

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tásia Fernanda Wisch

**CONTEXTOS EMERGENTES NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO:
TESSITURAS DAS DOCÊNCIAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Santa Maria, RS
2020

Tásia Fernanda Wisch

**CONTEXTOS EMERGENTES NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO: TESSITURAS DAS
DOCÊNCIAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora em Educação.**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS
2020

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com dados fornecido pelo(a) autor (a).

Wisch, Tásia Fernanda

Contextos emergentes no Colégio de Aplicação:
tessituras das docências na perspectiva inclusiva /
Tásia Fernanda Wisch.- 2020.

272 p.; 30 cm

Orientador: Doris Pires Vargas Bolzan
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2020

1. Aprendizagem docente 2. Processo Inclusivos 3.
Educação básica 4. Colégio de Aplicação 5. Contextos
emergentes I. Bolzan, Doris Pires Vargas II. Título.

©2020

Todos os direitos autorais reservados a Tásia Fernanda Wisch. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante citação da fonte.

E-mail: proftasia@gmail.com

Tásia Fernanda Wisch

**CONTEXTOS EMERGENTES NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO: TESSITURAS DAS
DOCÊNCIAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora em Educação.**

Aprovado em 11 de dezembro de 2020:



Doris Pires Vargas Bolzan, Dra. (UFSM) - Videoconferência
(Presidente/Orientadora)



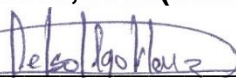
Sybelle Regina Carvalho Pereira, Dra. (UPF) - Videoconferência



Eliane Aparecida Galvão dos Santos, Dra. (UFN) - Videoconferência



Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dra. (UFSM) - Videoconferência



Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM) - Videoconferência

Santa Maria, RS
2020

Dedico esta tese ao Paulo,
Meu presente da vida, minha melhor companhia.
Meu amor.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa demarca o fim de um ciclo, de um percurso formativo carregado de muitos sentimentos e muitas aprendizagens. Um percurso trilhado com muitas pessoas, às quais manifesto meu agradecimento:

Agradeço inicialmente à minha mãe, Ivete Wisch, a principal responsável por tudo que sou e por mais esta conquista. Obrigada pelo amor incondicional e pela infância maravilhosa que me proporcionou, por todos os ensinamentos, e especialmente, por ter me dado as condições para eu acreditar que era capaz.

Ao meu pai Renato Wisch, minhas irmãs e meus avós pelo suporte, pelo incentivo e por estarem sempre me apoiando e incentivando a buscar meus objetivos.

Ao Paulo, meu companheiro, meu amigo e meu amor. Obrigada por compartilhar comigo cada sonho, cada escolha e cada conquista. Tu és o melhor presente que a vida me deu.

À Taise, à Daniela, à Michele e à Elisete, que, mesmo longe, sempre estiveram perto. Minhas irmãs do coração, que compartilham a vida comigo desde o nosso ingresso na escola. Um agradecimento especial à Taise, que trouxe ao mundo a Maria Clara, nossa luz.

À professora Doris, minha orientadora, com quem eu compartilho aprendizagens desde a graduação. Obrigada por estar comigo na construção desta pesquisa e ao longo de toda minha trajetória. Obrigada pelos afetos e pelo amor rigoroso, que nos incentiva a sermos sempre melhores no compromisso com a sociedade e com a educação.

Ao grupo de pesquisa GPFOPE por se constituir em lugar de formação, de acolhida e de crescimento profissional. Agradeço a todas as amigadas que este grupo que proporcionou ao longo dos anos.

Aos colegas professores de Ijuí, Santa Maria, Florianópolis e Porto Alegre e aos meus alunos e suas famílias que sempre acreditaram no meu trabalho e que tanto me ensinaram ao longo da minha trajetória. Cada lugar e cada experiência constituiu uma parte do que sou hoje.

Aos colegas do Colégio de Aplicação da UFRGS, profissionais incríveis pelos quais eu sinto a alegria de poder admirar e o orgulho de chamar de colegas. Um agradecimento especial à professora Mayara, que além de amiga é colega de área e

o maior presente que o colégio que me deu. Obrigada por tantas trocas e aprendizagens.

À Luciane, à Fernanda, à Daiane, à Débora, à Danusa, à Tanise, à Evelin, ao Rafael, à Carla, à Virgínia e à Juliana, que são muito mais do que colegas/profissionais incríveis, são amigos que levarei para a vida.

Aos professores colaboradores da pesquisa, pela disponibilidade em contribuir com este estudo.

Aos professores da banca examinadora, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições na qualificação desta pesquisa.

À UFSM, à casa do estudante e ao restaurante universitário por terem possibilitado a minha permanência ao longo da minha graduação no curso de Educação Especial. Sem estes espaços, esse momento não seria possível.

Por fim, agradeço a todos que estiveram comigo nesta caminhada e que colaboraram de diferentes maneiras para a concretização desta pesquisa. Muito obrigada!

A questão não é sobre se devemos
praticar a inclusão,
mas sobre como fazê-la, adequadamente.
(Valle e Connor, 2014, p. 83)

RESUMO

CONTEXTOS EMERGENTES NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO: TESSITURAS DAS DOCÊNCIAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

AUTORA: Tásia Fernanda Wisch
ORIENTADORA: Doris Pires Vargas Bolzan

A pesquisa aqui proposta vincula-se à Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Propomos com este estudo compreender como os professores aprendem a docência no contexto da educação inclusiva. Para tanto, definimos a seguinte questão que orientou esta investigação: como os processos inclusivos mobilizam os processos de aprender e ensinar de professores que atuam no Colégio de Aplicação? Com vistas a responder a esta questão, elencamos o seguinte objetivo geral: compreender como os docentes do Colégio de Aplicação - CAp/UFRGS aprendem a docência no contexto inclusivo. Com vistas a concretizar esta pesquisa, estabelecemos como metodologia a abordagem narrativa sociocultural, a qual tem como premissa a pesquisa qualitativa. Os autores que sustentaram esta abordagem são: Bolzan (2001, 2007, 2017, 2019), Vygotski (2007, 2009, 2012), Bakhtin (2006) e Clandinin e Connelly (1995, 2015), Rossetto et al (2013). A produção e a interpretação dos achados da pesquisa se constituíram a partir de entrevistas narrativas, por meio das quais os professores colaboradores do estudo manifestaram as concepções e os percursos que compõem suas práticas docentes e como estes elementos refletem na organização do trabalho pedagógico. As reflexões teóricas que perpassam a compreensão da docência foram fundamentadas em Vygotski (2003a, 2003b, 2004, 2007, 2010, 2012a, 2012b) Leontiev (1978, 1984, 1988), Marcelo (1999), Vaillant e Marcelo (2012), Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014a, 2014b), Imbernón (2009, 2010, 2015, 2016) e, no contexto brasileiro nos apoiamos em Freire (2013, 2016, 2018a, 2018b), Bolzan (2002, 2007, 2009), Arroyo (2013, 2014), Isaia (2010). Os processos inclusivos foram problematizados a partir de Freire (2013), Valle e Connor (2014), Carvalho (2010), Mantoan (2003, 2006, 2008), Diniz, (2007), Diniz et al (2009), Pletch (2014, 2020), Baptista (2009, 2011, 2013, 2019) e Freitas (2008). Ao tratar sobre os contextos emergentes, partimos dos estudos de Morosini (2014, 2016) e Bolzan (2017, 2019). Ainda, documentos internacionais e a legislação brasileira contribuíram para sustentar as discussões. Como resultados, esta pesquisa se estruturou a partir da construção de uma categoria que versou sobre o “*ser professor*” e os “*processos inclusivos*”, a qual denominamos: “*Aprendizagem docente*”. Tal categoria sustentou-se pelo entendimento de que não é possível compreender a profissão de professor sem considerar um contínuo processo de construção e [re]construção das práticas pedagógicas diante das realidades vivenciadas. E estas realidades são entendidas como contextos emergentes, os quais atravessam a docência por meio dos constantes desafios e possibilidades que se apresentam no cotidiano escolar. Finalizamos esta pesquisa indicando que os processos inclusivos necessitam ser assumidos como um princípio organizador da prática docente, que exige um contínuo processo de aprender. Da mesma forma, salientamos a importância de vislumbrarmos ações concretas no âmbito da educação básica, como forma de compreendermos que a marca da deficiência não deve ser a premissa, quando se trata da perspectiva inclusiva. Ao contrário, a diferença e a diversidade são características que perpassam o humano, a escola e as relações que nela se estabelecem.

Palavras-chave: Aprendizagem Docente. Ser professor. Processos Inclusivos. Colégio de Aplicação. Educação Básica. Contextos emergentes.

