

PROCESSOS DE UMA PESQUISA FORMAÇÃO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE O CONCEITO DE INCLUSÃO E COMO SE VEEM NESTA PERSPECTIVA REGISTRADAS NUM DIÁRIO DE ITINERÂNCIA

RESEARCH PROCESSES: TEACHERS' NARRATIVES ABOUT THE CONCEPT OF INCLUSION AND HOW THEY SEE THEMSELVES FROM THIS PERSPECTIVE RECORDED IN A TRAVEL DIARY

PROCESOS DE INVESTIGACIÓN: NARRATIVAS DE LOS DOCENTES SOBRE EL CONCEPTO DE INCLUSIÓN Y CÓMO SE VEM DESDE ESTA PERSPECTIVA REGISTRADAS EM UM DIARIO DE VIAJE

Joyce da Silva Costa¹

<https://orcid.org/0009-0006-5670-4471>

Fundação Municipal de Educação - FME, Brasil

joyce.costag06@gmail.com

Resumo

Esta composição se vincula a escrita que apresento e aprofundo parte dos registros de três encontros realizados durante a pesquisa de mestrado defendida no PPFGedu – FFP/UERJ – pelo programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais da UERJ/FFP, delimitando pistas e questões para o desdobramento da pesquisa de doutorado que implica em cartografar a relação entre política pública sobre/da Educação Especial no município de Niterói/RJ, e as experiências de mediação escolar de professores de apoio educacional especializado e egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ”. O artigo apresentando busca nas memórias do vivido, escrito, e documentando, pistas para delimitar o problema/questão de pesquisa da doutoranda. Busquei nas narrativas da pesquisa formação realizada, inspiração para dialogar com leituras e questões produzidas na disciplina Questões Contemporâneas da Educação, ministrada no 1 semestre do Doutorado em Educação do PPGedu-FFP/UERJ. Do ponto de vista da estrutura metodológica, lancei mão do diálogo com textos de dois autores lidos no percurso das aulas, procurando construir ilações e atravessamentos entre os artigos lidos e o seu problema investigativo no Doutorado. A problematização dos artigos de Paulo Freire e Fernando de Azevedo serviram como dispositivos de problematização argumentação sobre a as relações entre Educação e Sociedade, especialmente sobre processos de formação docente e sua historicidade no Brasil. Além de possibilitar um vínculo explícito com a relação Educação Especial e sociedade no Brasil, através da argumentação sobre o papel do Estado e dos /das docentes no longo e complexo processo de inclusão educacional no país.

Palavras-chave: Educação Especial; Professor de Apoio Educacional Especializado; Inclusão.

Abstract

This composition is linked to the writing I present and deepens part of the records of three meetings held during the master's research defended at PPFGedu – FFP/UERJ – by the Formative Processes and Social Inequalities program at UERJ/FFP, delimiting clues and questions for the unfolding of the doctoral research that involves mapping the relationship between public policy on/of Special Education in the city of Niterói/RJ, and the school mediation experiences of specialized educational support teachers and graduates of the Faculty of Teacher Training at UERJ”. The article presents a search in the memories of what was lived, written, and documented, for clues to delimit the problem/research question of the doctoral student. I sought in the narratives of the research carried out, inspiration to dialogue with readings and questions produced in the subject Contemporary Issues in Education, taught in the 1st semester of the Doctorate in Education at PPGedu-FFP/UERJ. From the point of view of the methodological structure, I used the dialogue with texts by two authors read during the classes, trying to build conclusions and

¹ Mestre em Educação pela FFP/UERJ. Fundação Municipal de Educação de Niterói - FME/RJ/Brasil. <https://lattes.cnpq.br/5562483188733326>

crossings between the articles read and their investigative problem in the Doctorate. The problematization of articles by Paulo Freire and Fernando de Azevedo served as problematization devices for arguments about the relations between Education and Society, especially about teacher training processes and their historicity in Brazil. In addition to enabling an explicit link with the relationship between Special Education and society in Brazil, through arguments about the role of the State and teachers in the long and complex process of educational inclusion in the country.

Keywords: Special Education; Specialized Educational Support Teacher; Inclusion.

