50), maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/50_dossie_goes_mcr_et al.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2012.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERMIDA, Jorge Fernando. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 239-258, jan./jun. 2006.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100015>. Acesso em: 15 maio 2012.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÖVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 2000. p. 31-61.

INSTITUTO BRASILEIRO DE CIENCIA E TECNOLOGIA (IBICT). Disponível em:

<[http://busca.ibict.br/SearchBDTD/search.do?command=search&q="+assunto:"%22Rela%C3%A7%C3%A3o%20com%20o%20saber%22](http://busca.ibict.br/SearchBDTD/search.do?command=search&q=)>. Acesso em: 11 set. 2012.

JUNKES, R. S. **As Relações dos Professores Formadores com os seus Saberes Profissionais**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de São Paulo. 161 p. São Paulo, 2009. Acesso em: 23 mar. 2012.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

_____. Patrimónios individuais de disposições: Para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 49, p. 11-42, set 2005, p. 11-42. Disponível em:

<http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0873-65292005000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 dez. 2011.

LAPLANE, L. F. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

_____; GOÉS, Maria C. R. DE. (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007 (Coleção Educação Contemporânea).

LIPP, M. N (Org.). **O Stress do Professor**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

LÔMACO, B. P. A relação com o saber de crianças e jovens de zona rural: dados preliminares de pesquisa. In: COLÓQUIO DO LEPSI, 4. São Paulo. **Anais**. São Paulo: IP/FE-USP, 2002.

LUCIO, I. S. **Os Significados da Alfabetização e do Letramento para Adultos Recém-alfabetizados**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2007. Universidade Federal de Minas Gerais. 258 p.

MACIEL, A. Necessidades e dificuldades da formação docente. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. São Paulo, 2003. **Anais...** São Paulo: UNINOVE, 2003. Disponível em: <http://www.uninove.br/Paginas/Mestrado/Educacao/ISeminario_internacional_anais.aspx>. Acesso em: 10 set. 2011.

MACIEL, Maria Delourdes. **Autoformação Docente**: limites e possibilidades. São Paulo, SP: PUCSP, 2001. 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

_____. **Autoformação Docente**: limites e possibilidades. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

MANZINI, E. J. Tipo de conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 53-70, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 ago. 2011.

MARIQUE, A. L. **Processo de Formação de Professores em Geometria**: Mudanças em Concepções e Práticas. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC. São Paulo, 2003.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 out. 2011.

MINAYO, Maria; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 jun. 2012.

MIRANDA, A. A, B. **A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental**. Uberlândia, Unimep, 2003. (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista Piracicaba. Disponível em: <<http://livrosdamara.pbworks.com/f/historiadeficiencia.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2012.

MOEHLECKE, S. **As políticas de diversidade na educação no governo Lula**. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200008>. Acesso em: 07 set. 2012.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, D. M^a. **Saberes Docentes na Organização do Ensino-aprendizagem**: uma construção reflexiva com professoras do ensino fundamental. 2011. 1 v. 215p Tese (Doutorado em Educação).

NOGUEIRA, A. M. A Sociologia da educação no final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 46, p. 49-58, abr./jun. 1990. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/727/650>>. Acesso em: 23 maio 2012.

NONO, M. A. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. Processo de Formação de Professores Iniciais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/24/26>>. Acesso em: 22 dez. 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÚÑES, I.; RAMALHO, B. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, Espanha, n. 46, p. 9-10, set. 2008. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2504Beltran.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2012.

OLIVEIRA, D. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

_____; DUARTE, A. ; VIEIRA, L. (Org). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO /UFMG, 2010. 1 Dvd : color.

_____. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky, Aprendizado e Desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **Lev Vygotsky**. São Paulo: Atta Mídia e Editoração, 2009. Vídeo (54 mim), som, color. Disponível em: < http://www.youtube.com/watch?v=pZFu_ygccOo> Acesso em 23/11/2012.

PALAZZO, Janete; GOMES, Candido Alberto. Plano de carreira e avaliação dos professores: encontros e desencontros, **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 205-234, abr./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n63/v17n63a03.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2012.

PENIN, S. T. de S. Profissionalidade: entre o concebido e o vivido. In: EGGET, Edla. (Org.). **Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PETITAT, André. **Produção da Escola/Produção da Sociedade**: análise sócio-histórica de alguns movimentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTEL, Suzana Couto. A subjetivação do (d) eficiente no interior da escola: uma identidade a ser (des) construída. **Educação em Revista**, Marília, v. 9, n. 2, p. 113-124, jul./dez. 2008.

POPKEWITZ, T. **Sociología Política de Las Reformas Educativas**. Tradução de Pablo Manzano. 2. ed. La Coruña, 1997.

_____. **Lutando em Defesa da Alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. Ciências da Educação, escolarização e abjeção: diferença e construção da identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 77-98, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em: 10 fev. 2012.

REIS, E. et al. Docência e exaustão emocional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000100011&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 jul. 2012.

REVISTA PRÓ-POSIÇÕES. v. 17, n. 2, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/sumario4.html>>. Acesso em: 23 nov. 2012.

RISTIUM, M. Violência doméstica contra crianças e as implicações da escola. **Temas em Psicologia**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 231-242, 2010. Disponível em: <<http://www.sbponline.org.br/revista2/vol18n1/PDF/v18n1a19.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2012.

ROCHEX, Jean-Yves. A noção da relação com o saber: convergências e debates teóricos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p. 637-650, set./dez. 2006.

SACRISTÁN, J. G. **A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social.** Porto Alegre: ARTMED Editora Ltda., 2001.

SANTOS, J. C. F.; GAMBOA, S. S. (Orgs.). **Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Lucíola. **Formação Docente Políticas e Processos.** UFMG (VII Seminário Redestrado: Nuevas Regulaciones na América Latina). Buenos Aires, 3, 4 e 5 de Jul. 2008.

SANTOS, M. Análise psicológica do trabalho: do conceito aos métodos. **Laboreal.** Porto, v. 2, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU54711226516545:581>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHUTZ, T. W. **O Valor Econômico da Educação.** Tradução de Werneck P. S. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-81.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: *Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural.* 2000. p. 26-40. **Cad. CEDES,** Campinas, v. 20, n. 50, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01012622000000100001&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 nov. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação,** Porto Alegre, n. 4, 1991.

_____; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302000000400013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 out. 2011.

THERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife. Setembro, 2005. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais>. Acesso em: 07 set. 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: quadro de ações na área das necessidades educativas especiais. UNESCO, Salamanca, Espanha, junho, 1994. Disponível em: <http://Redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2011.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2011.

_____. **Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions**, 20 October 2005, 33rd session of the General Conference. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2012.

VALSINER, J.; VEER, R. V. der. **Vigotsky**: Uma Síntese. Tradução de: Bartalott, C. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

VIANA, A. N. Núcleos de significação: uma proposta de análise revisitada pelo olhar backhtiniano. In: FREITAS, M. T. A.; RAMOS, B. S. (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora, Ed. UFJF, 2010. p. 159 - 179.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Psicologia e Pedagogia).

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Pensamento e palavra. In: **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de J. C. Neto et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e Pedagogia).

WALLON, H. **Origens do Pensamento na Criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WORLD REPORT ON DISABILITY. 2001 Disponível em:
<<http://www.inclusive.org.br/?p=18618>>. Acesso em: 08 set. 2011.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. DE; VILELA, R. A. T. **Itinerários de Pesquisa:** pesquisas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

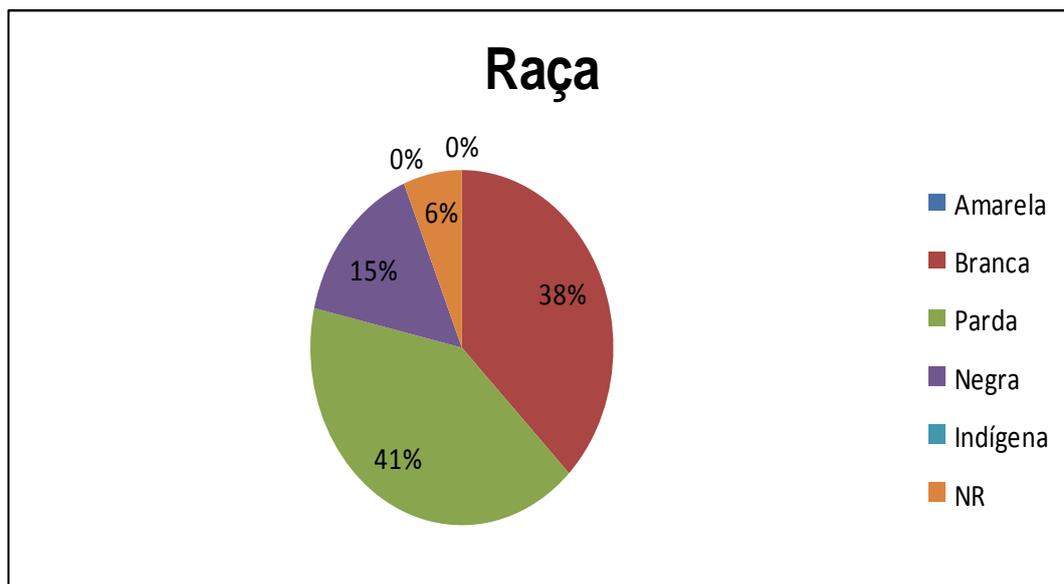
ZANITTI, Cláudia Moreno. **O Professor Alfabetizador Bem Sucedido:** uma análise da relação com os saberes da prática do “Programa Ler e Escrever” – SEE-SP. 2012. 1 v. 175 p. Dissertação(Mestrado em educação). Universidade Católica de Santos. Santos.

ZOCCAL, S. I. L. **A Relação dos Professores Alfabetizadores com o Saber no Contexto do Programa Ler e Escrever.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos. Santos.

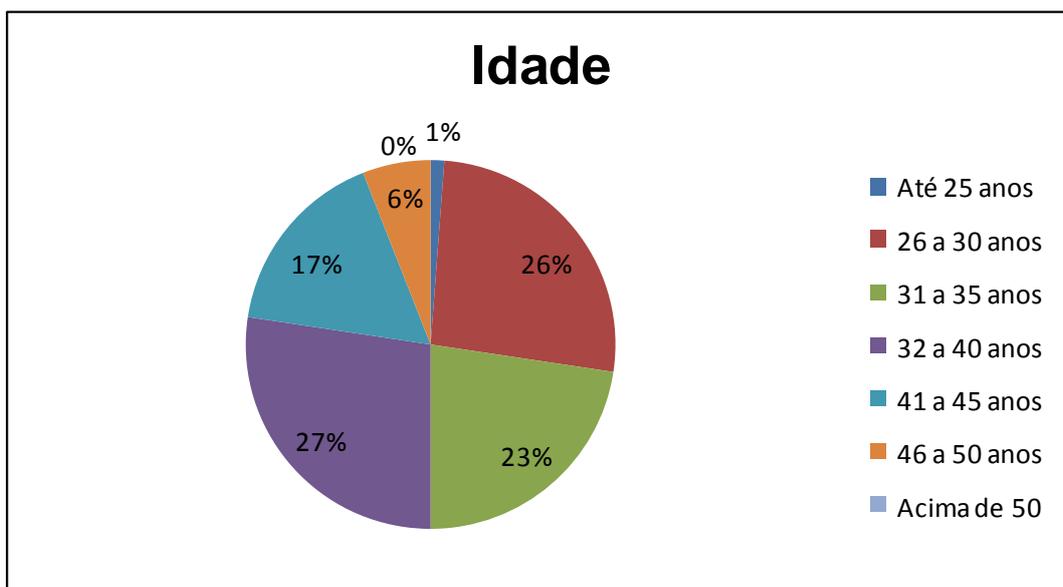
APÊNDICE A – Gráficos Indicadores do Perfil Docente dos/as Participantes do Curso de Formação em Nível de Especialização em Práticas Educativas e dos Aspectos Contextuais da Docência no Período de 2007

Dados pessoais dos/as professores/as

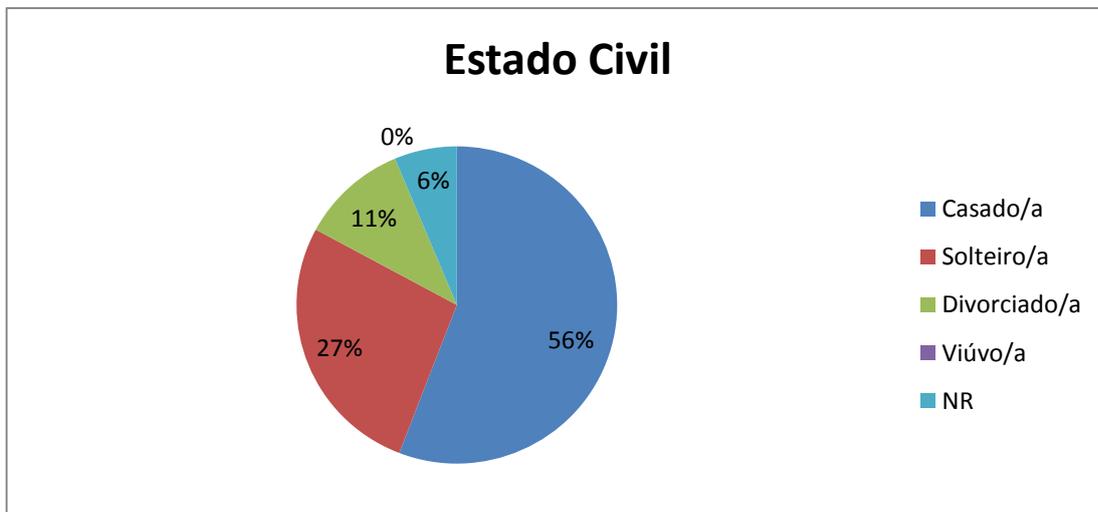
Gráfico 1 – Gênero dos/as professores/as