ABSTRACT

EMERGING CONTEXTS AT COLÉGIO DE APLICAÇÃO: THE CONSTRUCTION OF TEACHING FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE

AUTHOR: Tásia Fernanda Wisch
ADVISOR: Doris Pires Vargas Bolzan

The present research is affiliated to the Training, Knowledge, and Professional Development field of study of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria/RS (UFSM). Through this study, we aim to understand how teachers learn to teach in the context of inclusive education. To this purpose, we posed the following question that will guide this research: how do the inclusive processes motivate the learning and teaching processes of teachers who work at the Colégio de Aplicação?. To answer this question, we listed the following main goal: to understand how the teachers of Colégio de Aplicação-CAp/UFRGS learn how to teach in the inclusive context. To carry out this study, we have chosen the sociocultural narrative approach as our methodology, which is based on qualitative research. The authors who support this approach are Bolzan (2001, 2007, 2017, 2019), Vygotski (2007, 2009, 2012), Bakhtin (2006), and Clandinin and Connelly (1995, 2015), Rossetto et al (2013). The research findings were produced and interpreted based on narrative interviews through which the teachers who collaborated in the study stated the ideas and paths that make up their teaching practices and how these elements influence the organization of their pedagogical work. The theoretical considerations that guided the understanding of teaching were based on Vygotski (2003a, 2003b, 2004, 2007, 2010, 2012a, 2012b) Leontiev (1978, 1984, 1988), Marcelo (1999), Vaillant and Marcelo (2012), Tardif (2014), Tardif and Lessard (2014a, 2014b), Imbernón (2009, 2010, 2015, 2016) and in the Brazilian context we relied on Freire (2013, 2016, 2018a, 2018b), Bolzan (2002, 2007, 2009), Arroyo (2013, 2014), Isaia (2010). Inclusive processes were discussed in the light of Freire (2013), Valle and Connor (2014), Carvalho (2010), Mantoan (2003, 2006, 2008), Diniz, (2007), Diniz et al (2009), Pletch (2014, 2020), Baptista (2009, 2011, 2013, 2019) and Freitas (2008). When addressing emerging contexts, we based ourselves on the studies of Morosini (2014, 2016) and Bolzan (2017, 2019). International documents and Brazilian legislation also contributed to support the debates. As a result, this research was shaped by the development of a category that is concerned with *"being a teacher"* and the *"inclusive processes"*, which we called *"Teacher learning"*. Such category is grounded on the notion that it is not possible to understand the teacher's profession without considering a continuous process of construction and [re]construction of pedagogical practices in the face of the realities experienced. And these realities are understood as emerging contexts, which run through teaching with the constant challenges and possibilities that arise in everyday school life. We concluded this research by pointing out that inclusive processes need to be seen as an organizing principle of the teaching practice, which requires a continuous learning process. Likewise, we highlight the importance of envisioning tangible actions in the scope of basic education, as a way to understand that the label of disability should not be the underlying premise when it comes to the inclusive perspective. On the contrary, difference and diversity are characteristics that are present in the human being, in the school, and in the relationships that are built there.

Key-words: Teacher Learning. To be a teacher. Inclusive Processes. Colégio de Aplicação. Basic Education. Emerging Contexts.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa de descritores: processos inclusivos; aprendizagem da docência; docência; educação básica.	35
Quadro 2 – Pesquisa com descritores: Colégio de Aplicação.	40
Quadro 3 – Colégios de Aplicação da Rede Federal.	48
Quadro 4 – Organização Departamental e formação dos professores.	52
Quadro 5 – Número de alunos com deficiência matriculados nos Colégios de Aplicação federais (2018-2019).....	58
Quadro 6 – Quadro demonstrativo da perspectiva da educação especial nas Leis de Diretrizes e Bases do Brasil.	60
Quadro 7 – Estrutura organizacional da instituição.	75
Quadro 8 – Estudantes público-alvo da educação especial matriculados no Colégio de Aplicação UFRGS - 2018.	76
Quadro 9 – Professores participantes do estudo.	80
Quadro 10 – Estrutura interpretativa.	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Audiodescrição
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CA/UFSC	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina
Cap/ISERJ	Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
CAp/UFRGS	Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
COLUN/UFMA	Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão
COMEN	Comissão de Ensino
COMEX	Comissão de Extensão
COMPESQ	Comissão de Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONDICAP	Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior
CONSUNI	Conselho de Unidade
COPAME	Comunidade de Pais e Mestres
DCEN	Departamento de Ciências Exatas e da Natureza
DEM	Departamento de Expressão e Movimento
DEPCOM	Departamento de Comunicação
DHUM	Departamento de Humanidades
EAD	Educação a Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GPFOPE	Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LBI	Lei Brasileira de Inclusão - Estatuto da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NAE	Núcleo de Apoio ao Ensino
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil

NEI/CAP/UFRN	Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
NSI	Núcleo Setorial de Informática
NUTE	Núcleo Técnico Especializado
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
RS	Rio Grande do Sul
SAE	Setor de Atendimento Escolar
TEA	Transtorno do Espectro Autismo
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
1.1	O CAMINHAR FAZ O CAMINHANTE... PERCURSOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI	23
1.2	INSERÇÃO TEMÁTICA: MAPEAMENTO DE PESQUISAS NO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	34
2	CENÁRIOS DA PESQUISA	46
2.1	O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS	46
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: O QUE EMERGE NAS ÚLTIMAS DÉCADAS	59
3	DESENHO DA PESQUISA	68
3.1	PROBLEMATIZAÇÃO	68
3.1.1	Questão orientadora	68
3.1.2	Objetivos	68
3.1.2.1	Objetivo Geral	68
3.1.2.2	Objetivos Específicos:	69
3.2	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	69
3.2.1	O contexto da Investigação	74
3.2.2	A Produção dos achados	77
3.2.3	Entrevistas Narrativas	78
3.2.4	Participantes da Pesquisa	79
3.2.5	Procedimentos para a interpretação dos achados	81
3.3	CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO	82
4.1	APRENDIZAGEM DOCENTE: A TESSITURA DA PESQUISA	96
4.1.1	Ser Professor	100
4.1.1.1	Constituição Docente	102
4.1.1.2	Concepções sobre a docência	121
4.1.1.3	Processos de aprender	145
4.1.2	Processos Inclusivos	167
4.1.2.1	Concepções sobre os processos inclusivos	171
4.1.2.2	A docência e os processos inclusivos	193
4.1.2.3	Práticas Docentes	206
5	CONTEXTOS EMERGENTES E AS POSSIBILIDADES DE SER PROFESSOR NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS: IDEIAS PROVISÓRIAS	228
6	CARTA AOS PROFESSORES	249
	REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS	252
	ANEXOS	263
	ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	264
	ANEXO 2 -TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	268
	ANEXO 3 - ENTREVISTA – TÓPICOS-GUIA	271

1 INTRODUÇÃO

1.1 O CAMINHAR FAZ O CAMINHANTE... PERCURSOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI

Quando penso em pesquisa, lembro-me de toda minha trajetória pessoal e profissional e de todos os questionamentos que foram tecidos em minhas andanças. Dessa forma, narrar meu percurso formativo é o ponto inicial deste estudo, pois remete a compreender como fui me constituindo professora e pesquisadora ao longo da minha vida, o que implica reconhecer a importância de cada experiência e de cada desafio.

Sou natural de Doutor Maurício Cardoso, cidade da fronteira noroeste, e, por se tratar de um município muito pequeno, nunca tive grandes perspectivas formativas, posto que as ofertas de ensino superior da região eram restritas e nenhum familiar próximo havia tido a oportunidade de fazer uma faculdade anteriormente. No entanto, devido às dificuldades enfrentadas no cotidiano, minha mãe sempre incentivou a docência, pois reconhecia nesta profissão uma possibilidade profissional.

No ensino médio, iniciei o magistério e mesmo não conseguindo concluí-lo busquei me apropriar das aprendizagens e das práticas ofertadas. Sempre fui muito questionadora e crítica diante das diferentes situações vivenciadas, e a formação docente, já naquele período, era uma questão que instigava o aprofundamento, tendo em vista que eu divergia de práticas vivenciadas nas escolas. Na época eu estudava em duas escolas, uma pública e outra privada. Na pública, estudava à noite e cursava ensino médio regular com habilitação para técnico em auxiliar de contabilidade. Na escola privada, ocupava minhas manhãs e tardes entre as disciplinas do currículo e atividades práticas nas escolas, dentro do curso de magistério. Em 2004, concluí o ensino médio da escola pública e, nesse período, estava me encaminhando para o quarto ano do magistério. Por incentivo de amigas próximas que também estavam se formando, decidi realizar o vestibular na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, na cidade de Santa Maria. Eu nunca havia realizado uma prova de vestibular e, naquele momento, não vislumbrava aprovação, pois além de não ter focado os estudos para este fim, ainda estava vinculada ao curso de magistério.

Para minha surpresa e de todos os meus familiares, no ano de 2005, ingressei no curso de Educação Especial da UFSM. Ainda muito jovem, não sabia exatamente

o direcionamento que daria aos meus estudos, a universidade era algo novo até então, não fazia ideia da dimensão educativa e social de uma instituição pública federal.

As primeiras experiências docentes começaram no segundo semestre do curso. Participei de um projeto de extensão, no qual realizei oficinas de jogo de xadrez com alunos de periferia. Essas oficinas também foram realizadas em escolas do município de Santa Maria, através de voluntariado e de projetos de pesquisa. Mais tarde o trabalho foi ampliado para uma escola de surdos.

Durante minha graduação, fui selecionada para atuar como monitora na disciplina de Fundamentos da Educação Especial, Fundamentos da Leitura e Escrita e mais tarde na tutoria do curso de Educação Especial à distância. Na medida em que o curso possibilitava a inserção em escolas, reforçava a necessidade de refletir sobre a formação docente, e assim passei a buscar pesquisas voltadas à formação de professores. Foi por essa circunstância que, em setembro de 2007, ingressei como bolsista de iniciação científica no projeto de pesquisa: “Aprendizagem Docente e Processos Formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior” e comecei a participar do grupo de pesquisa – Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior – GPFOPE, sob a coordenação e orientação da professora Doris Pires Vargas Bolzan. A cada nova experiência e por meio do aprofundamento teórico, o interesse pela formação docente foi se amplificando. Amparada pelos estudos de Vygotski¹ (2007, 2009, 2010), Nóvoa (1997), Imbernón (2005), Bolzan (2002, 2009), entre outros, comecei a perceber que, quanto mais eu compreendia a minha formação e a minha trajetória pessoal, maior se tornava o meu desejo de refletir sobre o processo formativo dos professores e sua aprendizagem docente.