Resumen

Esta composición está vinculada al escrito que presento y profundiza parte de las actas de tres encuentros realizados durante la investigación de maestría defendida en el PPGedu – FFP/UERJ – por el programa de Procesos Formativos y Desigualdades Sociales de la UERJ/FFP, delimitando pistas y preguntas para el desarrollo de la investigación de doctorado que involucra mapear la relación entre la política pública sobre/de Educación Especial en la ciudad de Niterói/RJ, y las experiencias de mediación escolar de profesores de apoyo educativo especializado y egresados de la Facultad de Formación Docente de la UERJ². El artículo presenta una búsqueda en las memorias de lo vivido, escrito y documentado, de pistas para delimitar el problema/cuestión de investigación del doctorando. Busqué en las narrativas de las investigaciones realizadas, inspiración para dialogar con lecturas y preguntas producidas en la asignatura Cuestiones Contemporáneas en Educación, impartida en el 1er semestre del Doctorado en Educación del PPGedu-FFP/UERJ. Desde el punto de vista de la estructura metodológica, utilicé el diálogo con textos de dos autores leídos durante las clases, intentando construir conclusiones y cruces entre los artículos leídos y su problema investigativo en el Doctorado. La problematización de artículos de Paulo Freire y Fernando de Azevedo sirvieron como dispositivos de problematización de argumentos sobre las relaciones entre Educación y Sociedad, especialmente sobre los procesos de formación docente y su historicidad en Brasil. Además de posibilitar un vínculo explícito con la relación entre Educación Especial y sociedad en Brasil, a través de argumentos sobre el papel del Estado y de los docentes en el largo y complejo proceso de inclusión educativa en el país.

Palabras clave: Educación Especial; Docente de Apoyo Educativo Especializado; Inclusión.

Encontros

Trago para este estudo parte dos registros de três encontros realizados durante a pesquisa de Mestrado em Educação² – FFP/UERJ - PPGedu³ que trouxeram como tema principal a inclusão de estudantes ditos com deficiência⁴ e como cada professora se vê nesta perspectiva. Buscamos problematizar a formação individual e coletiva de forma que, nos diálogos tecidos nas rodas de conversas realizadas com docentes, a noção sobre inclusão foi considerada importante para a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem dos mesmos. Os encontros foram realizados com professoras de apoio educacional especializado⁵,

² Título: Experiências formativas de professoras de apoio educacional especializado recém-concursados e regentes do município de Niterói – RJ.

³ Faculdade de Formação de Professores – Processos formativos e desigualdades sociais – PPGedu/FFP.

⁴ O Grupo de Pesquisa Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), da qual também faço parte, sob a orientação da professora Anelice Ribetto, utiliza este termo por entender que os sujeitos e suas condições de vida são marcadas pela diferença e que existem variadas condições de ser e estar no mundo. Não são os sujeitos que se denominam “deficientes”, mas fundamentalmente os discursos médicos e jurídicos, nesse sentido eles são “chamados pessoas com deficiência” ou “ditos com deficiência”.

⁵ Professora que tem como principal atribuição dar suporte ao aluno ditos com deficiência em sala de aula, como coadjuvante, colaborador do Professor Regente do Grupo de Referência, segundo o Art. 37 da Portaria 087/2011 – Município de Niterói/RJ.

professoras da sala de recursos multifuncionais⁶ e professoras regentes de uma escola do Ensino Fundamental 1 da Rede Municipal de Niterói/RJ, onde as impressões que tinha tido das discussões e dos diálogos pertinentes ao término dos encontros foram registradas no meu diário de itinerância.

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

A partir daí trago como proposta de estudo do doutoramento o desdobramento desta pesquisa com desejo de cartografar a relação entre as políticas públicas sobre educação especial do município de Niterói e as experiências nos processos de mediação escolar dos professores de apoio educacional especializado recém-concursados e egressos da Faculdade de formação dos professores FFP/UERJ. Cartografar significa “acompanhar processos” (Kastrup e etc) e essa é nossa intenção: narrar junto às professoras egressas da FFP/UERJ as experiências e os modos de produzir escolas como efeito de formação no cotidiano.