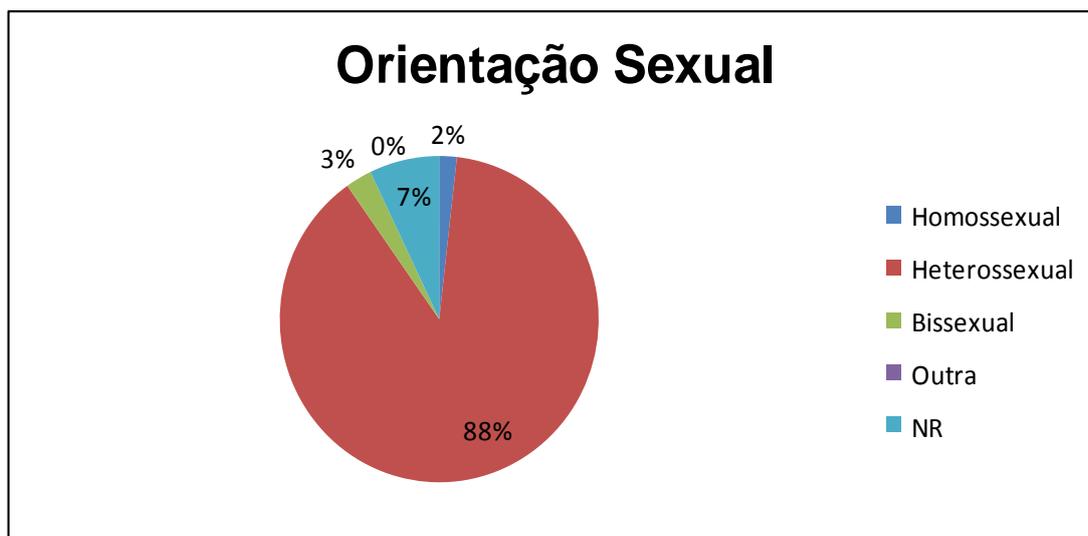
Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

Gráfico 2 - Idade dos/as professores/as

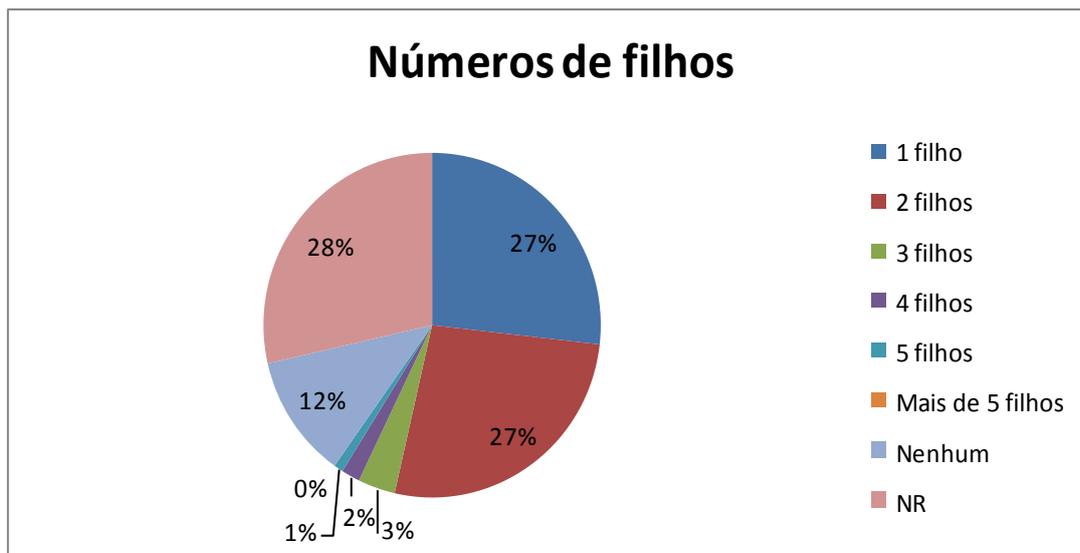
Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

Gráfico 3 – Estado Civil dos/as professores/as

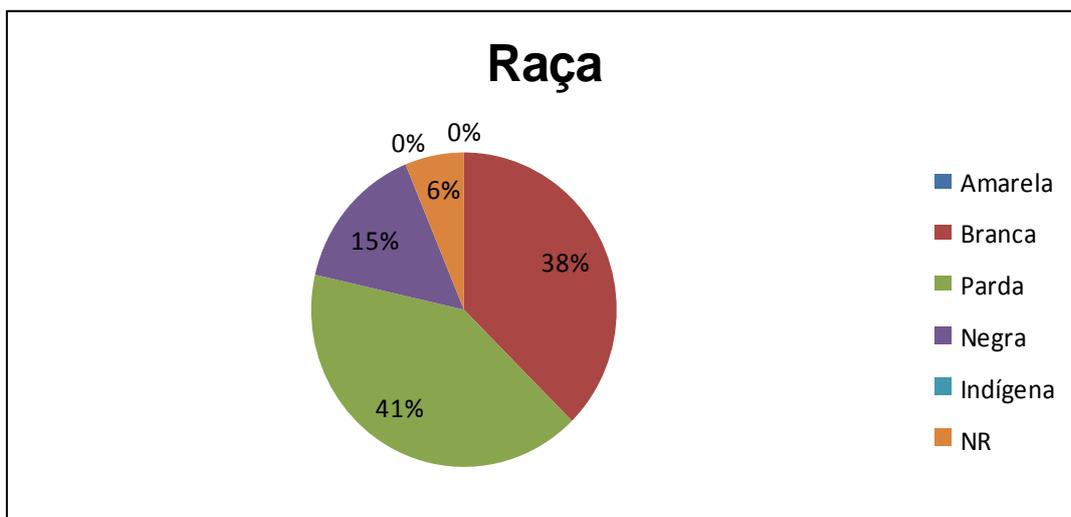
Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

Gráfico 4 – Orientação sexual dos/as professores/as

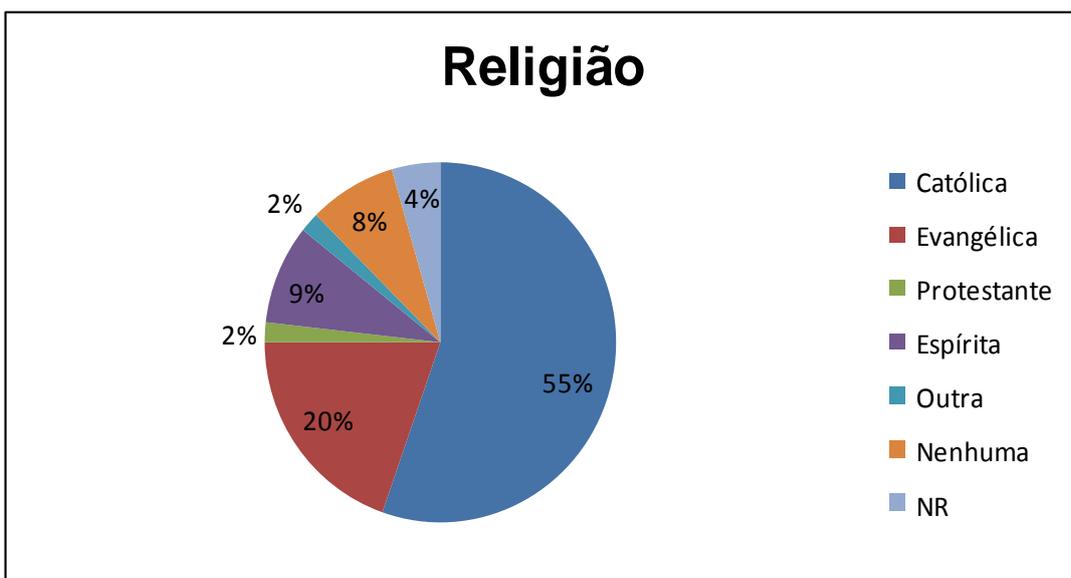
Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

Gráfico 5 – Número de filhos/as

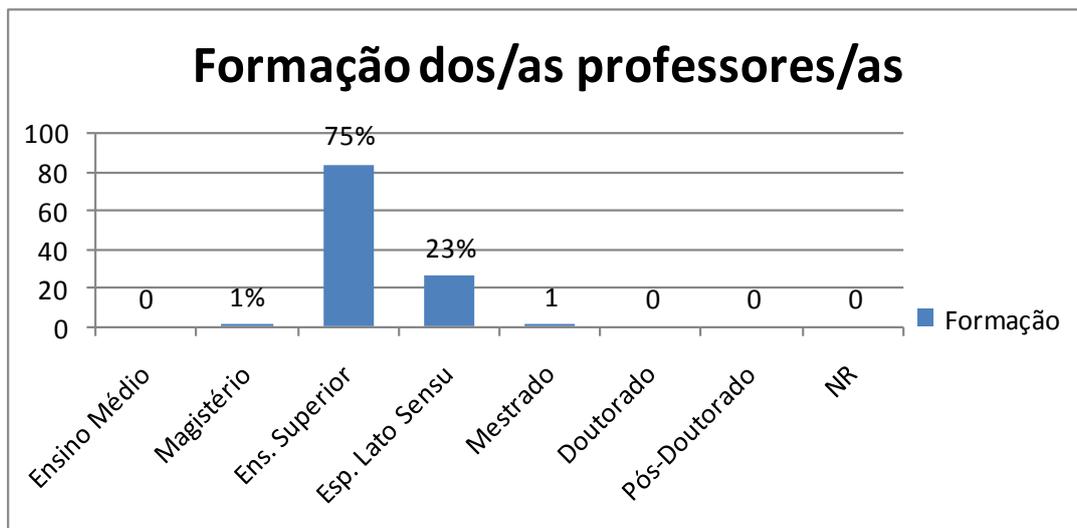
Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão.2007

Gráfico 6 – Raça/Etnia dos/as professores/as

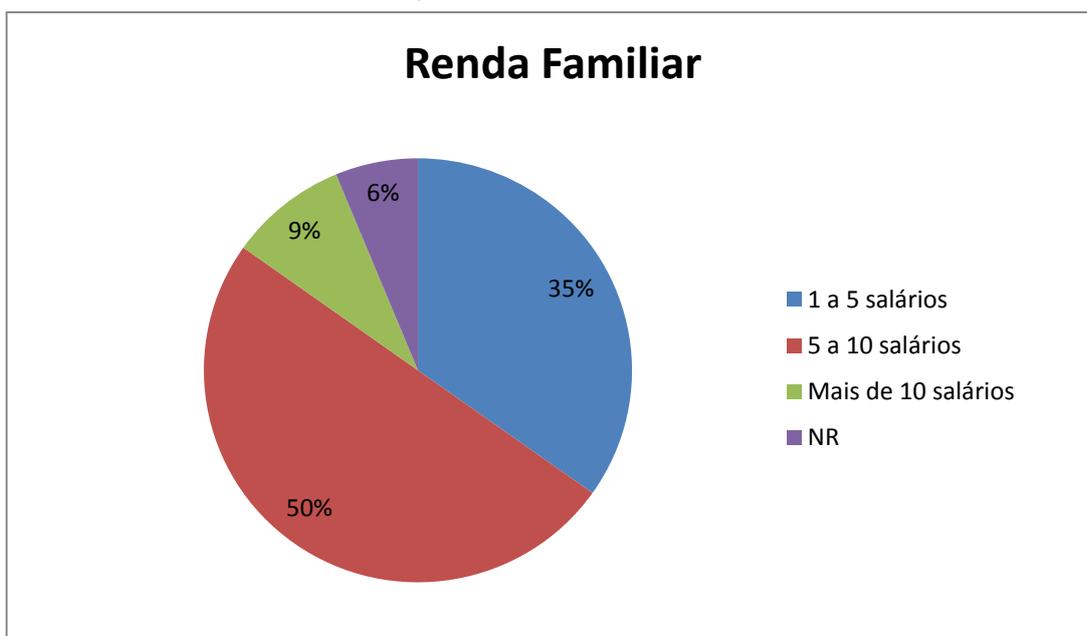
Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