Essa preocupação me impulsionou, na conclusão do curso de graduação, a realizar uma investigação relacionada à formação do educador especial, que foi de extrema valia, ao evidenciar, com este estudo, os desafios encontrados por estes profissionais nas escolas. O contexto de desenvolvimento deste estudo foi concomitante ao lançamento da Política de educação especial na perspectiva inclusiva de 2008, momento este, em que as discussões em torno da inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial se tornavam muito concretas nas

¹ O nome deste autor possui diferentes grafias, como forma de uniformizar o texto, utilizaremos “VYGOTSKI” de acordo com as *Obras Escogidas*, obras deste autor traduzidas diretamente da versão original russa.

escolas comuns. Com esta pesquisa passei a compreender a resistência que existe, por parte dos professores, relacionada à inclusão, constatando nas dimensões conclusivas a necessidade do trabalho colaborativo entre todo o grupo escolar. Essa investigação, desenvolvida ainda na formação inicial, apontou respostas, mas evidenciou com muita intensidade a necessidade de continuidade nas pesquisas sobre a temática.

Após a formatura, a primeira experiência de ensino foi na tutoria no curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado, no qual atuei durante quatro edições. Tal atividade me colocou diante do processo formativo de professores de diferentes regiões do país. A partir de 2011, segui vinculada ao curso na condição de professora formadora até o ano de 2015. Nas discussões suscitadas, tive a oportunidade de conhecer a inclusão nos mais diversos estados do Brasil e construir propostas de intervenções que viessem ao encontro das demandas dos alunos/professores do curso.

No ano de 2010, fui aprovada em meu primeiro concurso público, no município de Ijuí/Rio Grande do Sul (RS). A partir deste momento passei a vislumbrar na prática os estudos realizados ao longo da graduação e, também, tive a oportunidade de desenvolver ações que acreditava serem favoráveis aos processos inclusivos. Trabalhar como professora de sala de recursos no município de Ijuí proporcionou aprendizagens fundamentais em minha trajetória docente, pois os desafios enfrentados e as redes de colaboração construídas, neste espaço, foram mobilizadores das pesquisas de especialização e de mestrado. Minha atuação profissional permitiu a articulação entre teorias e práticas, especialmente, ao observar e vivenciar os processos de aprendizagens e reconhecer no espaço da sala de aula o potencial para o desenvolvimento de todos os estudantes. Contudo, por motivos pessoais, em 2012, me exonerei do cargo neste município.

Ainda em 2012, fui nomeada no concurso do magistério estadual do Rio Grande do Sul e passei a atuar em uma escola localizada em um distrito do município de Santa Maria. Nessa etapa, as inquietações sobre inclusão e formação docente foram intensificadas ao passo que as condições de trabalho refletiam significativamente nas propostas de formação continuada. Nesse contexto, o histórico de sucateamento do magistério estadual era o principal fator de entrave na concretização de um trabalho voltado à qualificação das práticas pedagógicas, pois além dos desafios impostos pelos processos inclusivos, também me deparei com a precariedade estrutural e de

recursos humanos. Em síntese, a desvalorização do magistério estadual, produzida por diferentes gestões, acabou gerando nos professores desmotivação e indisponibilidade para a formação continuada.

Nesse período também atuei como professora formadora do "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC". Esta atividade foi desafiadora ao passo que me proporcionou pensar o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. O grupo com quem trabalhei agregou 25 professores e gestores de municípios do Rio Grande do Sul. A formação aconteceu ao longo do ano de 2013, exigiu muito aprofundamento teórico e estratégias metodológicas com vistas a contribuir com o processo formativo desses docentes.

Por fim, em 2014, fui aprovada em meu atual concurso e nomeada professora de Educação Especial no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina - CA/UFSC². Trabalhar no sistema federal sempre foi um desejo, porém esta experiência não contemplou minhas concepções sobre processos inclusivos. Deparei-me com uma estrutura de assistencialismo, a qual suscitou a necessidade de continuar os meus estudos sobre docência e processos formativos. No entanto, as condições de trabalho não permitiram me dedicar aos estudos nesse período.

Este momento da minha vida transformou-se em um marco na minha constituição docente, pois o lugar que passei a ocupar me silenciava diante do trabalho com os estudantes público-alvo. Havia somente uma determinação e esta deveria ser seguida, ou seja, não havia espaço para construção de propostas diferenciadas ou inovadoras. Diante deste cenário, fui tomada por sentimentos de frustração e dúvida, chegando a vislumbrar a possibilidade de exoneração. Imersa neste contexto, percebi o quanto era necessário retomar aspectos básicos da área da educação especial, como por exemplo: que movimentos são necessários para avançarmos na inclusão escolar? Qual é o papel do educador especial? O que significa uma escola/educação/processo inclusivo? Como desconstruir o caráter assistencialista da educação especial? O que é o atendimento educacional especializado? Dentre outros.

Por mais dolorido que este momento tenha sido, fortaleceu em mim a necessidade de novamente buscar, na pesquisa, mecanismos de reflexão e, talvez,

² Empregaremos, ao longo do texto, as siglas utilizadas pelas próprias instituições: CA/UFSC (Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina) e CAp/UFGRS (Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

novas proposições no campo dos processos inclusivos. Dessa forma, mais uma vez compreendi que o caminho perpassava a formação docente e os percursos profissionais de cada professor.

Em julho de 2015, fui redistribuída para o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CAp/UFRGS. Nesta instituição, de uma maneira muito positiva, fui desafiada a construir uma proposta de educação inclusiva, tendo em vista um processo de reestruturação do seu projeto político pedagógico. Para tanto, a demanda institucional transformou-se também em projetos de pesquisa e extensão, os quais, sob minha coordenação, buscaram desenvolver estratégias formativas pautadas nas práticas inclusivas, destacando a escola como lugar de formação.

Cabe sinalizar que, ao ingressar no sistema federal de ensino básico, pude observar as fragilidades institucionais e as incoerências diante das legislações voltadas aos processos inclusivos. Justifico o uso do termo "incoerência", tendo em vista que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008)³, que orientava os sistemas de ensino sobre os processos inclusivos, ainda era pouco viabilizada no sistema federal. Tanto no CA/UFSC, como no CAp/UFRGS, deparei-me, nos anos de 2014 e 2015, com um sistema em construção. Santa Catarina em uma etapa mais estruturada em termos burocráticos, mas mobilizada por um conjunto de ações judiciais movidas pela comunidade. No CAp/UFRGS, a clareza sobre a necessidade de a instituição olhar para seus alunos numa perspectiva inclusiva foi a mola propulsora para a construção de uma proposta da área da educação especial. É importante salientar que até a minha chegada, como primeira educadora especial da instituição, a escola não possuía dispositivos para ofertar, de maneira diferente, o atendimento para as crianças com deficiências. De um modo geral, a partir do sorteio de vagas e tendo em vista a especificidade da criança, algumas ações pontuais eram estruturadas, mas não havia uma discussão sistematizada sobre práticas inclusivas no contexto escolar.

Sendo assim, os últimos anos me mobilizaram a olhar a área da educação especial e o trabalho do educador especial com bastante cuidado, posto que questões

³ Em setembro de 2020 foi publicado o Decreto Nº 10.502 que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (este decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal em dezembro de 2020). Este texto prevê a substituição da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva de 2008. Contudo ao longo do texto tomaremos como referência a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008) tendo em vista que toda a pesquisa se desenvolveu no período de vigência da mesma.

que identificava como superadas⁴ voltaram à tona em minha atuação na esfera federal.

Nesta direção, este conjunto de experiências me permitiu vivenciar com intensidade a forma como as instituições vão “normalizando e naturalizando” processos de não inclusão ou de exclusão sem perceberem as implicações desse modo de organização na dinâmica pedagógica. Isso significa dizer que, mesmo que a intenção das escolas federais seja trabalhar com a inclusão, a falta de preparo para tal continua no discurso dos sujeitos que “reconhecem” a importância de repensar o processo pedagógico em uma escola que se pretende inclusiva, mas que, em termos práticos, ainda necessita avançar bastante. Posto isso, os questionamentos sobre a minha ação docente e sobre o quanto a pesquisa pode constituir-se em uma ferramenta de transformação cultural têm me acompanhado permanentemente. Compreendi durante este caminhar que a pesquisa me fortalece e me produz como professora.

Dessa forma, esta pesquisa de doutorado é produto de todo o meu percurso como professora e de todos os desafios e inquietações que vivenciei ao longo da minha prática. Em especial, aos últimos anos, no sistema federal ao perceber que o grande divisor de águas entre o sentimento de frustração e de realização estava associado ao trabalho desenvolvido junto aos meus colegas professores. Os processos inclusivos não podem estar associados, exclusivamente, à figura da professora da educação especial, pois se dão a partir de um conjunto de ações e entendimentos que os professores produzem em seu cotidiano docente.

Além disso, esta pesquisa é um desdobramento dos estudos desenvolvidos pelo GPFOPE, por meio do projeto guarda-chuva intitulado “Docência E Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes”. Este projeto busca compreender os processos formativos e a docência em contextos emergentes.

Apoiada por estes estudos, passei a compreender os processos inclusivos como contextos emergentes na educação básica, tendo em vista que constituem uma realidade recente e ainda em processo de consolidação. Nessa direção, a educação inclusiva, a qual me proponho a pesquisar no Colégio de Aplicação é um contexto

⁴ As experiências vivenciadas nos concursos anteriores na rede municipal e estadual me levaram a entender que havia uma clareza sobre docência no atendimento educacional especializado, público-alvo da educação especial, função da educação especial. O ingresso no sistema federal, em especial, em outro estado me mostrou as diferentes e divergentes compreensões sobre o campo, as quais refletem práticas muito distintas no território brasileiro.

emergente que se amplia nos últimos anos e tem mobilizado nos professores ações e reflexões sobre esta nova demanda.