Neste sentido, me esforço para realizar neste texto uma articulação entre a pesquisa realizada no Mestrado e a pesquisa pretendida no decorrer do doutorado, considerando de extrema importância e necessidade o suporte teórico recebido e os exercícios de pensamento realizados durante a disciplina Questões Contemporâneas da Educação para este desdobramento da pesquisa citado acima.

No decorrer do texto destaco alguns autores utilizados na dissertação, tais como Freire (1997), Gatti (2003), Abrahão (2003), Nóvoa (1999 e 2014) e Josso (2010) e dois importantes estudados durante a disciplina: Azevedo (2010) e Freire (1982).

Contextualização histórico-política: formação e profissão docente

⁶ Professoras que atuam no Espaço para Atendimento Educacional Especializado (AEE), prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. (Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais – portal.mec.gov.br).

As discussões em torno do processo de formação dos/as professores/as e de suas funções sociais fazem parte da quase totalidade das propostas de reformas dos sistemas educacionais. Grande parte dos temas referentes à educação conduz a uma implicação do/a professor/a, projetando sobre sua pessoa e sua função uma série de proposições que se assumem como condição para a melhoria da qualidade da educação.

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

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

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

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

No século XIX, na Europa, diante do aumento da demanda e de fortes pressões sociais, a expansão escolar se acentua. O trabalho do/a professor/a, então, era percebido como de mais alta relevância social, sendo assim surge a necessidade de institucionalizar a formação desses/as profissionais com uma “formação específica, especializada e longa” (Nóvoa, 1999, p. 18). As instituições de formação se concretizam, no século XIX, graças a interseção de interesses do Estado e dos/as professores/as. As escolas Normais representaram prestígio e ocuparam um lugar central na produção de um corpo de saberes da profissão docente e dos

conhecimentos pedagógicos, estabelecendo um conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor/a. A esse conjunto de ações, Nóvoa (1999, p. 65) dá o nome de “profissionalidade” e destaca que “a profissionalidade de professor é parte integrante do debate sobre fins e práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimento específico da profissão docente”.

No Brasil, muito pouco havia mudado na educação desde o Império. Não havia um sistema nacional de educação até o Golpe de Estado, 1930, que rompeu com a República Velha. A partir disso, um novo período se iniciou, o Brasil caminhava para transformações significativas em todos os setores, inclusive o educacional, que pretendia obter um sistema articulado de ensino, seguindo normas do Governo Federal.

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

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

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

Com o Manifesto dos Pioneiros, publicizado em 1932, os vinte e quatro signatários, educadores e pesquisadores que compunham este movimento, dentre eles o próprio Fernando de Azevedo, acreditavam numa verdadeira transformação social através da educação, direcionando ao Estado a função de garantir a escola pública – direito de cada indivíduo à sua

educação integral e à escola única – a todos os indivíduos em igual condição escolar em termos de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. À escola, por sua vez, cabia como função a consciência de que esses princípios fundamentais, laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, são condições essenciais à organização escolar, à autonomia técnica, administrativa e econômica e à descentralização, à organização da educação brasileira unitária sob a base e os princípios do Estado (Azevedo, 2010).

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

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

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

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

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

Ainda de acordo com Freire (1982), a tônica da educação bancária “reside fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigado, a criatividade.” Com isso, os educadores que contribuem para a educação bancária, considerados meros transmissores de conhecimento, têm dificuldades de refletir a própria prática docente, anulando o poder criador dos educandos ou minimizando, desestimulando sua criatividade. A partir do momento em que rompem com a educação “bancária”, já não estariam a serviço da opressão, mas a serviço da libertação; proporcionando uma educação libertadora, já não fariam depósitos e seria sua tarefa saber com os educadores.

A educação, aos que se propõem com a libertação, consiste em problematizar as relações dos seres humanos com o mundo do qual fazem parte. Levando em conta que esses movimentos são complexos, o educador não muda de posição, deixando de ser isto para ser aquilo, em um movimento linear; ele atua dependendo do contexto em que está inserido, sendo bancário ou dialógico. Nossas práticas são um ir e vir constante.