Gráfico 7 - Religião dos/as professores/as

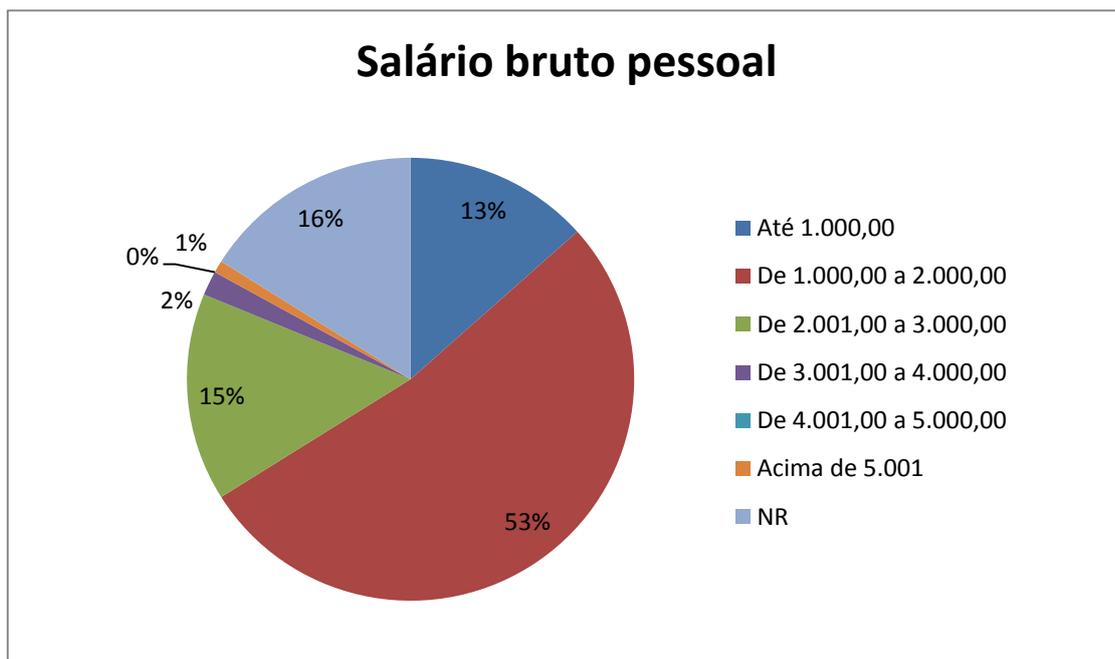
Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

Gráfico 8 – Formação dos/as professores/as

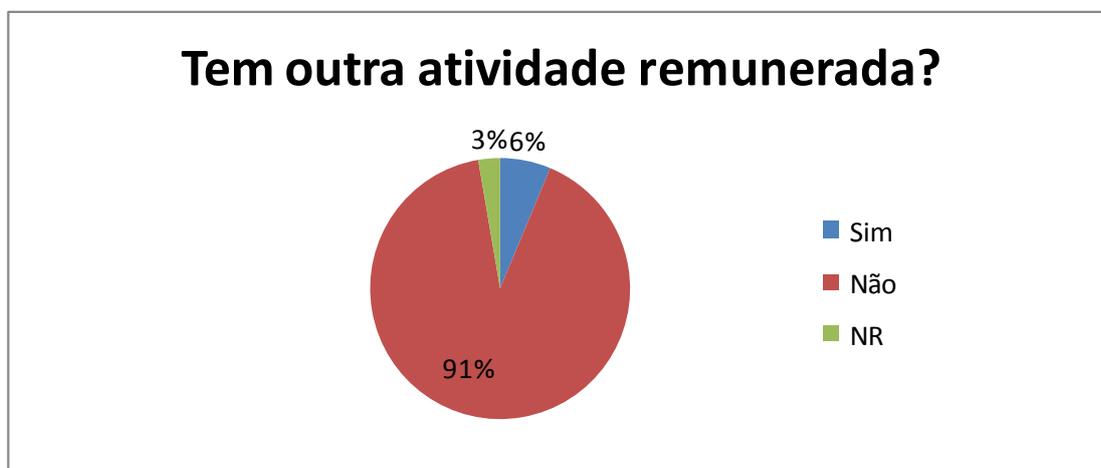
Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

Gráfico 9 – Renda familiar dos/as professores/as

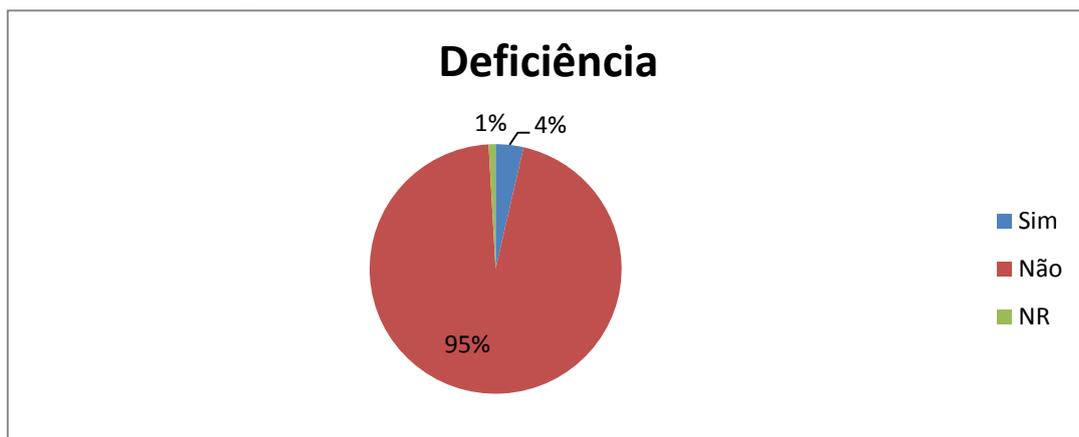
Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

Gráfico 10 – Salário bruto pessoal dos/as professores/as

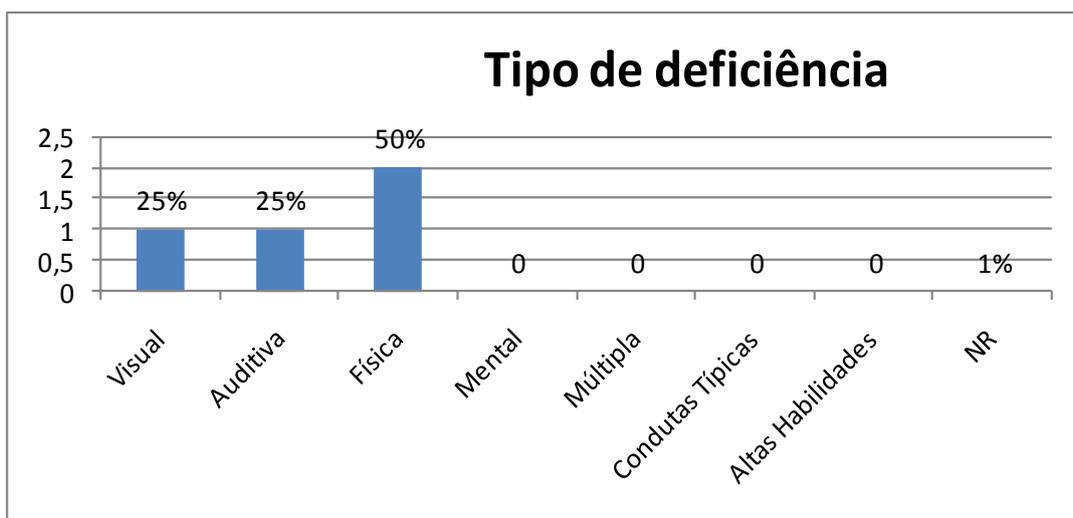
Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

Gráfico 11 – Atividade remunerada fora da docência

Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

Gráfico 12 – Presença de deficiência

Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

Gráfico 13 – Tipo de deficiência citada pelos/as docentes

Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

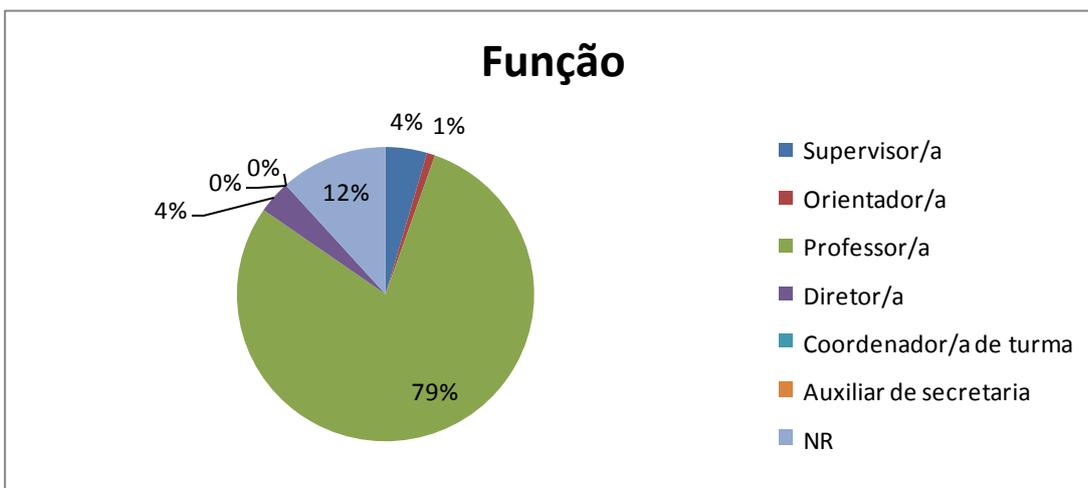
Condições de trabalho

Gráfico 14 – Número de Redes de Ensino em que os/as docentes atuavam

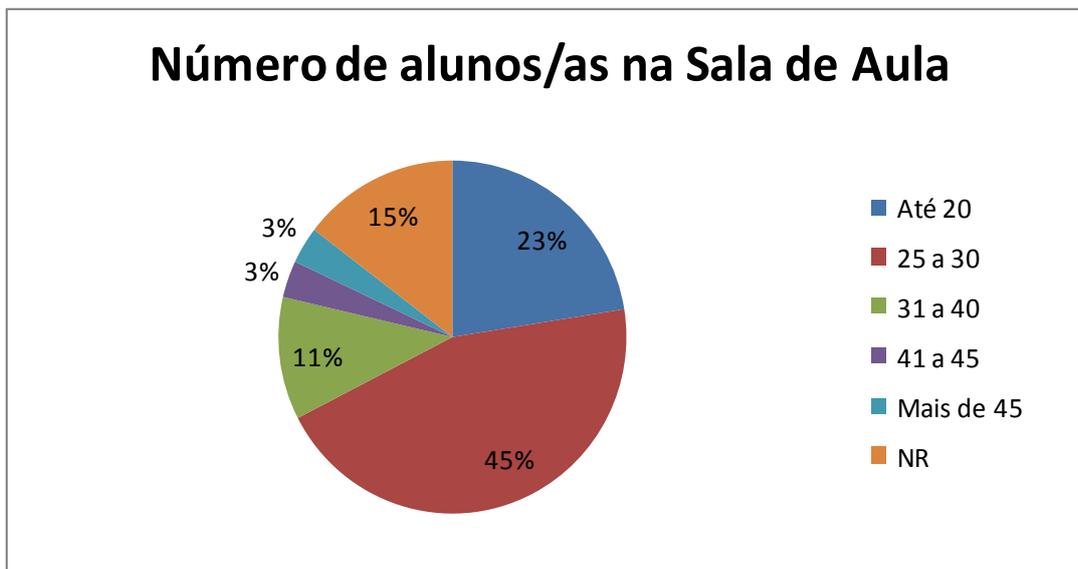


Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

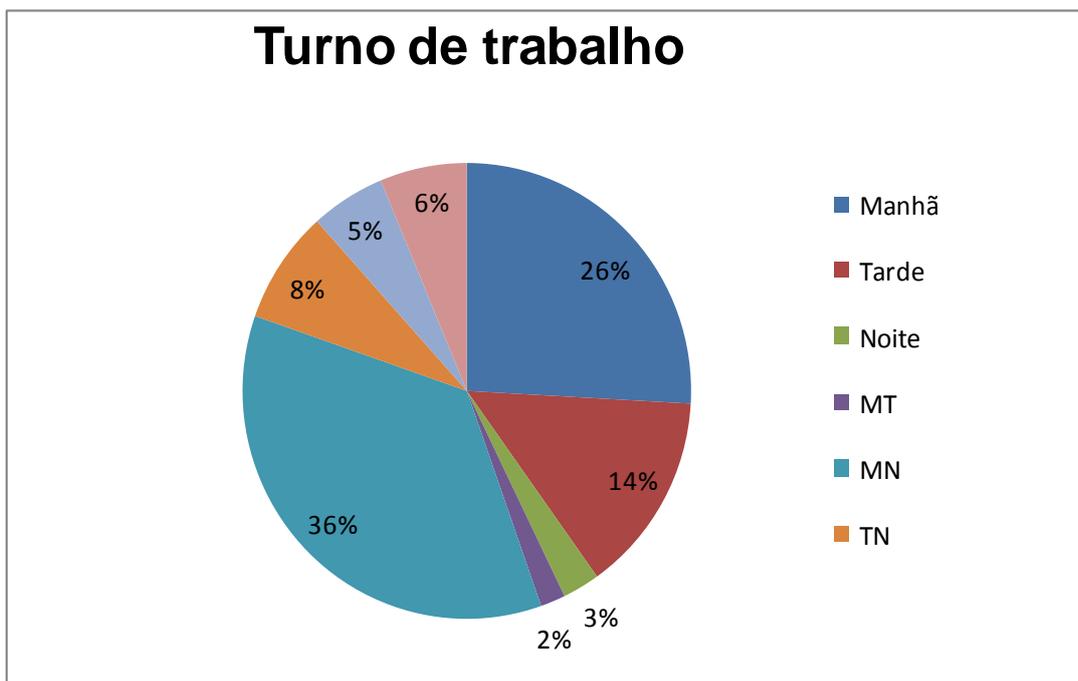
Gráfico 15 – Função exercida pelos/as professores/as