No que se refere a esta pesquisa, o marco principal que constitui um grande avanço é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, publicada em 2008. A publicação desta política permitiu que crianças, jovens e adultos com deficiência, autismo e altas habilidades/superdotação tivessem direito a matrícula em escola regular. Na direção de concretizar tal política, uma série de ações⁵ e de investimentos ocorreu para que a permanência e a aprendizagem também fossem garantidas a estes alunos⁶.

Contudo, a inserção destes estudantes, nas classes comuns, tem gerado discussões, angústias, críticas e reflexões sobre como este processo inclusivo vem acontecendo. É fundamental destacar que estudos e pesquisas têm voltado seus olhares a criticar e a mapear as fragilidades dessas políticas. Nosso entendimento diverge destes olhares, pois partimos da premissa de que a educação especial na perspectiva inclusiva necessita ser assumida como um princípio da educação brasileira e, para tanto, precisamos avançar nas práticas e refletir sobre as políticas, a fim de cada vez mais qualificar os processos de ensino e de aprendizagem.

Cabe sinalizar que há uma diferença entre os conceitos de educação inclusiva e educação especial, posto que temos como conceito balizador de nossas reflexões o documento da UNESCO, que afirma:

um conceito alargado de Educação Inclusiva pode ser concebido como um princípio e uma orientação geral para fortalecer a educação, com vista a um desenvolvimento sustentável, aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem. (UNESCO, 2008, s/p).

⁵ Principais ações: Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – modalidade à distância, Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – RENAFOR – modalidade presencial, Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Escola Acessível (adequação de prédios escolares para a acessibilidade), Programa BPC na Escola, Projeto Livro Acessível e Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior, PROESP - Programa de Apoio à Educação Especial, PROLIBRAS - Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa, Centros de Formação e Recursos – CAP, CAS e NAAH/S.

⁶ Cabe salientar que o contingente de pessoas abarcado pelo conceito de educação inclusiva é mais amplo do que o público-alvo da educação especial, contudo nesta pesquisa utilizaremos o termo para referir a este grupo de pessoas.

Portanto, mesmo que, ao longo do texto, usemos este termo para falar mais especificamente da educação especial, é importante esclarecermos que há um entendimento sobre a amplitude que este conceito carrega. Fizemos essa sinalização justamente para mostrar que, quando falamos em inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, refletimos sobre a escola e a educação como um todo.

E como forma de vislumbrar os processos inclusivos na educação básica, esta pesquisa foi dedicada a compreender a aprendizagem da docência de professores que atuam no CAp/UFRGS. Partindo da premissa de que a construção de uma proposta de escola inclusiva pressupõe compreender como os professores se constituem ao longo de sua trajetória e em que contextos histórico e cultural esta discussão de insere.

Por conseguinte, a relevância desta investigação necessita ser vislumbrada a partir de três vieses: o pessoal, o acadêmico e o social.

Do ponto de vista pessoal, esta investigação me fortaleceu como pesquisadora e possibilitou aprofundar estudos sobre o meu ambiente de trabalho. Dessa forma, a qualificação da minha ação como professora perpassa esta pesquisa. Além disso, vejo nesta proposta a possibilidade de reconhecer e registrar práticas que acontecem cotidianamente no CAp/UFRGS e que me fazem acreditar que os processos inclusivos são contextos da educação brasileira e que não podem ser negados ou negligenciados. Vislumbro, nesta pesquisa, um estudo que vem se somar na defesa da construção de uma escola e de uma sociedade inclusivas.

No que tange às contribuições no âmbito acadêmico, tal proposição assenta-se na oportunidade de compreender a aprendizagem docente e os processos formativos mobilizados pelos professores a partir da estruturação de uma proposta de educação inclusiva no contexto da educação básica. Como já sinalizado, é fundamental que busquemos o aprofundamento das concepções dos professores sobre seus processos de aprendizagem, seu desenvolvimento profissional e a organização do trabalho pedagógico em uma perspectiva inclusiva. Além disso, almejamos avançar na compreensão da complexidade deste contexto institucional, buscando apontar para práticas possíveis. Por fim, esta investigação busca contribuir para a pesquisa sobre a educação básica e para os estudos no campo da docência e dos processos inclusivos.

Almejamos que as reflexões propostas neste estudo, na esfera social, permitam que professores da educação básica compreendam os processos inclusivos e

busquem qualificar cada vez mais suas práticas. É fundamental que avancemos nos discursos e nas práticas, buscando aproximações entre o que é dito e o que é concretizado diariamente nas escolas. Este estudo destaca o protagonismo dos professores e sinaliza elementos que perpassam os processos de aprender em uma escola que é voltada à diversidade, na qual não cabe mais a crítica esvaziada de reflexão ou as denúncias e sim a busca de estratégias capazes de atender as demandas que são únicas de cada contexto.

Como questão que orienta este estudo, sinalizamos: como os processos inclusivos mobilizam os processos de aprender e ensinar de professores que atuam no Colégio de Aplicação?

Para responder a esta questão elencamos os seguintes objetivos:

- Objetivo geral: compreender como os docentes do Colégio de Aplicação - CAp/UFRGS aprendem a docência no contexto inclusivo.

- Objetivos Específicos: reconhecer as concepções dos professores sobre a docência, que emergem a partir da perspectiva inclusiva; compreender como o trabalho docente repercute no processo de aprender a docência e identificar os efeitos das concepções docentes sob organização do trabalho pedagógico na perspectiva da educação inclusiva.

Como forma de consolidação desta pesquisa, a qual se constitui em um estudo qualitativo, elencamos a abordagem narrativa sociocultural como a metodologia que guiou o estudo. A produção dos achados da pesquisa se constituiu a partir de entrevistas narrativas, por meio das quais os professores colaboradores do estudo manifestaram as concepções e os percursos que compõem suas práticas docentes e como estes elementos refletem na organização de seu trabalho pedagógico.

As reflexões teóricas perpassam a compreensão da docência e são fundamentadas em Vygotski (2004, 2007a, 2007b, 2009, 2010, 2012a, 2012b,), Marcelo (1999)⁷, Vaillant e Marcelo (2012), Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014a, 2014b), Imbernón (2005, 2009, 2010, 2012, 2015, 2016) e, no contexto brasileiro, apoiamo-nos em Freire (1997, 1998, 2001, 2013, 2016, 2018a, 2018b), Bolzan (2002, 2007, 2009, 2013, 2017, 2019), Arroyo (2013, 2014), Isaia (2010). E, por fim,

⁷ Referente a obra: Formação de professores para uma mudança educativa. /Carlos Marcelo Garcia, tradução: Isabel Narciso. – Portugal: Porto editora, 1999. Utilizaremos a referência de “Marcelo”, conforme opção do autor.

sinalizamos o conceito de atividade a partir de Vygotski (2009, 2012a) e Leontiev (1978, 1984, 1988).

Os processos inclusivos são problematizados a partir de Freire (2013), Valle e Connor (2014), Carvalho (2010), Mantoan (2003, 2006, 2008, 2015), Diniz, (2006), Diniz et al (2009), Pletsch (2020), Pletsch et al (2017), Baptista (2013, 2019), Freitas (2008), Baptista (2011) e Baptista et al (2009, 2010). Ao avançarmos, buscamos sustentar os processos inclusivos pelo viés do conceito de contextos emergentes, o qual se fundamenta em Morosini (2015, 2016), em Bolzan (2017, 2019), em documentos internacionais e na legislação brasileira.

Nessa perspectiva, a pesquisa é estruturada em quatro Capítulos. O Capítulo I é voltado aos aspectos introdutórios dos estudos. A apresentação “O caminhar faz o caminhante: percursos que me trouxeram até aqui” apresenta as memórias da pesquisadora e as experiências que mobilizaram este estudo. O tópico “Inserção temática” apresenta o mapeamento dos estudos acadêmicos voltados ao campo do estudo, buscando ratificar a relevância e o ineditismo desta investigação.

Capítulo II, sob o título: “Cenários da pesquisa”, busca situar o leitor no âmbito das especificidades do contexto investigado e das políticas públicas a partir das quais de estruturam os processos inclusivos na atualidade.

O Capítulo III é dedicado a apresentar o desenho da pesquisa e a abordagem metodológica que orienta o estudo. Dessa forma, são apresentados o tema da pesquisa, seus objetivos e o detalhamento referente à abordagem narrativa sociocultural.

O Capítulo IV é voltado à interpretação dos achados da pesquisa, a qual se dá a partir da discussão acerca de uma grande categoria, por nós denominada: Aprendizagem Docente. Tal categoria se estrutura a partir da interpretação das entrevistas narrativas dos professores participantes. As discussões buscam apresentar elementos na perspectiva de duas dimensões categoriais: ser professor e processos inclusivos. Esta discussão também é atravessada pelo entendimento de que os processos inclusivos necessitam ser compreendidos como contextos emergentes na educação básica e exigem um permanente processo de pensar e produzir a docência.

O Capítulo V busca realizar uma retomada de toda a construção da pesquisa por meio de ideias provisórias que buscam sintetizar a aprendizagem docente na perspectiva inclusiva.

Por fim, nossa pesquisa se encerra com uma carta aos professores, como forma de manifestar os sentimentos suscitados ao longo da pesquisa e de demarcar o cenário político e sanitário no qual esta tese foi construída.