Pesquisa formação e seu processo durante os encontros com os professores

No início dos encontros com as professoras, percebemos que as formações que eram realizadas pela Secretaria de educação e/ou escola com temas sobre inclusão de alunos ditos com deficiência visavam mudanças nas dimensões cognitivas e práticas, oferecendo somente informações e conteúdos, trabalhando com a perspectiva da racionalidade técnica, não considerando, contudo, o entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses trabalham e vivem, ou seja, não levando em consideração suas representações social e cultural (Gatti, 2003)

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

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

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

Josso (2010, p. 47) conceitua a formação de um modo que complementa os demais autores citados anteriormente, pois traz a experiência vivida pelo sujeito como formadora, á medida em que ela “simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidade”. Dessa forma, falar sobre suas próprias experiências formadoras é contar a si mesmo e aos outros suas histórias, suas qualidades pessoais e socioculturais. Josso afirma, contudo, que “a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa”. A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomática e sociocultural.

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

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

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

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

Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida por meio de rodas de conversas, no âmbito da abordagem narrativa (auto)biográfica, ressignificando as ações e a construção de seus conhecimentos profissionais em partilha, envolvendo as professoras-pesquisadoras participantes, modificando, potencialmente, a si e ao outro.

Sendo assim, seguem as pautas e parte dos registros do diário de itinerância dos encontros realizados com professoras de apoio educacional especializado, professoras da sala de recursos multifuncionais e professoras regentes de uma escola do Ensino Fundamental 1 da Rede Municipal de Niterói/RJ.

Diário de Itinerância 31/07/2019

Roda de conversa 1

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

***Comentários sobre o vídeo “Cuerdas”**

***Divisão das professoras em grupo:**

**** Compartilhar, em pequenos grupos, narrativa de uma experiência com inclusão de estudantes chamados pessoas com deficiência**

**** Elaborar conceito de inclusão escolar e como se sentem inseridas neste contexto a partir da escuta das narrativas**

*** Compartilhar o conceito de inclusão para os/as demais professores/as**

***Escrita da narrativa compartilhada**

Pauta da roda de conversa: noções sobre inclusão

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

Iniciei organizando o grupo em círculo para que todas pudessem se olhar e se ouvir. Distribuí, logo em seguida, a pauta, solicitei a autorização para a gravação de voz e esclareci sobre a ética da pesquisa, que nada seria divulgado sem a autorização delas– todas permitiram a gravação. Esclareci também sobre a intenção da formação, que é uma *pesquisaformação*⁷ narrativa (auto)biográfica por meio de rodas de conversa, sobre a minha participação no grupo de pesquisa Polifonia⁸.

O vídeo “Cuerdas” foi reproduzido e as professoras puderam comentá-lo em seguida, o que foi bastante rico, pois participaram intensamente. Em grupos menores, cada professora, inclusive eu, falamos sobre uma experiência com inclusão escolar que nos foi significativa durante nossa trajetória enquanto professoras e, após a narrativa de cada uma, conceituamos a inclusão e como nos inserimos nesse contexto. Compartilhamos o conceito elaborado por cada grupo e os comentamos e a narrativa escrita de cada uma ficou para ser entregue na próxima semana.

⁷ Opto pela grafia *pesquisaformação* junto e em itálico me apoiando na discussão teórico-metodológica desenvolvida nas produções do Grupo Polifonia, que tem como base as reflexões tecidas pela professora Nilda Alves, em seus estudos que apontam para a dissociabilidade de conceitos, no texto “sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos”, de 2007.

⁸ Grupo Interinstitucional de Pesquisa-formação Polifonia, vinculado à FFP/UERJ e à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp).

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

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

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

- “É perceber o outro como ele é, não limitando este ser (principalmente por suas faltas). É respeitar sua integridade, as diversidades, tendo consciência que a maior falta é a social que muitas das vezes não lhe oferece estrutura e estratégias apropriadas para que este sujeito se torne autônomo e desenvolva suas potencialidades. Como educadores somos uma ponte que ao mesmo tempo forma e prepara o aluno para vida e sociedade, também tem a missão de desenvolver em todos um olhar sensível e aberto as diferenças.”
- “A inclusão é enxergar o outro além das barreiras que as limitações podem impor. Assim, é ter sensibilidade e empatia para agir de modo que o outro se sinta parte do todo.”.
- “Inclusão é permitir o acesso do indivíduo no meio social, respeitando suas diversidades funcionais, favorecendo seu acesso e participação de forma plena rompendo as barreiras atitudinais (acessibilidade física, comunicação alternativa, de aprendizagem entre outros). Favorecendo o acesso do aluno no aprendizado e em todos ambientes e atitudes da escola.”