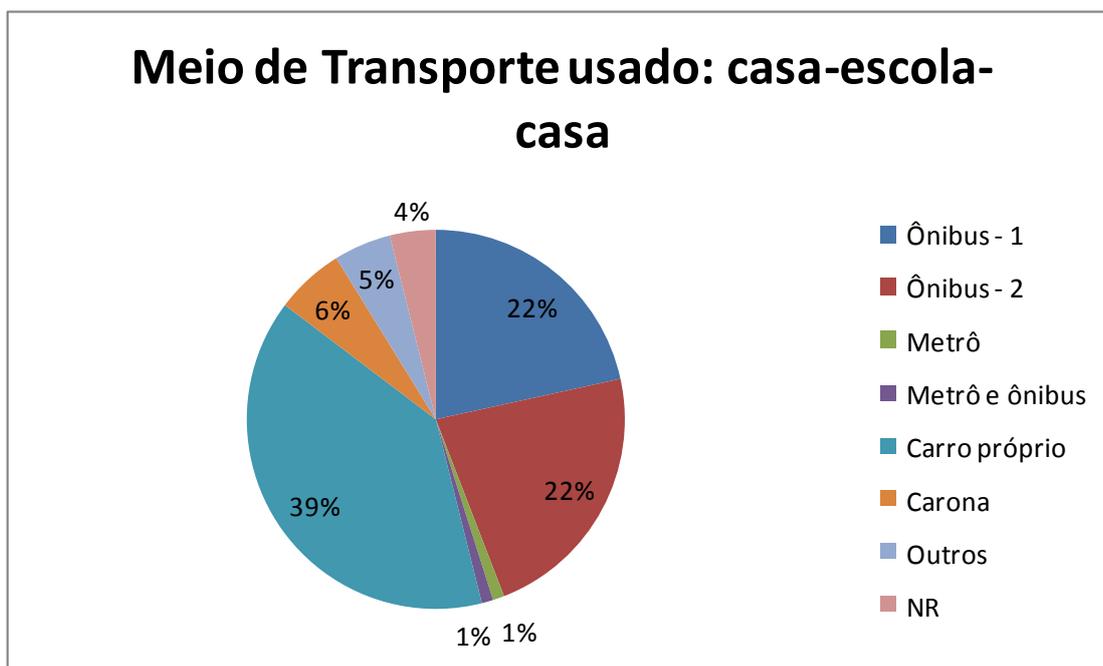
Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

Gráfico 16 – Número de alunos na sala de aula

Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

Gráfico 17 – Turno/as em que os/as professores/as atuavam

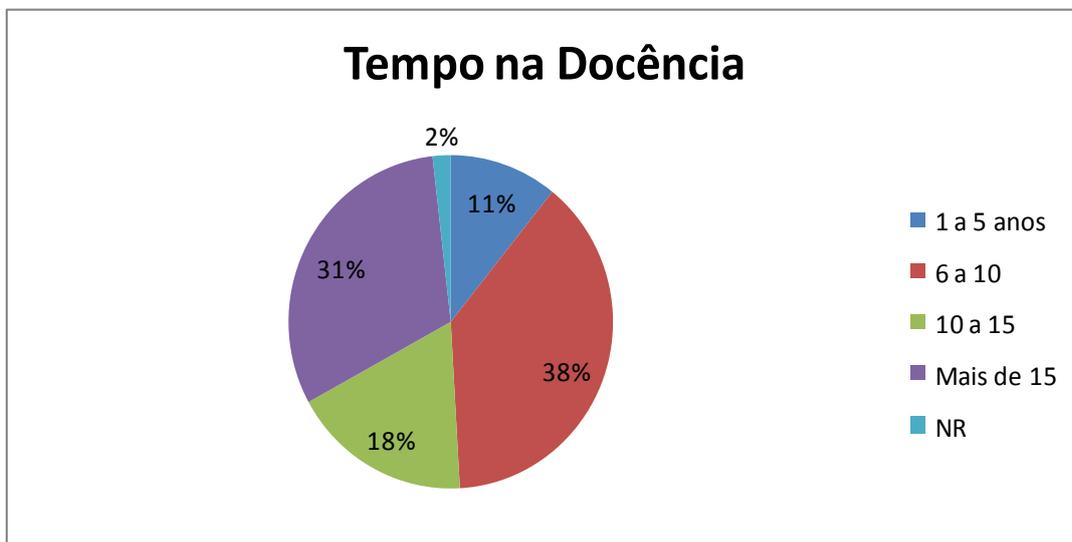
Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

Gráfico 18 – Meio de transporte utilizado pelos/as professores/as: casa-escola-casa

Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

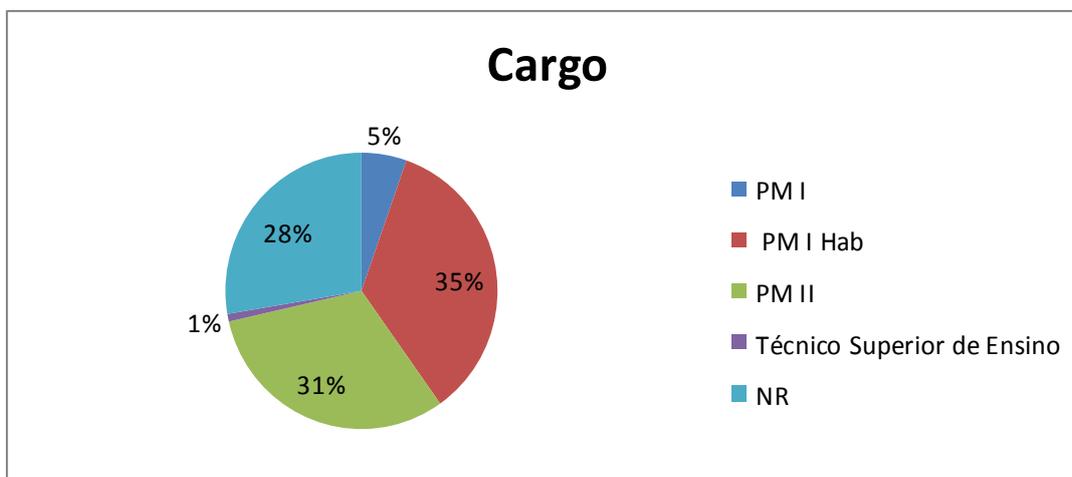
Docência

Gráfico 19 – Tempo dos/as professores/as na docência



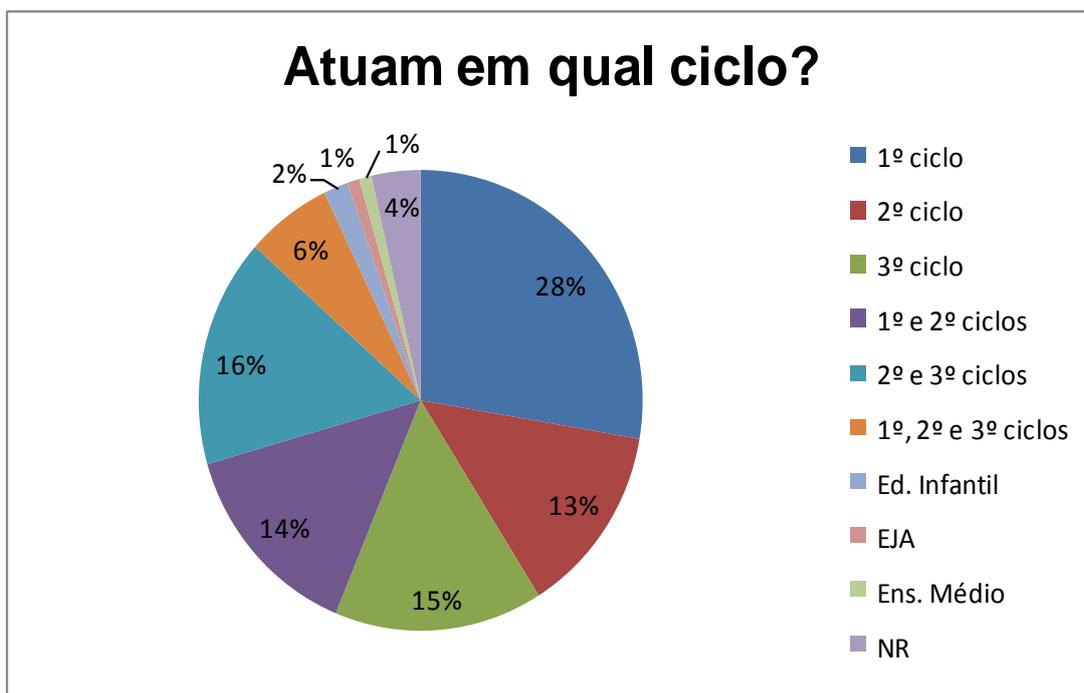
Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

Gráfico 20 – Cargo exercido pelos/as professores/as



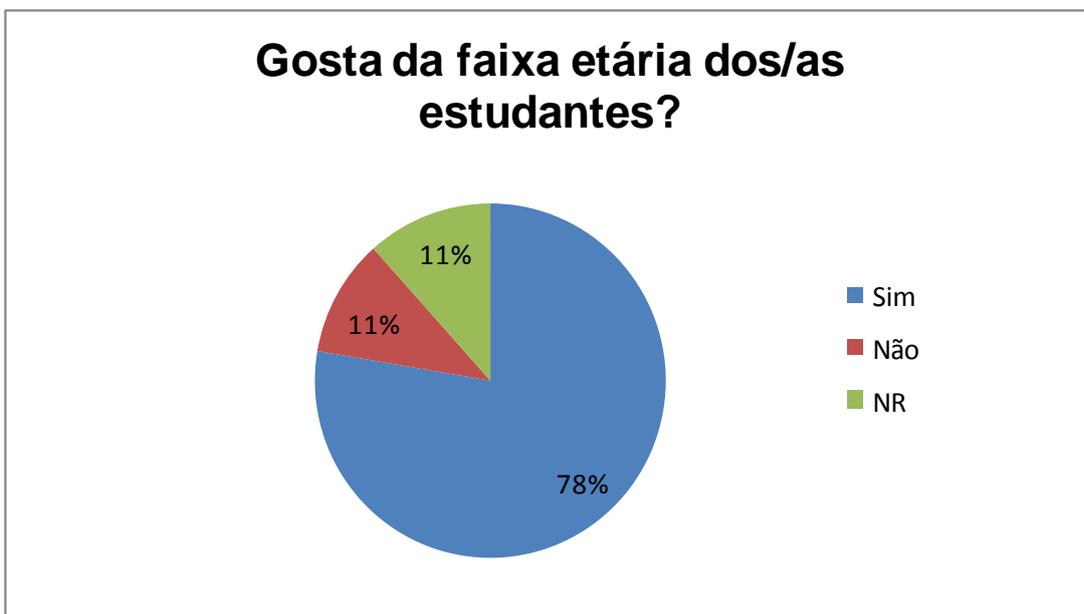
Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

Gráfico 21 – Ciclo em que os/as professores/as atuavam



Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

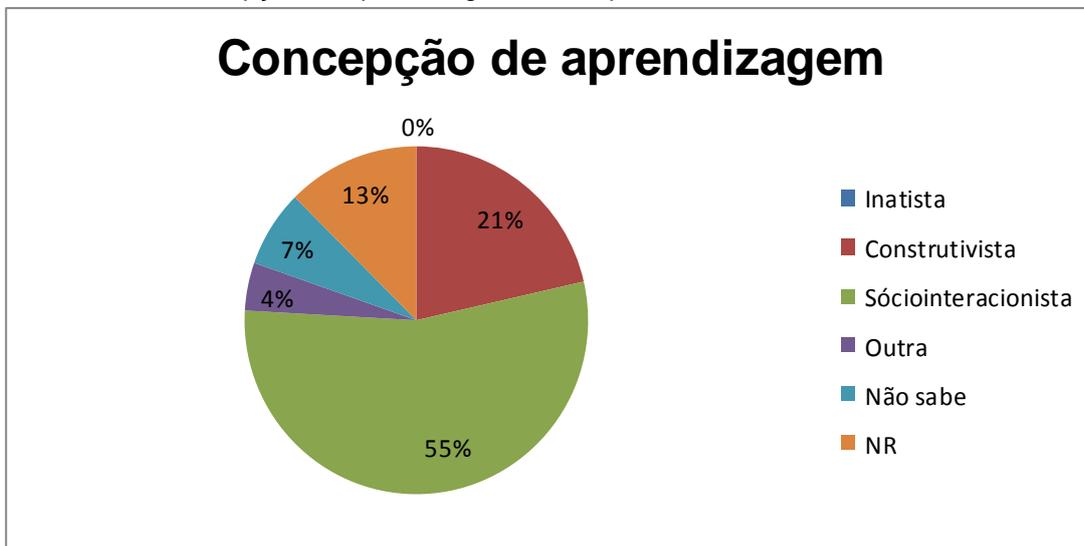
Gráfico 22 – Satisfação em relação à faixa etária com que atua



Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

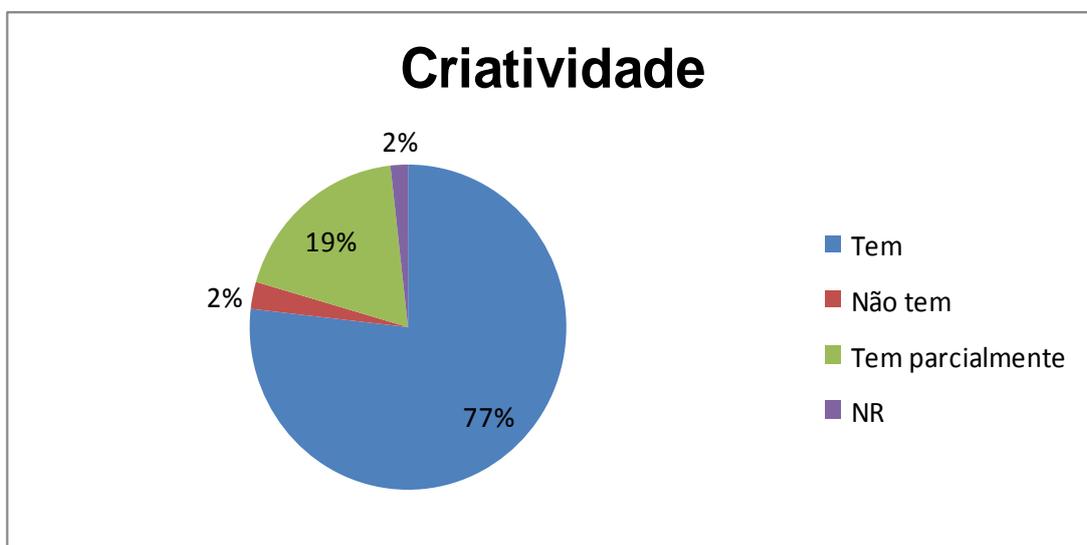
Percepção do/as professores/as acerca do trabalho docente

Gráfico 23 – Concepção de aprendizagem dos/as professores/as

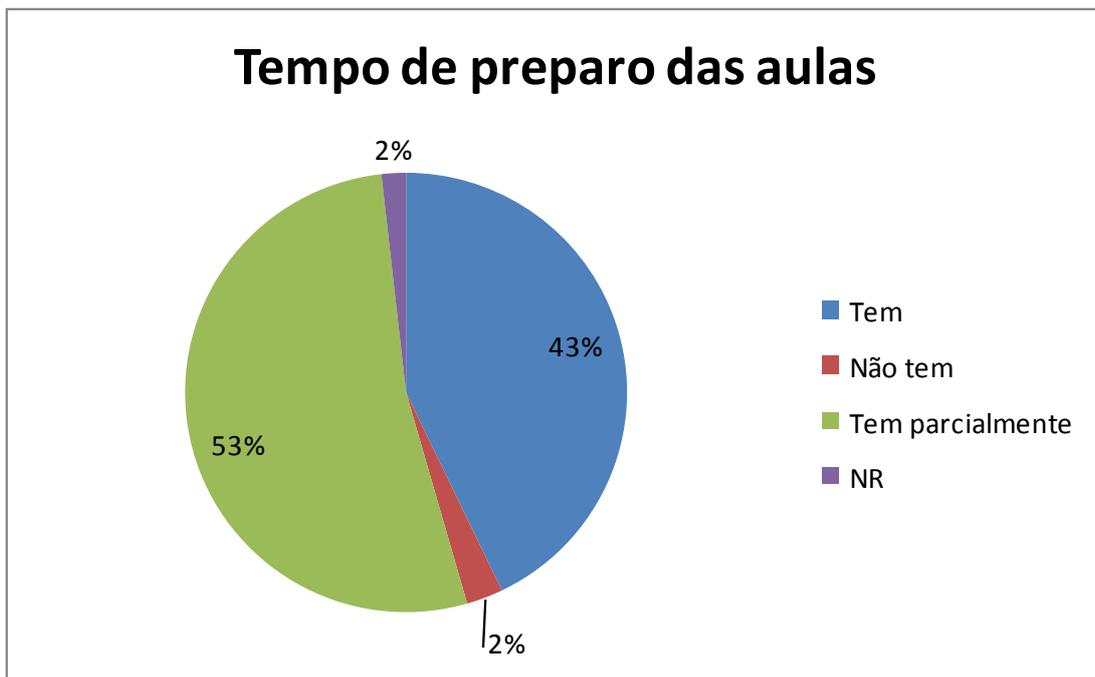


Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

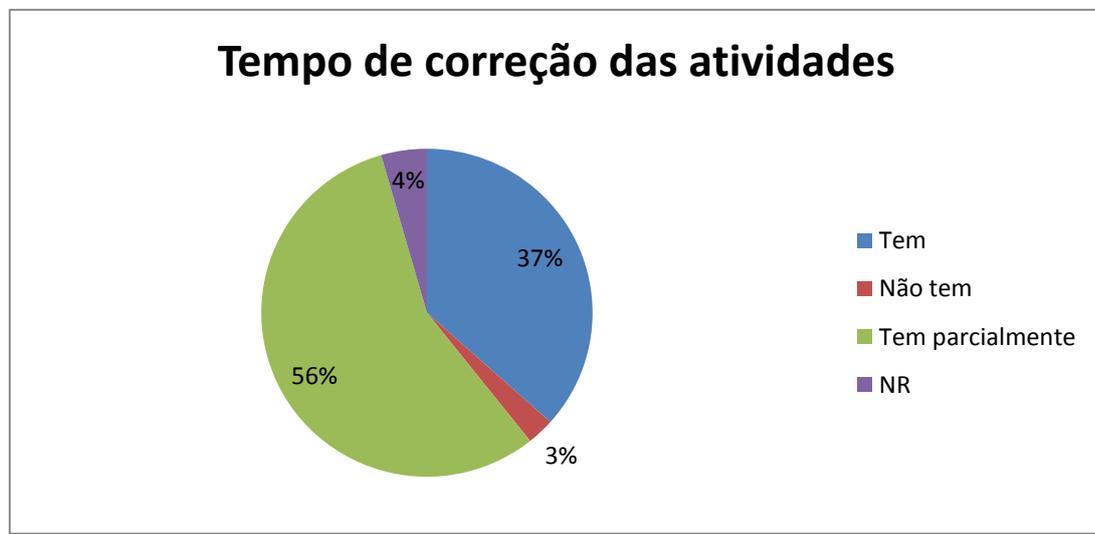
Gráfico 24 – Criatividade dos/as professores/as



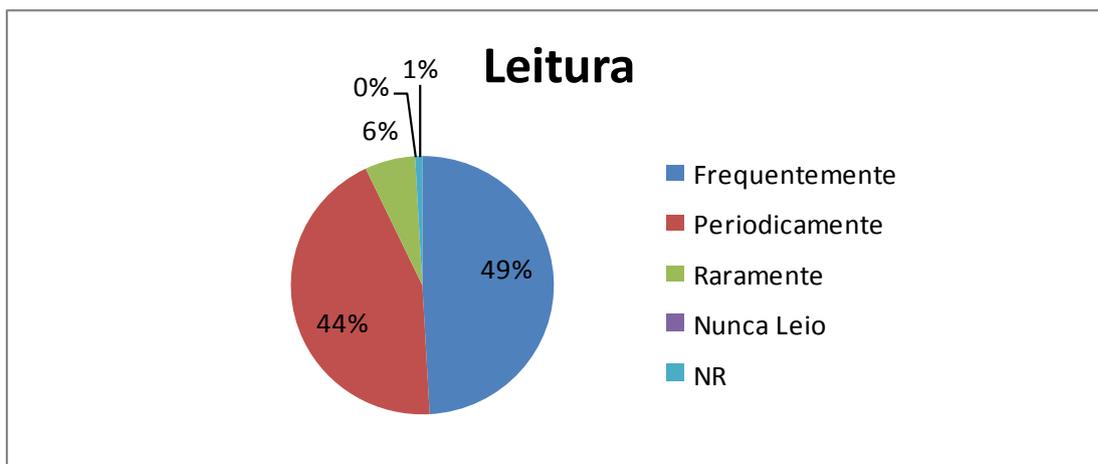
Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

Gráfico 25 – Tempo dos/as professores/as para preparo das aulas

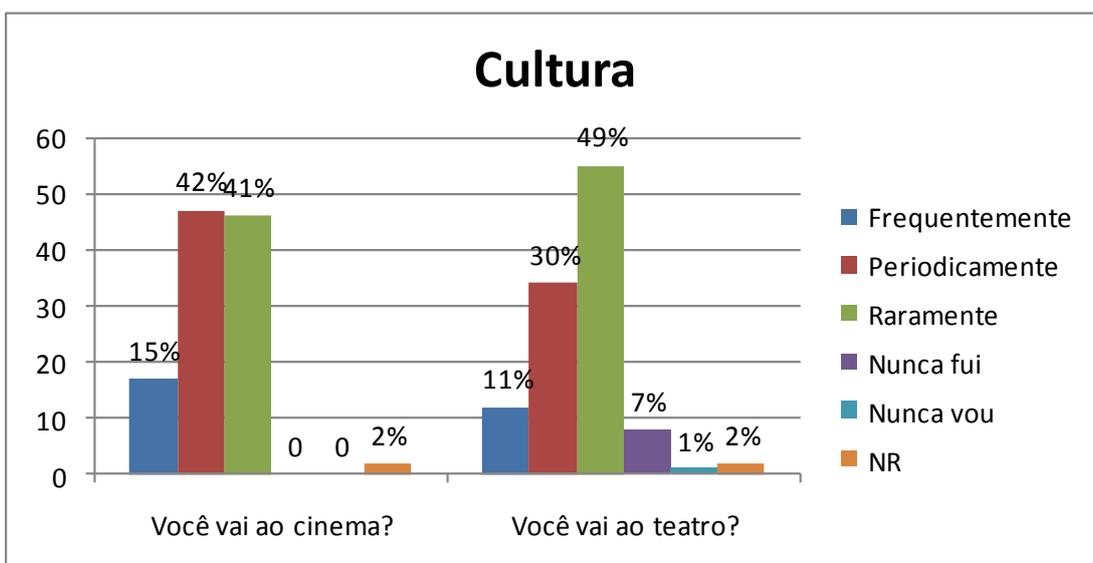
Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

Gráfico 26 – Tempo dos/as professores/as para correção das atividades

Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

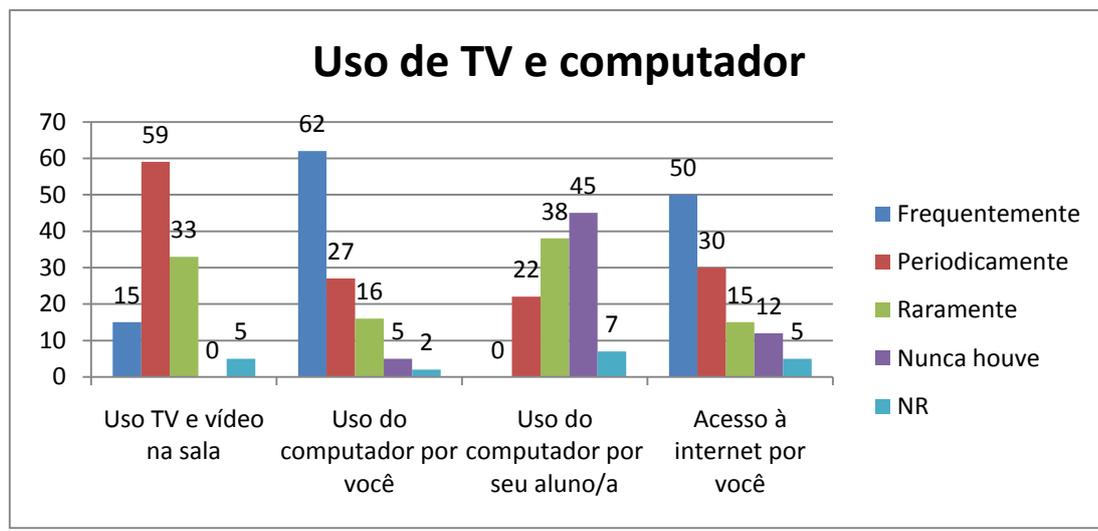
Gráfico 27 - Periodicidade da leitura dos professores/as

Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

Gráfico 28 – Frequência dos/as professores/as ao cinema e ao teatro

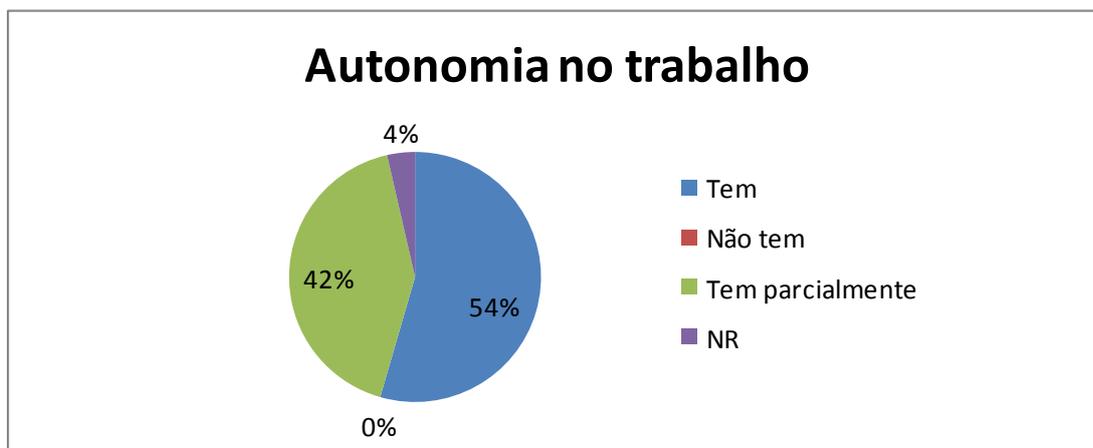
Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