1.2 INSERÇÃO TEMÁTICA: MAPEAMENTO DE PESQUISAS NO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O interesse pelos estudos no campo dos processos inclusivos e da formação docente é decorrente do percurso formativo e da trajetória como educadora especial. Contudo, como já mencionado, as experiências vivenciadas me levaram a compreender que existe uma grande necessidade de se discutir a docência e seus reflexos nas práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva. A escola pública e a educação vêm passando, nas últimas décadas, por uma série de mudanças - tanto de ordem estrutural como pedagógica. Podemos considerar que o sucateamento e a desvalorização dos professores têm refletido no trabalho pedagógico, bem como a diversidade e a heterogeneidade de estudantes, as quais implicam a reconfiguração e a qualificação das práticas docentes.

Nessa direção, é fundamental que a pesquisa centralize seus esforços nesta discussão e busque estratégias para qualificar as práticas escolares, reconhecendo a importância dos modos de ser e de fazer a docência na educação básica pública.

Assim, como premissa para desenvolver um estudo qualificado e que traga contribuições para o campo da educação, compreendemos que é fundamental uma investigação sobre as produções acadêmicas já realizadas neste contexto e sobre esta temática.

Para estruturar este mapeamento, iniciamos a busca delimitando o espaço de pesquisa: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD vinculado ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. A escolha dos descritores ocorreu a partir da seguinte questão: como os processos inclusivos mobilizam os processos de aprender e ensinar de professores que atuam no Colégio de Aplicação?

Assim, definimos os seguintes assuntos como descritores que balizam o estudo: processos inclusivos; aprendizagem docente; docência; educação básica. O termo "contextos emergentes" não foi utilizado nesta busca por compreendermos que todo o debate sobre este conceito se dá no ensino superior e nosso interesse nas pesquisas situa-se na educação básica, além disso, os processos inclusivos fazem alusão a contextos emergentes.

Optamos, inicialmente, por não delimitar um período temporal, na perspectiva de identificar o contingente de pesquisas que são encontradas a partir desta temática.

Este primeiro levantamento, apresentou dezoito estudos, dos quais dez são voltados à educação básica, que seguem:

Quadro 1 - Pesquisa de descritores: processos inclusivos; aprendizagem da docência; docência; educação básica

Descritores: processos inclusivos; aprendizagem docente; docência; educação básica Período: todo período			
Título	Autor	Grau/Instituição	Ano de Defesa
DOCÊNCIA E INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSOR NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA	Duek, Viviane Preichardt lattes	Dissertação/ Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	2006
APRENDIZAGEM DOCENTE: O CONHECIMENTO COMPARTILHADO SOBRE INCLUSÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO FUNDAMENTAL	Wisch, Tásia Fernanda	Dissertação/ Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	2013
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO ESCOLAR: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	Monteiro, Mirela Granja Vidal	Dissertação/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	2015
IDENTIDADES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DE MACEIÓ-ALAGOAS	Mercado, Elisangela Leal de Oliveira	Tese/ Universidade Federal de Alagoas - UFAL	2016
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO DE SURDOS: TECENDO MEMÓRIAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Soares, Maria Eliana	Dissertação/ Universidade Federal do Pará - UFPA	2017
INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM CURSOS PROFISSIONALIZANTES: RESSONÂNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES	Rodrigues, Graciela Fagundes	Tese/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	2017
NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA ESPECIAL, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: INTERLOCUÇÕES E DESAFIOS	Salgado, Lenice de Fátima Guedes	Dissertação/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP	2018
ALUNOS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR: CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DE REPERTÓRIOS PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA	Pinto, Anderleuza Viana	Dissertação/ Universidade Estadual Paulista - UNESP	2020

Fonte: elaborado a partir dos resultados da pesquisa com descritores na BDTD.

A Pesquisa intitulada “Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva”, de autoria de Duek (2006), apresenta

um estudo realizado com professores de classes regulares com estudantes incluídos. O estudo foi desenvolvido nos anos de 2005 e 2006, período que antecedeu a política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva. Como ponto central deste estudo, a autora sinalizou os sentimentos que os professores vivenciavam diante dos estudantes, na época denominados com necessidades educacionais especiais. Contudo, também destacou os sentimentos de realização destes professores diante dos avanços de seus estudantes. A pesquisa concluiu que o contexto da escola inclusiva se tratava de um grande desafio a ser superado que exigia dos professores a reinvenção de práticas.

A dissertação de mestrado “Aprendizagem Docente: o conhecimento compartilhado sobre inclusão e a formação continuada no ensino fundamental” realizada por mim, sob orientação da professora Doris Bolzan, também aparece como um estudo no campo da docência e da educação básica. Este estudo realizou-se com professores da educação básica de uma escola regular do município de Ijuí. Tal pesquisa teve como base a formação de professores por meio de ciclos de estudos sobre inclusão. Diante destas formações e de entrevistas narrativas, a pesquisa foi construída a partir da categoria aprendizagem docente, a qual trouxe como pontos centrais as concepções dos professores, o conhecimento compartilhado e a escola como lugar/espço de formação. Esta pesquisa apresentou, como principal contribuição para a pesquisa acadêmica, a compreensão de que a perspectiva inclusiva implica um constante processo de aprender, e a escola necessita ser entendida como um lugar de formação (WISCH, 2013).

A dissertação desenvolvida por Monteiro (2015), intitulada “Práticas Pedagógicas E Inclusão Escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual”, foi um estudo de caso dedicado a investigar as práticas inclusivas voltadas a duas estudantes com deficiência intelectual. A pesquisa evidenciou que as dinâmicas em sala não favoreciam os processos inclusivos das estudantes, tendo em vista que a professora polivalente se dedicava à turma e a professora auxiliar, especificamente, a estas estudantes. A autora ressalta a importância de práticas que favoreçam as interações e as aprendizagens entre os estudantes e destaca a necessidade do investimento na qualificação docente. Por fim, sublinha a prática reflexiva como fundamental na qualificação dos processos inclusivos.

A tese “Identidades do professor de educação especial no contexto de Maceió-Alagoas”, desenvolvida por Mercado (2016), tratou do processo de construção da identidade profissional de professores da educação especial, a partir de narrativas orais. O estudo contemplou professores que atuaram em diferentes tipos de serviços no âmbito da educação especial: classe especial, sala de recursos e sala de recursos multifuncionais. Esta pesquisa chamou a atenção para a ausência de formação inicial específica, destacando que a constituição das identidades se deu a partir de tensões e de vivências ao longo das mudanças no sistema educacional inclusivo. Mercado (2016) destaca o desrespeito e a desvalorização da profissão e os reflexos nas identidades destas professoras e, conseqüentemente, em suas práticas pedagógicas. Para tanto, a autora afirma que o investimento na formação inicial e continuada é fundamental para garantir profissionais qualificados para atuar neste contexto.

Soares (2017) propôs uma pesquisa (auto)biográfica, “Educação Matemática e Educação de Surdos: tecendo memórias na perspectiva da educação inclusiva”, na qual a docente vai contando sua prática como professora de matemática e articulando com a interpretação de narrativas de estudantes surdos. Como resultado principal desta pesquisa, Soares (2017) destaca a importância da formação docente e o quanto as práticas pedagógicas necessitam ser qualificadas para que os estudantes surdos sejam realmente incluídos.

A tese intitulada “Inclusão de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes: ressonâncias na formação continuada e nas práticas pedagógicas dos professores” foi desenvolvida por Rodrigues (2017). Nesta tese, a pesquisadora teve como objetivo geral analisar como a inclusão de alunos com deficiência em cursos profissionalizantes de nível básico repercute sobre a formação de professores dessa modalidade e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços. A autora utilizou como metodologia o estudo de caso do tipo casos múltiplos, com recorte geográfico os municípios de Panambi e Frederico Westphalen - RS. Como resultados, a pesquisadora apontou a necessidade de conhecer o professor da Educação Profissional. Rodrigues (2017) enfatizou a “existência de um ritmo diferenciado entre as políticas de formação docente, carente nessa conjuntura, e as ações que são requeridas para a área da inclusão laboral de pessoas com deficiência” (p.08). Posto isso, apresentou, nos resultados, que as políticas e as ações de inclusão laboral necessitam de contínuos investimentos na qualificação dos professores da

Educação Profissional, destacando a importância de a educação especial estar para além dos processos inclusivos, mas também no viés laboral da educação profissional.

O estudo desenvolvido por Salgado (2018), por meio de sua dissertação de mestrado intitulada “Necessidades formativas de professores de educação básica especial, diversidade e inclusão: interlocuções e desafios”, teve como objetivo principal mapear as necessidades formativas de professores que atuam na educação básica especial, com vistas a contribuir com proposições formativas a estes professores. Como resultados, a autora sinalizou os seguintes tópicos: contribuições da ética; estudos sobre Neurociência e Educação; aprofundamento de estudos sobre dificuldades acentuadas de aprendizagem e Tecnologia Assistiva e Bilinguismo. A autora também destacou a importância de investir em espaços voltados aos princípios da educação inclusiva, bem como a formação como um processo permanente e que se articula com as práticas cotidianas. Houve também a sinalização do diálogo com a universidade e a construção de práticas colaborativas em parceria com as escolas, as famílias e a comunidade, na perspectiva de construir uma cultura escolar inclusiva.

Por fim, a dissertação “Alunos com Autismo no ensino regular: caracterização e análise de repertórios profissionais da docência”, apresentada por Pinto (2020), foi desenvolvida em uma escola de educação infantil que tem em seu público estudantes com transtorno do espectro autismo (TEA). O estudo identificou grandes fragilidades e desconhecimento por parte dos professores diante dos estudantes com autismo, sinalizando que tais estudantes ficavam isolados e não eram contemplados, na maior parte das vezes, pelas práticas dos professores observados. A autora ressaltou a importância do planejamento na educação infantil com vistas a atingir os objetivos da base nacional curricular comum (BNCC). Por fim, destacou que “as mediações utilizadas [na pesquisa] não deram condições a participante de compreender os objetivos de aprendizagem em termos da ação dos alunos no contexto, tanto do grupo em geral, quanto do aluno com TEA” (PINTO, 2020, p.86).