Diário de Itinerância - 14/08/2019

Roda de Conversa 2

Tema: trabalho pedagógico

***Leitura do livro “Tom” (André Neves)**

**** Comentário a partir da leitura do livro**

*** Leitura da narrativa escrita do último encontro**

***Dinâmica com quebra-cabeça**

****Divisão das professoras em pequenos grupos**

****Discussão a partir da dinâmica**

***O que podemos melhorar?**

Pauta da roda de conversa: trabalho pedagógico

A roda de conversa ocorreu na sala de informática, no horário de planejamento coletivo, no dia 14 de agosto de 2019, com a presença das diretoras, de uma das pedagogas e das professoras (aqui estou me referindo às professoras de apoio, da sala de recursos, dos grupos de referência, de artes e de educação física). A pauta e o tema abordado neste segundo encontro – trabalho pedagógico – foram apresentados por mim e aceitos previamente pela diretora adjunta, que não achou necessário acrescentar outro item. O terceiro item da pauta consistiu em realizar uma dinâmica: as professoras montariam um quebra-cabeça e o grupo que concluísse primeiro a tarefa ganharia uma caixa de bombom. Disponibilizei quatro quebra-cabeças, sendo três com vinte e quatro peças e tamanhos iguais e um com trinta e seis peças e menor, comparado ao tamanho dos demais. Troquei algumas peças entre os quebra-cabeças para problematizar a dinâmica.

Nós nos organizamos em círculo, a partir daí distribuí a pauta para leitura e acompanhamento de todas e iniciei a leitura do livro “Tom”, conforme combinado na roda de conversa anterior. As professoras apresentaram suas reflexões sobre o texto e as relacionaram a alguns alunos considerando seus comportamentos parecidos com o do personagem. Ressaltaram que Tom passou a ser “visível” após o seu primeiro contato visual e verbal com o seu irmão e o quanto a sua relação com o mundo mudou depois deste contato.

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

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

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

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

Terminada a dinâmica, propus que todas pensassem o jogo realizado como uma metáfora do trabalho pedagógico realizado na escola. Discutimos sobre o tema chegando à conclusão de que elas não estão em uma relação de competição e sim numa atuação coletiva em que o trabalho pedagógico desenvolvido atinge muitas dimensões e complexidades, tendo, assim, o envolvimento de todas no processo de aprendizagem das pessoas que ali estudam. Nesse momento, algumas professoras refletiram sobre a sua atuação no jogo concluindo que o trabalho pedagógico precisa ser integrado e que elas precisam deixar claro quais são suas dificuldades, além de se disponibilizarem para ajudar umas às outras.

Em relação ao item que propunha mudanças necessárias para melhorar o trabalho pedagógico, apresentaram como proposta trazer mais práticas pedagógicas para os encontros de planejamento e trocas de experiências, tendo assim, um maior aproveitamento do horário de planejamento coletivo no sentido de discutirem e refletirem sobre o trabalho desenvolvido. A pedagoga esclareceu que, em certas ocasiões, a demanda externa tem atropelado esses momentos planejados por elas.

Diário de Itinerância - 25/09/2019

Roda de Conversa 3

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

Pauta da roda da conversa: rememorar os encontros anteriores

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

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

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

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

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

- A escola também se preocupa com a parceria com as/os profissionais da saúde que atendem as/os estudantes no intuito de as/os entender como todo;

As narrativas escritas ficaram de ser entregues no próximo encontro para serem lidas com mais calma e atenção.

O caminho percorrido pela *pesquisa formação* por meio de rodas de conversas, afirma que, por meio das narrativas, partilhamos experiências, fortalecemos e refletimos sobre nossas práticas educacionais no cotidiano escolar. Destaco, assim, a narrativa como um dos movimentos para a construção de fontes bem como a memória como elemento básico de pesquisa.

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

- A narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história.
- As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo.
- As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formada sem tal sistema de referentes.