Gráfico 29 – Periodicidade do uso da Televisão e do computador pelos/as professores/as e estudantes



Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

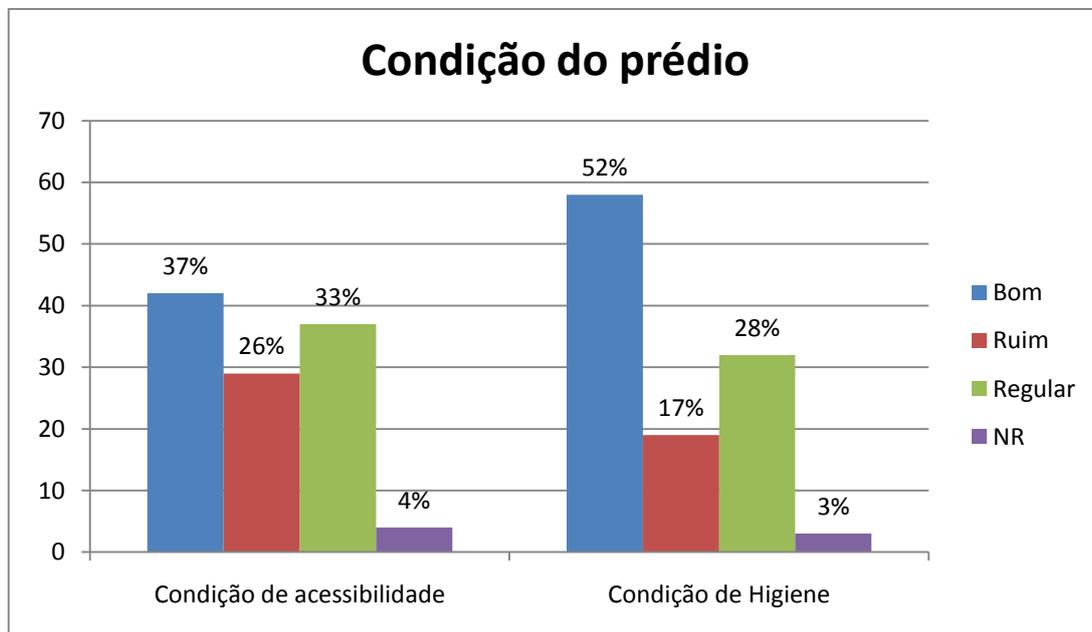
Gráfico 30 – Autonomia dos/as professores/as no trabalho



Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

Condições do prédio onde trabalham

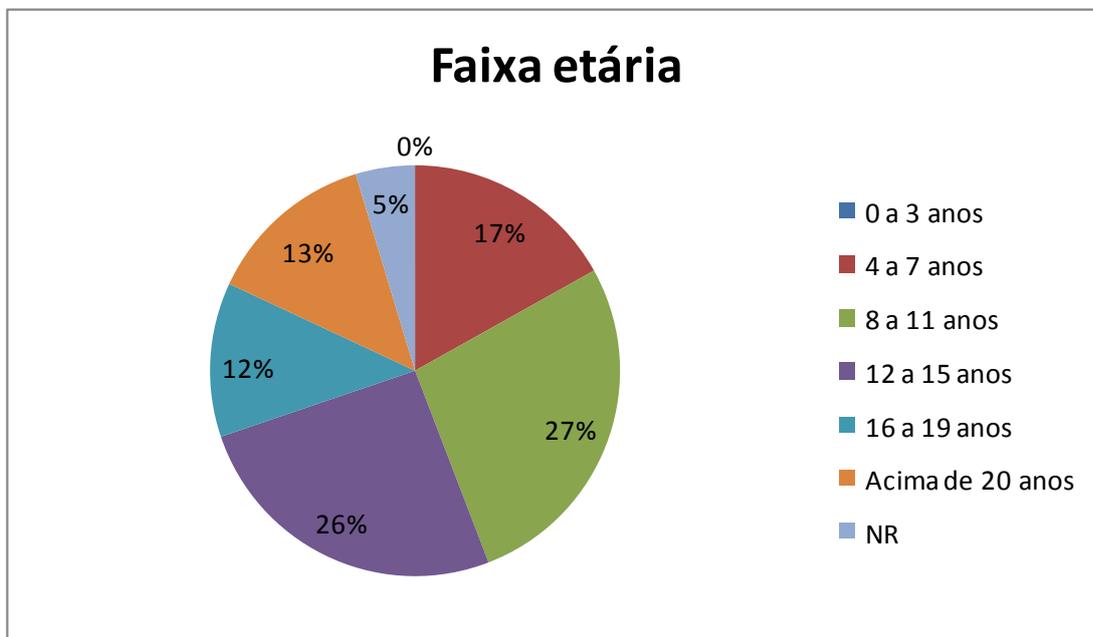
Gráfico 31 – Condição do prédio onde trabalham os/as professores/as



Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

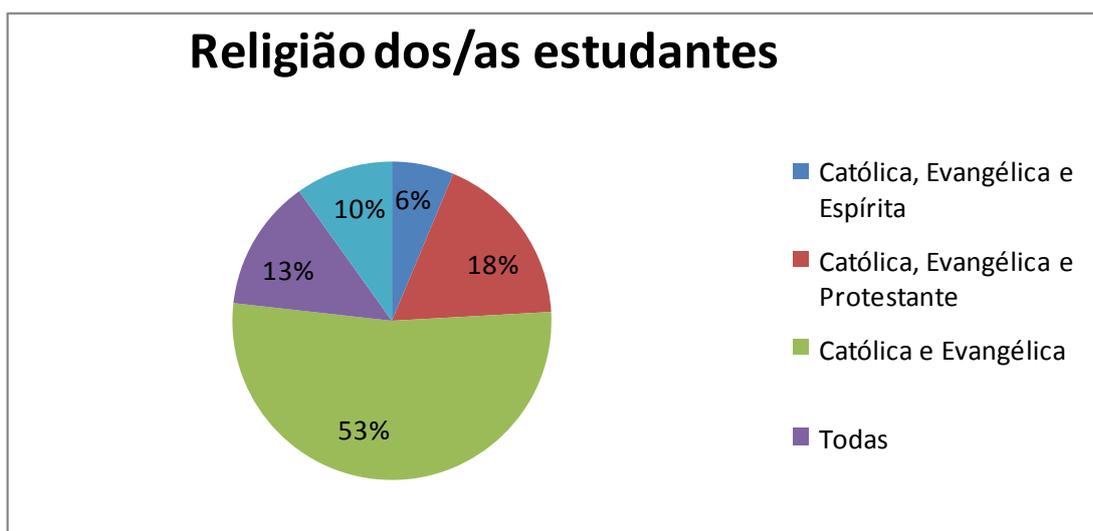
Sujeitos atendidos na sala de aula

Gráfico 32 – Faixa etária dos sujeitos atendidos

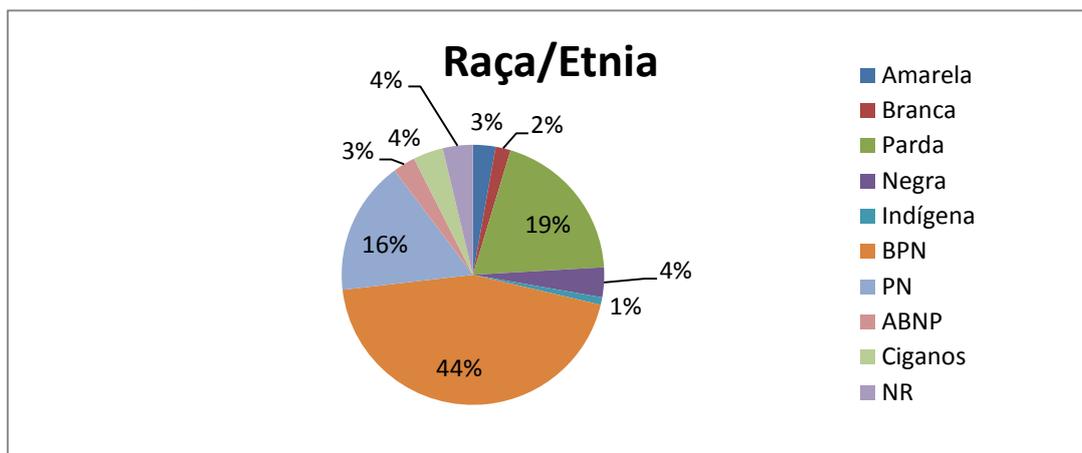


Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

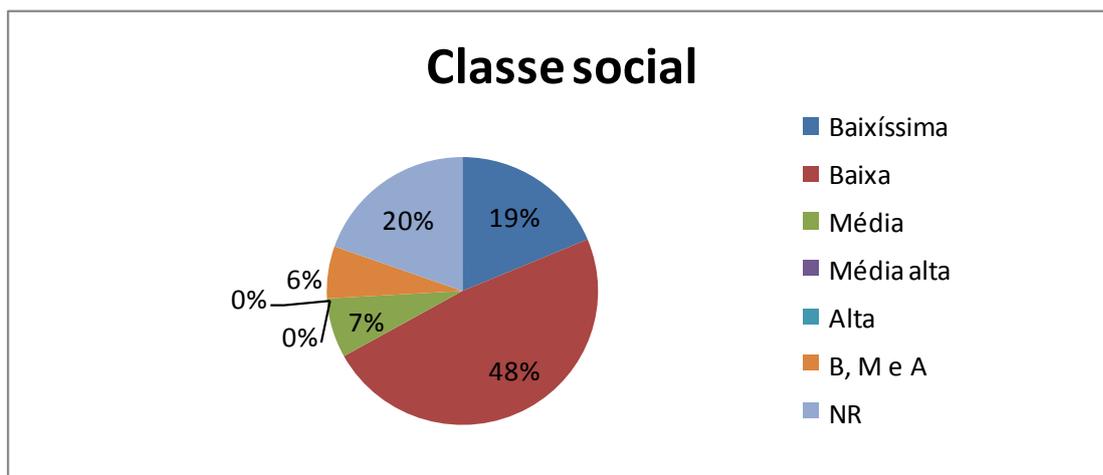
Gráfico 33 – Religião dos/as estudantes atendidos



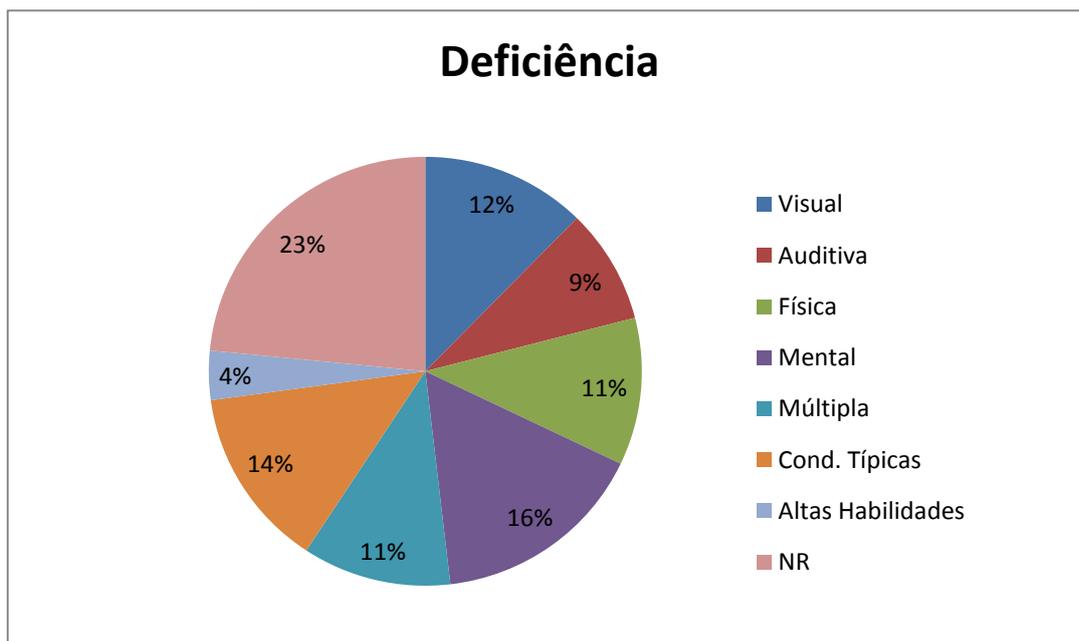
Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