Os estudos mencionados até aqui apresentam diferentes abordagens e olhares para a educação básica e o contexto da educação na perspectiva inclusiva. Contudo, essa tentativa inicial nos colocou diante da reflexão que necessitávamos olhar para os estudos voltados aos Colégios de Aplicação. Este entendimento surge como possibilidade de fornecer uma visão mais clara sobre os estudos que vêm sendo desenvolvidos tendo como lócus os Colégios de Aplicação do sistema federal.

Sendo assim, para efetivar o mapeamento, lançamos na BDTD como campo de busca o termo “Colégio de Aplicação” entre as aspas; a necessidade das aspas se deu, já que, na busca pelo mesmo descritor sem o uso das aspas, surgiu um número de arquivos muito expressivo de pesquisas. Porém, a análise dos arquivos encontrados não atendia ao interesse da pesquisa, uma vez que focavam outros tópicos sobre outras temáticas pois Colégio e Aplicação apareciam separadamente.

Para melhor explicar o caminho escolhido, ao realizar tentativas com descritores mais específicos, observamos que os arquivos que foram encontrados não contemplavam o objetivo deste mapeamento. Dessa forma, a estratégia que melhor se adequou foi usar apenas o descritor “Colégio de Aplicação” para delimitar o lugar em que a pesquisa ocorre e, dentre os arquivos disponibilizados, utilizar critérios de assunto e palavras-chave que apresentassem alguma aproximação com este estudo por meio de uma leitura flutuante (MOROSINI, 2014). Não delimitamos período, pois o interesse principal foi vislumbrar, dentro do conjunto de pesquisas sobre este lugar, o que estava sendo proposto.

A busca foi realizada e apresentou um resultado de 181 trabalhos, dos quais 43 eram teses e, os restantes, dissertações. Todos os títulos foram analisados tendo como foco a busca por estudos que apresentassem alguma semelhança com a pesquisa por nós pretendida. Retomamos nesta apreciação os descritores iniciais da pesquisa (processos inclusivos; aprendizagem docente; docência). Alguns documentos apareceram mais de uma vez, isso se deve ao fato de estarem vinculados a diferentes instituições⁸, no entanto, não nos detemos a este mapeamento, tendo em vista que esta informação não influencia na pesquisa.

Dos 181 estudos encontrados, cabe destacarmos que estes se concentram na região Sul, 33 estão vinculados a UFRGS e 39 a UFSC. Deste levantamento, nove estudos abordaram os processos inclusivos, dentre os quais dois foram desenvolvidos no CAp/UFRGS. E um estudo centra-se na formação docente, conforme o quadro a seguir:

⁸ Um exemplo disso é a minha dissertação de mestrado, intitulada “Aprendizagem docente: o conhecimento compartilhado sobre inclusão e a formação continuada no ensino fundamental”, a qual foi disponibilizada pela UFSM, instituição na qual realizei o mestrado e também vinculada a UFSC, instituição em que atuei como servidora efetiva.

Quadro 2 – Pesquisa com descritores: Colégio de Aplicação

Descritores: Colégio de Aplicação			
Período: sem delimitação – Critérios de Análise: processos inclusivos; aprendizagem docente; docência.			
Título	Autor	Grau/Instituição	Ano de Defesa
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL E PROCESSOS INCLUSIVOS: TRAJETÓRIAS DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	Benites, Letícia Neutzling.	Dissertação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	2006
A TRAJETÓRIA DOS ALUNOS INGRESSANTES NA TURMA ALFA.	Leite, Luciane Andréia Ribeiro.	Dissertação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	2014
O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC E A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: ENTRE O FORMAL E O PEDAGÓGICO.	Campos, Mariza Konrad.	Dissertação/ Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	2008
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM UM GRUPO DE TRABALHO: PROFESSORES DE MATEMÁTICA QUE ENSINAM POR MEIO DE SOFTWARES EDUCACIONAIS	Rodrigues, Gislaine Maria	Dissertação/Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP	2013
A AUDIODESCRIÇÃO NA MEDIAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO COM A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA	Cruz, Ana Maria Lima	Tese/Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	2016
LEITURA E ACESSIBILIDADE: UMA EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Oliveira, Elaine Santana de	Dissertação/Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	2016
SÍNDROME DE ASPERGER: PRÁTICAS INCLUSIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO	Bruno, Daniele Lúcia de Freitas	Dissertação/ Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO	2016
AUDIODESCRIÇÃO E MEDIAÇÃO TEATRAL: O PROCESSO DE ACESSIBILIDADE DO ESPETÁCULO DE JANELAS E LUAS	Nascimento, Anna Karolina Alves do	Dissertação/Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	2017
EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS É PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	Silva, Renata Morgado	Dissertação/ Universidade Federal de Roraima - UFRR	2019

Fonte: elaborado a partir dos resultados da pesquisa com descritores na BDTD.

O primeiro estudo consiste em uma dissertação de mestrado e foi realizado por Benites (2006), intitulado “Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio

Grande do Sul: trajetórias de alunos com necessidade educativas especiais”. Cabe destacar que este estudo também precedeu a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Dessa forma, é fundamental considerar o momento histórico em que se desenvolveu o estudo. O objetivo desta pesquisa pautou-se em compreender os processos inclusivos de crianças com necessidades educativas especiais nas séries iniciais do Colégio de Aplicação. A investigação centrou-se nos estudantes, forma de ingresso e aspectos referentes ao currículo, avaliação e atendimento para aqueles identificados com alguma necessidade especial. Na ocasião, a pesquisadora apontou um grande número de professores substitutos como um fator associado à rotatividade e à ausência de organicidade em relação ao projeto pedagógico. Além disso, a autora destacou diferentes compreensões em relação ao conceito de necessidades educativas especiais. Concluiu o estudo trazendo a necessidade de investimento na formação docente como uma necessidade para qualificar as práticas pedagógicas nas salas de aula.

O segundo refere-se ao estudo intitulado “A trajetória de alunos ingressantes na turma Alfa -1/2001 no Colégio de Aplicação da UFRGS: problematizando afastamentos e permanências desenvolvido por Leite (2014). Nesta dissertação, a autora analisou o percurso de uma turma desde seu ingresso no Colégio de Aplicação, em 2001, até a conclusão do ensino médio, na perspectiva dos estudos culturais. A pesquisa se inseriu nas discussões sobre inclusão e exclusão, não pelo viés da educação especial, mas buscando refletir sobre os dispositivos de exclusão que existem no colégio e que, gradativamente, afastam alunos que não se adequam ao esperado. Dos vinte e oito (28) alunos que ingressaram no ano de 2001, apenas quinze concluíram o ensino médio no Colégio de Aplicação no tempo previsto. Doze alunos foram transferidos da escola e, destes, quatro não concluíram o ensino médio e um não concluiu o ensino fundamental. Fundamentada por estudos teóricos, narrativas e documentos, a autora problematiza a naturalização das permanências e dos afastamentos deste grupo de alunos.

O terceiro estudo foi realizado na UFSC e tratou, especificamente, da política de inclusão escolar com a dissertação de mestrado intitulada: “O Colégio de Aplicação da UFSC e a política de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: entre o formal e o pedagógico”, a pesquisa foi realizada por Campos (2008). O estudo voltou seus olhares aos processos inclusivos no Colégio de Aplicação da UFSC. A partir de uma análise documental a autora resgata o histórico do acesso a

estudantes público-alvo da educação na instituição diante da política institucional de inclusão criada em 2007, associada às políticas nacionais e internacionais voltadas a perspectiva inclusiva. Como resultados, a autora destaca ações e estratégias referentes a recursos humanos e estruturais, contudo evidenciou fragilidades no que tange aos aspectos didáticos-pedagógicos, utilizando o termo “secundarizado⁹” para tratar os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes incluídos. Ao longo das discussões suscitadas com este estudo, Campos (2008) discute os processos inclusivos nos Colégios de Aplicação e afirma:

Nesse contexto, observa-se que governo federal tem apostado na municipalização do ensino básico e tem “esquecido” as instituições referentes a esse nível de ensino que estão sob sua responsabilidade – os Colégios de Aplicação. O Parecer CNE/CEB nº 26/2002, balizado no princípio da natureza e da dependência dos Colégios de Aplicação, reitera que estes “[...] são instituições integrantes do sistema federal de ensino e sua dependência e relacionamento é com o Ministério da Educação [...]. São de nível e dependência administrativa federal.” (BRASIL, 2002, p. 2). No entanto, os CAs estão sendo negligenciados pela política nacional, talvez por haver interesse em extinguir as escolas de aplicação mantidas pelas universidades federais, tentativa essa que vem ocorrendo desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, pois, de acordo com Evangelista (2003, p. 58), “[...] as escolas de aplicação – resquício histórico de um programa superado – não têm significado especial para a difusão e consolidação de qualquer dos aspectos da hegemonia burguesa.”. (p. 149-150).

Com base nesta afirmação, reiteramos a importância de pesquisas voltadas aos processos de aprender a docência no Colégio de Aplicação, bem como da discussão sobre as implicações dos processos inclusivos no fazer dos professores.