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

Portanto, o caminho percorrido pela pesquisa formação por meio de rodas de conversas, afirma que, por meio das narrativas (auto)biográficas, partilhamos experiências, fortalecemos e refletimos sobre nossas práticas educacionais no cotidiano escolar. Destaco, assim, a narrativa como um dos movimentos para a construção de fontes bem como a memória como elemento básico de pesquisa.

Dando continuidade a pesquisa com os professores de apoio educacional especializados recém-concursados e egressos da Faculdade de Formação de Professores FFP/UERJ no município de Niterói, poderemos ter ganhos significativos na atuação da prática pedagógica desenvolvida com os estudantes ditos com deficiência, uma vez que será proposto a elaboração

e execução de um estudo sistemático dos dispositivos de implementação das políticas públicas que regulamentam o cargo do professor de apoio educacional especializado no município de Niterói, a fim de problematizar os efeitos e tensões com o cotidiano impactando a própria política.

Trago, sobretudo, como proposta de pesquisa do doutorado a relação estabelecida entre esses professores egressos da FFP/UERJ, Secretaria de Educação e a Faculdade de Formação de Professores FFP/UERJ que se articulam entre políticas públicas, formações continuadas e impactos da universidade pública na atuação dos mesmos, acompanhando, intervindo e cartografando as experiências dos encontros dos egressos e alunos com deficiência. Para tanto, direcionar um olhar mais atento na formação que possa problematizar e abordar os sentidos implicados nessa função, tais como: didáticos, políticos, éticos e outros.

Nesse sentido, elenco algumas das pistas que, talvez possam ser indicadores da trajetória dessa pesquisa:

- Identificar as professoras egressas da Faculdade de Formação de Professores FFP/UERJ que atuam no cargo de professores de apoio educacional especializados e sistematizar os espaços escolares em que atuam;
- Analisar e elaborar estudos sistemáticos sobre os dispositivos de implementação das políticas públicas que regulamentam o cargo de professor de apoio educacional especializados do município de Niterói, para tornar aparente os efeitos promovidos no espaço escolar;
- Produzir práticas de formação entre FFP/UERJ e professores de apoio educacional especializados recém-formados egressos da mesma faculdade;
- Acompanhar e narrar os efeitos das experiências produzidas pelos professores de apoio educacional especializados recém-concursados de município de Niterói.

Considerações Finais

Consirendo que as essas pistas definem que, "cartografar é acompanhar processos... O acompanhamento de tais processos depende de uma atitude, de um ethos, e não está garantida de antemão... O acompanhamento dos processos exige também a produção coletiva do conhecimento. Há um coletivo se fazendo com a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo com o coletivo". (Kastrup, Passos e Tedesco, 2009, p. 73). Existindo assim, diversas formas de conhecimento e que elas dialogam entre si dentro de contextos históricos e sociais.

Para tanto, a cartografia trará a relação e os impactos/efeitos entre as políticas públicas

que regem a educação especial do município de Niterói e as experiências nas práticas inclusivas nos processos de mediação escolar dos professores de apoio educacional especializado recém-concursados e egressos da FFP/UERJ.

Referências

- Abrahão, M. H. M. B. (2003). Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. História da Educação, Pelotas, ASPHE/FaE/UFPel, n.14, 79-95.
- Azevedo, F. et al. (2010). Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e educadores 1959. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Barbier, R. (2002). A pesquisa-ação. Brasília, Plano Editora.
- Bragança, I. F. S. (2012). Histórias de vida e formação de professores/as: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro, EDUERJ/FAPERJ.
- Freire, P. (1982). Ação Cultural para liberdade. (8ª ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Gatti, B. A. (2003). Formação Continua de Professores: a questão psicossocial. Cad. Pesquisa [online], n.119, 191-204.
- Josso, M. C. (2010). Experiências de vida e formação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Nóvoa, A. (1999). Profissão professor. Porto, Porto Editora.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (Org.). (2010). O método (auto)biográfico e a formação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Neves, A. (2012). Tom. Porto Alegre, Editora Projeto.
- Kastrup, P., & Escócia, L. da (org). (2010). Pistas do Método da Cartografia. Pesquisa – intervenção e produção desubjetividade. Porto Alegre, Sulin.