Gráfico 34 – Raça/Etnia dos/as estudantes atendidos

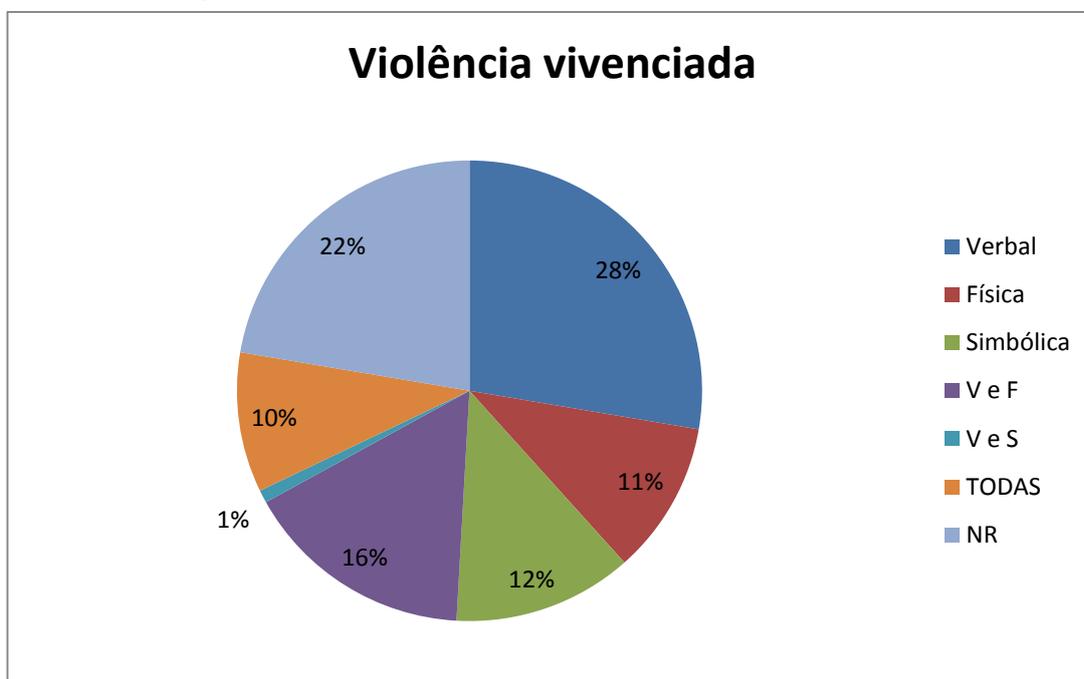
Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

Gráfico 35 – Classe social predominante dos/as estudantes/as

Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

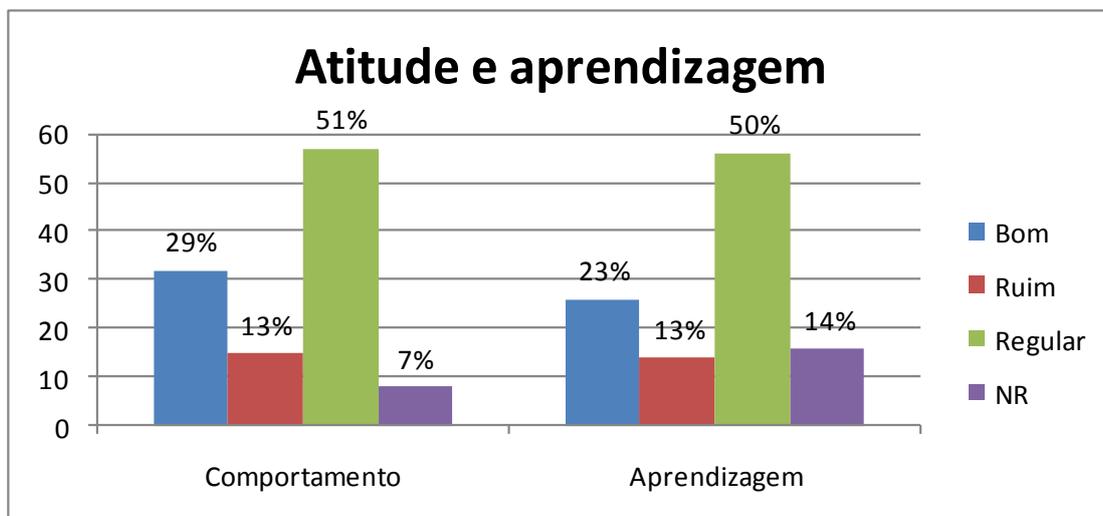
Gráfico 36 – Presença de estudantes com deficiência na turma

Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

Gráfico 37 – Registro da/as violência/as vivenciada/as pelos/as estudantes

Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

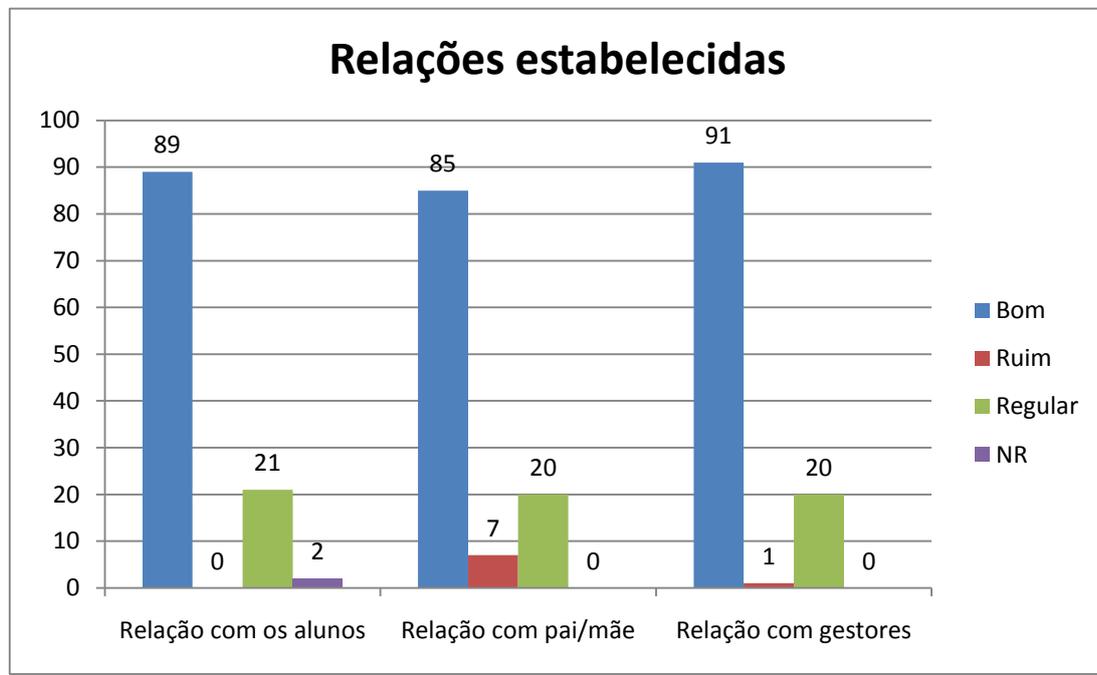
Gráfico 38 – Impressões dos/as professores/as a respeito da atitude e da aprendizagem dos/as estudantes



Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

Qualidade das relações estabelecidas

Gráfico 39 – Relações dos/as professores/as estabelecidas com os/as alunos/as, familiares e gestores



Fonte: Gráfico elaborado pela autora por informações do banco de dados do Curso de Especialização em Práticas Educativas e Inclusão. 2007

**APÊNDICE B – Tabela Referente ao “Inventário de Saber”, Técnica usada no
Processo de Construção dos “Índices de Sentido”**

Continua

TEMAS recorrentes (Temas-eixo)	Número de unidades de registro	“Índices de sentido”
Idade	30 a 40 anos – 9 professoras 40 a 50 anos – 3 professores	Informações pessoais e profissionais
Tempo na docência	Menos de 10 anos – 02 professor/a 10 a 20 anos – 06 professores/as 20 a 30 anos – 03 professor/as Mais de 30 anos – 01 professora	
Docência na presença de estudantes com deficiência após o curso de formação	Sim 10	
	Não 2	
1. Busca de crescimento profissional	6	Interesses e necessidades para fazer o curso de formação
2. Frustração no trabalho na presença de estudantes com deficiência	1	
3. Atuar na presença de estudantes em escola especial e comum	2	
4. Participação em cursos anteriores	3	

Continuação

TEMAS recorrentes (Temas-eixo)	Número de unidades de registro	“Índices de sentido”
5. A diversidade é um tema pouco debatido nas escolas	1	
6. Estudar faz parte da vida do professor/a	1	
7. Busca por um atendimento de qualidade para os estudantes com deficiência/ possuidor de direitos	5	
8. Desafios atuais da inclusão/(des)preparo	8	
9. Interesse pela temática da inclusão da pessoa com deficiência no ensino comum	5	
1. Desviar o olhar da deficiência e limites da pessoa;	5	Aprendizagens/saberes do curso de formação
2. A subjetividade é construída histórica e individualmente	1	
3. Conhecer as deficiências e posturas com cada uma	4	
4. Conhecimento teórico	5	
5. Que a educação inclusiva não é algo que vá mudar o pensamento do educador, mas com certeza já está mudando o pensamento das gerações que convivem com estudantes com a deficiência	1	
6. Agir com profissionalismo é fundamental para a eficiência na docência na educação inclusiva	1	

Continuação

TEMAS recorrentes (Temas-eixo)	Número de unidades de registro	“Índices de sentido”
7. Se o profissional consegue lidar com o sujeito, a aprendizagem acontece de forma mais humanizadora	1	
8. Não é a deficiência que caracteriza o sujeito, mas sua subjetividade	2	
9. Ver a inclusão como fundamental para o crescimento do professor e dos alunos	1	
10. Entender que só compreendemos a diversidade quando passamos a vive-la	1	
11. Reconhecer a diversidade como aspecto inerente ao ser humano	2	
12. Rever pré-conceitos construídos pela nossa cultura ou ignorância	1	
13. Ampliação de conhecimentos práticos;	5	Contribuições/opo rtunidades de melhoramento do curso de formação
14. Rever conceitos e pré-conceitos, avaliar e validar atitudes e práticas educativas já incorporadas no meu fazer diário.	2	
15. Busca por uma Rede de apoio dentro e fora da escola como prática	1	

Continuação

TEMAS recorrentes (Temas-eixo)	Número de unidades de registro	“Índices de sentido”
16. Entender que o outro participa na construção de minha própria identidade e no meu fazer pedagógico/	1	
17. Entendi que ainda é preciso avançar muito, mas que posso fazer o possível.	1	
18. Mudança do olhar (“novo olhar”) sobre a pessoa com deficiência (compreender a pessoa, o sujeito e não a deficiência)	4	
19. Reconhecimento da diversidade e da existência de diferentes identidades;	7	
20. Fortalecimento profissional	2	
21. Buscar compreender as dificuldades que impedem o desenvolvimento do estudante tanto cognitivo quanto motor e as habilidades que podem ser melhor trabalhadas	1	
22. Aplicar a teoria no momento da monografia/construção do conhecimento teórico a partir da prática/estudo de caso	2	
23. Experiência profissional e troca de saberes;	3	
24. Prática pedagógica	1	

Conclusão

TEMAS recorrentes (Temas-eixo)	Número de unidades de registro	“Índices de sentido”
25. Respeitar todos/as os/as estudantes	1	Implicações pedagógicas pós-formação (teoria-prática)
26. Rever conceitos e superar preconceitos	6	
Novo olhar para a convivência e trabalho pedagógico	3	
Considerar as possibilidades remanescentes da pessoa e não a deficiência ou déficits	1	
Importância de conhecer a pessoa para desenvolver o trabalho	1	
Trabalhar mais em grupos, com músicas, ampliar momentos de contato e interação entre os alunos.	1	
Busca por estratégias de trabalho diferenciadas	2	
Rever conceitos, avaliar e validar atitudes e prática educativas já consolidadas	2	
Novo olhar sobre o trabalho pedagógico	1	

Fonte: Tabela produzida pelas pesquisadoras a partir da técnica do “inventário de saber”.

**APÊNDICE C - Tabela de Transcrição com as Ocorrências e Sinais Usados
na Transcrição das Entrevistas**

Continua

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Afirmação	.	- Hoje você está na sala de aula? - Na sala de aula.
Silabação	---	... des-mis-ti-fi-ca essa coisa, essa relação que a gente tem, não só com a deficiência, mas com à diversidade em geral, né.
Interrogação	?	Então você vê a formação como um lugar que proporcionou isso para você?
Exclamação	!	Foi DENTRO da carga horária!
Fala Pausada	...	Eu gosto de... de... tá criando as coisas, né?
Pausas prolongadas	Pausas longas (pausa) Pausas curtas (pausa pequena)	Hoje a escola tem muita resistência ainda e muitas incoerências, porque você depara com o currículo (pausa) que é pré-estabelecido, né?
Pequena pausa ao longo da fala	Uso da vírgula	A gente trabalha lendo, estudando a teoria...
Entonação enfática	LETRA MAIÚSCULA	A dificuldade maior da inclusão das pessoas com deficiência, é o DESPREPARO DE TODAS AS PESSOAS QUE TRABALHAM COM ELES...
Comentários da pesquisadora	((minúscula))	É... eu tenho um grupo aqui grande aqui também, eu tenho 30 alunos ((fala sorrindo)).
Palavras e expressões subentendidas	(minúscula)	E... neste tempo também eu trabalhei em outras que não foram locais (escolas especiais) diretamente ligadas à inclusão.
Incompreensão de palavras	()	Ela se coloca, então quanto eu falo que eu gostei de mais da primeira (da formação de 2007) parte quanto você estuda subjetividade, a questão do olhar, sabe?

Conclusão

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção	Reprodução de sons	Hunrum... Ich...
Citações (onde ecoa a voz do participante e/ou de outros)	: precedido de “ ”	- São as mesmas coisas? É por isso que eu pergunto: “que inclusão é essa?”.
Para indicar que o trecho representa apenas parte da fala	[...]	Teve uma época que eu usava muito aquele programinha [...] o Comunic.
Alongamento de vogal	A vogal é repetida, a depender da duração	- Então, você realmente avalia como positiva a formação. - Muuuuuuito positiva, muito positiva.