No âmbito da formação de professores, sinalizamos a tese intitulada “Desenvolvimento profissional em um grupo de trabalho: professores de matemática que ensinam por meio de softwares educacionais”, desenvolvida por Rodrigues (2013) e vinculada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Este estudo teve como foco:

investigar as possibilidades e limites de um Grupo de Trabalho de professores de Matemática, que utilizam softwares educacionais, constituir-se como espaço de desenvolvimento profissional [...] A investigação realizou-se ao longo de 14 reuniões do ano de 2010. Os sujeitos da pesquisa foram oito

⁹ Assim, não se pode dizer que a forma com que o Colégio de Aplicação vem se organizando para atender seus alunos com necessidades educativas especiais é incompatível com a política nacional de inclusão escolar. O que se pode afirmar, porém, é que as ações que o colégio vem promovendo têm dado conta de inserir esse alunado, que tem o direito de estar nas escolas regulares de maneira formal, mas os aspectos pedagógicos dessa inserção são secundarizados, alijando-os, muitas vezes, de seu direito ao conhecimento (CAMPOS, 2008, p. 152).

professores que lecionavam Matemática e que constituíram um Grupo de Trabalho no Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora/ UFJF. (p. 10).

Por meio da pesquisa, a autora concluiu que a prática colaborativa contribuiu para o fortalecimento da ação docente e destacou o diálogo e as trocas entre colegas como fator favorável ao desenvolvimento profissional. O estudo também apontou o entendimento da necessidade de buscar novas formas de responderem aos desafios educacionais, destacando que as discussões entre colegas da mesma área favorecem o compartilhamento de preocupações e a troca de ideias, possibilitando novas aprendizagens. Para além destes apontamentos, a autora retoma aspectos referentes ao ensino de matemática e, finaliza destacando a necessidade de estudos voltados à formação de professores na perspectiva colaborativa.

A pesquisa de doutorado intitulada “A audiodescrição na mediação de alunos com deficiência visual no ensino médio: um estudo com a disciplina de geografia” desenvolvida por Cruz (2016) abordou uma experiência de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência visual na disciplina de Geografia, no Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA). Tratou-se de uma pesquisa-ação, na qual alunos com e sem deficiência visual e um professor de geografia participaram de um processo de estudos e construção de conteúdos de Geografia com audiodescrição. Como resultados, esta pesquisa demonstrou que a audiodescrição favorece aprendizagens de todos os estudantes, possibilitando uma apropriação qualificada dos conceitos abordados, permitindo “a equiparação de oportunidades educacionais, o acesso ao mundo dos conteúdos imagéticos e a eliminação de barreiras comunicacionais entre os participantes” (CRUZ, 2016, p. 11).

A dissertação de Oliveira (2016) apresentou a pesquisa “Leitura e Acessibilidade: uma experiência em contexto escolar na perspectiva da educação inclusiva”, tendo como objetivo principal desenvolver uma proposta de mediação pedagógica voltada à acessibilidade do livro “Contando contos, ouvindo histórias”. O livro foi produzido pela turma do terceiro ano B, do Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/CAP/UFRN). Tal material foi utilizado junto a uma escola rural da rede pública no município de Macaíba. Como resultados, a autora destaca o livro acessível como uma forma de democratização do acesso a este tipo de material. Também ressaltou a importância da audiodescrição e da abordagem multissensorial como estratégia de

acessibilidade no contexto da leitura. Por fim, Oliveira (2016) destaca “que o código Braille e a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) constituíram-se como semióforos para difusão de uma “cultura de Acessibilidade” naquele contexto” (p. 07).

Bruno (2016) desenvolveu a pesquisa de mestrado intitulada “Síndrome de Asperger: práticas inclusivas no processo de alfabetização/letramento”, a qual teve o objetivo de investigar a influência das condições de acesso e permanência de estudantes com transtorno do espectro do autismo nos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (Cap/ISERJ). Destacamos que este colégio não faz parte da rede federal de ensino. Tratou-se de um estudo de caso que apresentou como resultados a importância de repensar práticas e estratégias no contexto de alfabetização de estudantes com transtorno do espectro do autismo (TEA), com vistas a qualificação dos processos inclusivos destes estudantes.

A pesquisa “Audiodescrição e mediação teatral: o processo de acessibilidade do espetáculo de Janelas e Luas”, produzida por Nascimento (2017), teve como objetivo desenvolver, a partir da audiodescrição (AD), estratégias de mediação teatral para o espetáculo "De Janelas e Luas". A metodologia utilizada foi a pesquisa intervenção, a qual explorou dois contextos: “um ensaio exploratório, com vistas a realização da acessibilidade por meio da AD e exploração tátil dos elementos de cena” (p.07) e “uma sala de aula do segundo ano do Ensino Médio, com educandos com e sem deficiência visual, em uma escola da rede estadual da cidade de Natal/RN” (p. 07). Como principais apontamentos sobre a pesquisa, Oliveira (2017) enfatizou a importância da acessibilidade como forma de participação e alcance de espetáculos teatrais, o que qualifica as experiências de pessoas com e sem deficiência.

E, por fim, este levantamento identificou a dissertação de mestrado denominada “Educação Especial: desafios e perspectivas dos professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima”, desenvolvida por Silva (2019). Tal pesquisa teve como foco professores dos anos iniciais do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UFRR e profissionais de apoio. A investigação apresenta os termos "cuidador" (profissional de apoio) e "professor auxiliar" para tratar aspectos relacionados aos processos inclusivos, destaca também a falta de formação neste contexto. A autora sinaliza a importância da articulação do trabalho da sala de aula com o que é proposto na sala de recursos multifuncionais. Como resultados, a necessidade da oferta de formação continuada, do desenvolvimento de um trabalho

em equipe por parte da gestão e a qualificação dos recursos pedagógicos se fazem fundamentais para qualificar as práticas. Por fim, Silva (2019) enfatiza que a instituição e os professores não estão preparados para atender as demandas dos processos inclusivos.

Com base neste levantamento, podemos evidenciar que estudos no âmbito da docência e dos processos inclusivos ainda constituem um campo a ser explorado, especialmente, por grande parte das pesquisas estarem situadas no âmbito das denúncias ou da constatação. Como já mencionamos anteriormente, entendemos que os Colégios de Aplicação são espaços educativos que necessitam ser olhados com maior atenção, pois apresentam estruturas diferenciadas de ensino no contexto da escola pública, como a formação do corpo docente e as condições de trabalho favoráveis.

Sendo assim, o ineditismo deste estudo assenta-se na possibilidade de compreender os processos de aprender de professores que atuam nos mais diversos segmentos do CAp/UFRGS, tomando a inclusão escolar como eixo norteador:

- aprofundar e articular os estudos no campo da educação especial com a perspectiva de contextos emergentes, as quais implicam o entendimento de uma realidade que faz parte da educação básica brasileira e que necessita ser problematizada no campo da docência;

- compreender como os professores, ao se depararem com o contexto da inclusão, pensam a organização do seu trabalho pedagógico e dinamizam seus saberes a partir de suas práticas, do seu campo de conhecimento (e na perspectiva) contribuindo para os processos de aprendizagens dos estudantes com quem atuam;

- situar a docência e a perspectiva inclusiva a partir do contexto sociocultural em que se está inserido, buscando identificar os elementos que perpassam as concepções docentes e como estas refletem em suas práticas.

Por fim, reiteramos a importância desta pesquisa como possibilidade de discussão acerca da aprendizagem da docência de professores que atuam no colégio de Aplicação da UFRGS, tendo como foco central o contexto da educação inclusiva.

2 CENÁRIOS DA PESQUISA

Os colégios de Aplicação vinculados à rede federal de ensino constituem um restrito conjunto de instituições que possuem em sua essência práticas inovadoras no contexto do ensino, bem como um espaço de formação docente que, em articulação às universidades que se associam, oferece aos estudantes das licenciaturas o diálogo entre escola e universidade por meio de diferentes experiências formativas. Neste capítulo, buscamos trazer uma contextualização sobre a história dessas instituições, com destaque para o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CAP/UFRGS, assim como contextualizar o cenário das políticas voltadas à educação especial na perspectiva de compreender as implicações que perpassam este momento histórico.

2.1 O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS

A história da criação do Colégios de Aplicação possui relação com a história da educação básica no Brasil. Para entendermos e conhecermos tais espaços, partimos dos estudos de Frangella (2000), Schütz (1994), Lopez (2010) e Leite (2014).

Até o início do século XX, a base econômica do Brasil girava em torno da produção agrícola. Porém, a partir da crise econômica dos anos 30, houve uma reestruturação das matrizes produtivas e um modelo industrial passou a ser construído no país. Junto a este modelo, surgiu a necessidade de mão de obra e a educação se tornou uma exigência dentro deste processo (FRANGELLA, 2000).

Por meio deste movimento, o ensino superior começou a vigorar dentro do modelo universitário, conforme o decreto n.º 19851 de 11/4/31, que acompanha as reformas implementadas pelo então ministro da educação e saúde Francisco Campos. Nas palavras de Frangella (2000), “a reforma promovida por Francisco Campos inaugura o estabelecimento de normas válidas em todo território nacional, procurando dar uma “estrutura” ao sistema de ensino brasileiro” (p. 03).

Cabe destacar que o Brasil já contava com ensino superior antes desta data, contudo este modelo trouxe inovação por meio da organização universitária e da criação de faculdades, dentre elas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Paralelo a isso, o contexto político e econômico expressava a necessidade da formação escolar e, nesse cenário, as ideias de Anísio Teixeira tiveram grande importância a partir dos princípios da escola nova e da idealização de um projeto de educação pública no país.

Até então, a formação na escola Normal era destinada à formação de professores, sendo que a partir dos anos trinta as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras também passam a contemplar a formação de professores para o ensino primário e secundário.