Fonte: Tabela adaptada de: LUCIO, I. S. **Os significados da alfabetização e do letramento para adultos recém-alfabetizados**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2007. Universidade Federal de Minas Gerais. 258 p.

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado

 <http://www.ichs.ufop.br>

 Contato: 31 3557-9413

Contagem, ___ de _____ de 2012.

TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
 (nome), brasileira, _____ anos, _____ (estado civil),
 _____ (profissão), fui convidado/a a participar da pesquisa *O (des)preparo do/a professor/a na presença dos/as estudantes com deficiência: os significados/sentidos da formação continuada na perspectiva da relação com o saber*. O objetivo dessa investigação é compreender os significados/sentidos construídos pelos/as docentes quatro anos após a formação continuada em nível de especialização “Práticas Educativas de Inclusão do/a estudante com deficiência”, oferecida pela Rede de Ensino de Contagem-MG. Os/as pesquisadores/as envolvidos são Walquíria Silva Lúcio, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto, Margareth Diniz, Coordenadora e Orientadora da pesquisa e Mônica Maria Farid Rahme (UFOP), Coorientadora do estudo, também vinculadas à Universidade Federal de Ouro Preto. O contato com os envolvidos neste trabalho se dá pelos telefones (31) _____ ou (31) _____. Estou ciente de que a investigação envolverá a participação ativa dos/as professores/as em entrevistas individuais e/ou coletivas e que terei livre acesso a todas as informações sobre o estudo em qualquer período. Dessa maneira, afirmo permitir a gravação em áudio e/ou vídeo de todo o processo de entrevista e/ou grupo de discussão, bem como divulgação dos resultados do trabalho – serão preservadas as identidades dos/as participantes por nomes fictícios, se

necessário. Está claro para mim que, a qualquer momento, posso me retirar da pesquisa conforme meu desejo. Sinto-me esclarecido/a em relação à proposta investigativa e concordo em participar voluntariamente deste estudo que não envolve nenhum valor econômico, a receber ou pagar, por minha participação.

Assinatura do/a participante/a da pesquisa

Assinatura do responsável
Walquíria Silva Lúcio - UFOP

Contagem, _____ de _____ de 2012.

**APÊNDICE E – Carta de Apresentação da Pesquisa e Formulário do
Inventário de Saber Enviado aos/as Professores/as**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Departamento de Educação**

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado
Linha de pesquisa: diversidade, inclusão e práticas educativas.

Pesquisa: “O (des) preparo do/a professor/a na presença dos/as estudantes com deficiência: os significados/sentidos da formação continuada na perspectiva da relação com o saber”

CARTA AO EDUCADOR

Prezado/a Professor/a,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa acadêmica pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Diante disso, enviamos questões para um grupo de professor/as que participaram da Formação **“ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS: INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E/OU NECESSIDADES ESPECÍFICAS”** durante o ano de 2007 pela Prefeitura Municipal de Contagem, do qual você fez parte.

Caso esteja de acordo em contribuir para esse estudo peço que responda às perguntas abaixo e encaminhe para esse mesmo e-mail. Salientamos total garantia do sigilo dos/as participantes.

Desde já agradecemos a sua atenção,

Walquíria Silva Lúcio – Mestranda em Educação
Dra. Margareth Diniz – Prof^a orientadora da pesquisa
Dra. Mônica Rahme – Coorientadora

(questões na próxima página!).

FORMULÁRIO DO 'INVENTÁRIO DE SABER'

Seu nome (opcional):

Tempo na docência:

Ano/ciclo em que atua como docente atualmente:

1. Após a formação que aconteceu no ano de 2007, você lecionou em turmas na presença de estudantes com deficiência no ensino comum?
 SIM
 NÃO
2. Quais as contribuições do curso de especialização para a sua atividade profissional na presença da na presença da pessoa com deficiência ano ensino comum?
3. O que mais fez sentido para você, professor/a, das coisas que aprendeu nas oportunidades vividas no curso de formação continuada:
4. Que motivos você teve para fazer o curso?

ATENÇÃO!

Caso seja necessário, você se disponibiliza para uma entrevista?

SIM Contato: tel () _____

Possível local para a entrevista:

NÃO

Novamente agradecemos.

**ANEXO A - Currículo do Curso de Especialização em Práticas Educativas:
Inclusão das Pessoas com Deficiência e/ou Necessidades Específicas**

ÊNFASE 1- ESPECIALIZAÇÃO EM INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

COORDENAÇÃO: Margareth Diniz, Sônia Maria Rodrigues, Dolores Maria Borges de Amorim

CH: 400H

TOTAL DE VAGAS: 160

PERÍODO: ABRIL DE 2007 A JULHO DE 2008 (15 MESES)

HORÁRIO DO CURSO: 8 ÀS 17H

N	DISCIPLINAS DO NÚCLEO COMUM	C/H
01	Antropologia e Educação: Relações Étnicas e Raciais	24 h/a
02	Tópicos de Filosofia – A era dos Direitos	24 h/a
03	Metodologia de Pesquisa	24 h/a
04	Sujeito: Constituição e Identidades Culturais	24 h/a
05	Metodologia e Didática do Ensino Superior	24 h/a
06	Ética, Religiosidade e Cidadania	24 h/a
07	Gestão e Legislação da Educação brasileira	24 h/a
08	História da Infância e da Adolescência	24 h/a
09	Educação de Jovens e Adultos	24 h/a
10	Educação Indígena	24 h/a
11	Novas Tecnologias e as Práticas Educativas	24 h/a
	Subtotal	320H/A
12	Oficina Laboratório	24 h/a
13	Projetos de intervenção	32h
SUBTOTAL		320H/A
ÊNFASES		
14	Pessoas com deficiência e/ou com Necessidades Especiais	80h/a
12	Sexualidade e Gênero	80h/a
CARGA HORARIA TOTAL		400 h/a

DISCIPLINAS DO CURSO

Apresenta-se a seguir as disciplinas que compuseram o **Núcleo comum** do curso e suas respectivas ementas, cargas horárias e docentes.

TÓPICOS DE FILOSOFIA – A ERA DOS DIREITOS – CH – 24 h/a

- Fundamentos do direito do homem e do cidadão: direitos humanos e sociedade; a problemática relação entre igualdade, diversidade e diferença.
- Movimentos sociais e a emergência de novos sujeitos de direito.
- Socialização, subjetivação e perspectivas identitárias.

SUJEITO: CONSTITUIÇÃO E IDENTIDADES CULTURAIS – CH - 24 h/a

- Constituição e divisão do sujeito.
- Nascimento e morte do sujeito moderno: da concepção cartesiana de subjetividade e identidade à sua desagregação e deslocamento na modernidade tardia.
- Descentramento do sujeito: inconsciente e psicanálise; lingüística saussuriana e produção discursiva; genealogia do sujeito moderno em Foucault; politização da subjetividade com base nos novos movimentos sociais contra-culturais e antibelicistas.
- O declínio do discurso do mestre na contemporaneidade e os novos modos de subjetividades.

METODOLOGIA DE PESQUISA - Ch 32h

EMENTA :

Análise dos pressupostos básicos da pesquisa em Ciências Sociais e Humanas e estudo da relação entre as matrizes teórico-epistemológicas destas Ciências e da Pesquisa em Educação. Estudo dos fundamentos lógicos, teóricos e metodológicos de construção de projetos de pesquisa e intervenção em contextos educacionais.

- Diversidade cultural e campos de investigação.
- Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa acadêmica em ciências humanas/ educação.
- Linguagem acadêmica. Método(s) e intuição em pesquisa acadêmica. Instrumentos para coleta de dados em pesquisa.
- Normalização e construção de trabalhos acadêmicos.
- Construção do projeto de Intervenção

DIDÁTICA E METODOLOGIA DO ENSINO

EMENTA :

Análise dos fundamentos históricos, filosóficos e políticos da educação a partir das concepções de profissão docente. Processo de constituição e caracterização da profissão docente, incluindo a temática da feminização do magistério. Perspectivas da formação docente e sua relação com a organização dos tempos e espaços escolares, as práticas docentes no ensino superior. docência, subjetividade e gênero.

- Análise dos fundamentos históricos, filosóficos e políticos da educação a partir das concepções de profissão docente.
- Processo de constituição e caracterização da profissão docente, incluindo a temática da feminização do magistério.
- Perspectivas da formação docente e sua relação com a organização dos tempos e espaços escolares.
- Práticas docentes no ensino superior e a instituição escolar: Docência, subjetividade e gênero.

ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS –

Ch: 24h

- Encontro cultural: identidade e alteridade.
- A escola como espaço de socialização e da diversidade cultural.
- Educação, escola e multiculturalismo.
- Racismo, discriminação racial e preconceito.

- Políticas e práticas de superação do racismo e da discriminação racial na escola.

ÉTICA, RELIGIOSIDADE E CIDADANIA - Ch: 24h/a

- Relação sujeito/outro
- Fenomenologia do ethos
- Ética nas fronteiras do outro e da religião
- Ensino religioso, ética e práticas educativas

8.6- GESTÃO E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – Ch - 24 h/a

- Cenários da globalização
- O público e privado: impasses, limites e perspectivas atuais.
- As reformas da educação básica, a educação inclusiva e o Estado.
- Redes como conceito propositivo dos movimentos sociais
- Legislação: Declaração Universal dos direitos humanos, Declaração de Jontien, Declaração de Salamanca. Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Estatuto da Criança e do adolescente.

HISTÓRIA DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA - Ch -24h/a

EMENTA:

A descoberta da infância e da adolescência. A percepção dos processos de constituição da infância a partir de um enfoque histórico. Discussão e problematização das diferentes concepções, representações e significados sobre a infância e adolescência ao longo da história. A infância e sua educação dentro e fora da escola. Da criança como objeto a criança como sujeito: contribuições da psicanálise.

- A descoberta da infância
- A educação dentro e fora da escola
- Origens das classes escolares
- A infância excluída/incluída

- Da criança como objeto à criança como sujeito: As contribuições da Psicanálise

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS Ch - 24 h/a

EMENTA:

Constituição do campo da EJA e luta política por educação. Especificidade do público da EJA considerando as dimensões de classe, gênero, raça, geração, religiosidade e culturas diversificadas. Relações construídas na sala de aula entre jovens e adultos e professores e professoras. Práticas pedagógicas democráticas e humanizadoras na EJA.

- A identidade dos sujeitos jovens e adultos e o contexto social
- Relações construídas na sala de aula entre jovens e adultos e professores/as: dimensões de gênero, raça, geração e culturas diversificadas
- Práticas pedagógicas que respeitam a diversidade na perspectiva do direito à educação

A EDUCAÇÃO INDÍGENA E ETNIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NACIONAL - Ch 24 h/a

- A diversidade cultural vista sob a ótica das relações dos povos indígenas com a sociedade brasileira.
- As demarcações da educação indígena na legislação educacional e no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.
- Histórico recente e características das escolas indígenas em Minas Gerais.
- Análises de alguns aspectos do cotidiano da sala-de-aula nas escolas de índios e não-índios.

MUNDO DO TRABALHO, NOVAS TECNOLOGIAS E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA INCLUSÃO - Ch - 24h /a

- As relações trabalho e educação
- Transformações no mundo do trabalho

- Trabalho, educação e exclusão social
- Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação
- Educação e Novas Tecnologias: as diferenças e os movimentos sociais: possibilidades de inclusão
- Inclusão/Exclusão na Mídia.

A SEGUIR SÃO APRESENTADAS DISCIPLINAS DO NÚCLEO ESPECÍFICO: INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E/OU COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E/OU COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS – 80 CH h/a

EMENTA

História do atendimento educacional das pessoas com necessidades especiais. Aspectos psicológicos, biológicos e cognitivos do seu desenvolvimento: possibilidades educacionais.

Módulo I: 24h

- Histórico da educação especial no mundo e no Brasil
- Políticas e modelos de atendimento às pessoas com deficiência e/ou com necessidades especiais: Integração X inclusão: qual a diferença?
- Princípios e desenvolvimento da educação inclusiva.
- A inclusão escolar e social: desafios e possibilidades.

Módulo II – 32h

- As pessoas com deficiência:
 - ✓ deficiências sensoriais: visão, audição
 - ✓ deficiências físicas: lesões de membros superiores e inferiores, paralisia cerebral, distrofias...
 - ✓ deficiência mental: síndromes de Down e outras
 - ✓ deficiências múltiplas

- Conduitas típicas: autismo, psicose, neuroses graves, hiperatividade, problemas de aprendizagem
- Altas habilidades

Módulo III – 24h

- Equipamentos inclusivos para pessoas com deficiência e /ou com necessidades educacionais especiais nas práticas educativas
- Recursos tecnológicos, estratégias e adaptações para o trabalho educacional junto aos sujeitos e suas diferenças.

EMENTA

TECNOLOGIAS E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Adequação dos recursos às demandas do sujeito no cotidiano escolar. Estudo de caso com aplicação de recursos. Tecnologias assistivas, softwares e suportes materiais endereçados à prática educativa em contexto inclusivo. Comunicação alternativa.

EMENTA

LABORATÓRIOS: PRÁTICA EDUCATIVA PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Investigação de práticas pedagógicas em diferentes instituições sociais; análise de práticas pedagógicas; construção de projetos pedagógicos de intervenção a partir das instituições visitadas. A fundamentação teórica dessa atividade será trabalhada nas disciplinas que a antecederam e nas oficinas.