Nesse cenário, voltado às práticas pedagógicas, segundo os estudos de Frangella (2000), o modelo de Colégios de Aplicação começou a ser delineado. Dessa forma, surgiu a proposição da criação de instituições que se vinculassem a essas faculdades e possibilitassem a experimentação de práticas e desenvolvimento de pesquisa. Posto isso, na década de 40, começaram a ser criados e inicialmente foram denominados: os Colégios de Demonstração, instituições que mais tarde passam a chamar Colégio de Aplicação. A proposta dos Colégios de Aplicação teve como referência modelos europeus e norte-americanos e nasceu a partir da necessidade de espaços para os estudantes das faculdades desenvolverem atividades práticas de docência.

O trecho que segue explicita o marco legal de criação destas instituições e a função inicial delas:

Os Colégios de Aplicação foram criados pelo Decreto Federal nº 9053 de 12/03/1946, com a função específica de ser um tipo de Estabelecimento de Ensino em que os próprios alunos dos Cursos de Licenciatura fizessem a aplicação, numa situação real de ensino-aprendizagem dos conhecimentos técnicos adquiridos no seu Curso de Graduação, servindo também de Campo de experimentação pedagógica para renovação e melhoria do ensino Fundamental e Médio. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2018, s/p).

Nessa direção, os estudos desenvolvidos por Leite (2014) reiteram que as iniciativas para a criação de Colégios de Aplicação surgiram dentro das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, as quais eram responsáveis pela formação de professores e necessitavam de campos de estágio e de aplicação de práticas pedagógicas, numa perspectiva de escola-laboratório. Sendo assim, diferentes Colégios foram fundados a partir da publicação do decreto, dos quais, atualmente, 17 possuem vinculação a universidades federais, conforme o quadro que segue:

Quadro 3 – Colégios de Aplicação da Rede Federal

UNIVERSIDADES	COLÉGIOS /ESCOLA/CENTRO
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Colégio de Aplicação da UFRGS
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Colégio de Aplicação da UFSC
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	Colégio de Aplicação da UFRJ
Universidade Federal Fluminense – UFF	Colégio Universitário Geraldo Reis – COLUNI/UFF
Universidade Federal de Viçosa – UFV	Colégio de Aplicação da UFV - COLUNI/UFV
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	Colégio de Aplicação João XXIII
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Centro Pedagógico da UFMG
Universidade Federal de Uberlândia – UFU	Escola de Educação Básica de ESEBA/UFU
Universidade Federal de Goiás – UFG	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação -CEPAE/UFG
Universidade Federal de Sergipe – UFS	Colégio de Aplicação da UFS
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Colégio de Aplicação da UFPE
Universidade Federal do Maranhão – UFMA	Escola de Aplicação UFMA
Universidade Federal de Roraima – UFRR	Colégio de Aplicação da UFRR
Universidade Federal do Pará – UFPA	Escola de Aplicação da UFPA
Universidade Federal do Acre – UFAC	Colégio de Aplicação da UFAC
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	Núcleo de Educação da Infância NEI-CAP
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI

Fonte: elaborado a partir de dados do Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAP).

Por estarem vinculados a universidades federais, as quais se configuram a partir da autonomia universitária, cada Colégio de Aplicação possui sua própria forma de gestão e de organização. Para atuar no Colégio de Aplicação é necessário que os professores e técnicos administrativos sejam aprovados em concursos públicos, realizados pelas próprias instituições. Os docentes dos Colégios de Aplicação são professores da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e possuem regime de trabalho de 40 horas semanais com dedicação exclusiva.

A docência no âmbito no sistema federal é pautada no tripé: ensino, pesquisa e extensão, conforme previsto no artigo 2º da lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012. Dessa forma, os docentes, além de desenvolverem práticas de ensino, também se envolvem em atividades de pesquisa e extensão, o que qualifica a formação desses docentes e permite a efetivação dos princípios norteadores dessas instituições, os

quais são definidos pela portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013 que define, em seu artigo 2º, sua finalidade, conforme segue:

Art. 2º - Para efeito desta Portaria, consideram-se Colégios de Aplicação, as unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente. (s/p).

Nesse sentido, este conjunto de colégios oferece às universidades e aos cursos de licenciatura, espaços de formação por meio da prática de estágios, monitorias, projetos de pesquisas e extensões. Para além disso, a finalidade destas instituições também prima pela inovação pedagógica na perspectiva de avançar em práticas tradicionais e propor, no contexto educativo, possibilidades de qualificação do currículo e da educação pública.

Ao tratar especificamente do Colégio de Aplicação da UFRGS, os estudos de Leite (2014) contextualizam sua fundação:

O Colégio de Aplicação da UFRGS foi fundado em 14 de abril de 1954, pautado no decreto lei 9043 de 1946 e tendo como finalidade atuar como um campo de estágio para os alunos da disciplina de Didática Geral da Faculdade de Filosofia da UFRGS. De acordo com Saenger (1994, p. 96), um grupo de professores “afinado entre si” idealizaram a fundação do CAP/UFRGS, sendo a figura da professora Graciema Pacheco citada como central nesse processo. Para a professora Graciema, um dos objetivos da proposta pedagógica dessa escola era promover a criatividade, incentivar as diferenças individuais, e a “ideia do ser humano como um ser de comunidade” (p. 14).

Dessa forma, os estudos de Schütz (1994) destacam que as atividades do Colégio de Aplicação da UFRGS iniciaram oficialmente no 14/03/1954, junto à Faculdade de Filosofia. A primeira turma de estudantes foi composta por estudantes excedentes das seleções do Instituto de Educação e Colégio Júlio de Castilhos, colégios tradicionais e muito disputados na época, posteriormente a escola adotou testes de seleção. As atividades tiveram início com a oferta do curso de Ginásio¹⁰, e gradativamente novas turmas foram sendo criadas. No ano de 1971, o Colégio se mudou para as dependências do prédio da atual Faculdade de Educação (FACED) e

¹⁰ O ginásio referia aos quatro anos seguintes à escola primária. No contexto atual, trata-se dos anos finais do ensino fundamental. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002202.pdf>>. Acesso em: 22 out. de 2020.

também passou a pertencer/vincular a esta faculdade. Somente no ano de 1985 o CAp/UFRGS passou a oferecer 1º e 2º graus completos.

Schütz (1994) destaca que os primeiros professores foram convidados a trabalhar nesta escola laboratório e uma das principais cobranças deste espaço centrava-se na formação de uma “elite capaz de liderar os novos tempos” (p.42). Assim, o Colégio de Aplicação, como escola laboratório, tinha a função de ser um campo de estudos, pesquisas e inovação de métodos pedagógicos, mas também formar estudantes de elite.

Cabe destacar que a história do CAp/UFRGS se vincula aos esforços da professora Graciema Pacheco, professora da disciplina de didática geral da Faculdade de Filosofia, fundadora e diretora do colégio durante 28 anos.

Os estudos de Leite (2014) e Lopez (2010), ao retomar o histórico do CAp/UFRGS, destacam um dado importante que diz respeito ao ingresso e ao público atendido inicialmente. Desde sua criação até meados da década de 80, o ingresso dos estudantes ocorria mediante teste de seleção, sendo que, somente após a mobilização da comunidade e de uma liminar da justiça, o ingresso passou a ser mediante sorteio público. Os estudos de Leite (2014) se debruçam sobre esta questão:

O CAp/UFRGS, há algumas décadas, atendida um grupo específico de alunos, oriundos, em sua maioria, de um segmento socioeconômico favorecido e que possuíam referências culturais próximas à cultura da escola. Quando gradativamente, essa instituição passa a receber alunos diferentes, quanto a esses referenciais socioeconômicos e culturais, posicionamentos vão surgindo, demonstrando a estranheza sentida por alguns membros da comunidade escolar, como podemos constatar em algumas expressões descritas no trabalho de SCHÜTZ (1994, p.78;90;116) como “seda-pura”, “creme de La creme”, referindo-se aos antigos alunos selecionados por testes e, ainda, que a proposta da escola queria mudar para “feijão com arroz” a fim de poder atender os novos ingressantes por sorteio. (p. 122).

A mudança no perfil dos estudantes pode estar associada, preponderantemente, a dois fatores: o primeiro devido ao ingresso ser por sorteio público e, o segundo, devido à mudança de localização física do Colégio, que se transfere para o bairro Agronomia, junto ao campus do Vale, no ano de 1996. Esse novo local possibilitou que estudantes de bairros mais periféricos de Porto Alegre e também das cidades vizinhas, como Viamão e Alvorada, buscassem este espaço.

Cabe destacar que esta problematização não pode ser tomada como ponto de partida para as reflexões no contexto das práticas docentes tendo em vista as mudanças no corpo docente e os processos formativos vivenciados pelos professores,

contudo não se pode deixar de considerar que num passado, não muito distante, este entendimento fazia parte do fazer dos professores¹¹.

Atualmente o CAp/UFRGS¹² constitui-se em uma instituição de educação básica, oferecendo turmas desde o primeiro ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio do ensino regular e turmas de nível fundamental e médio na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA. Segundo informações coletadas junto à direção, no ano de 2020, há 602 alunos matriculados, 99 professores em efetivos exercício, 48 técnicos, além de contar com serviços terceirizados.

O órgão deliberativo da instituição é conselho de unidade (CONSUNI), que é composto por representações de todos os segmentos: Direção, Vice direção, Chefes de Departamento, Gerente Administrativa, Bibliotecária-Chefe, Coordenadora da Comissão de Ensino (COMEN), Coordenador da Comissão de Pesquisa (COMPESQ), Coordenadora da Comissão de Extensão (COMEX), Representante Docente, Representante dos Técnico-Administrativos, Representante Discente, Representante da Comunidade de pais e mestres (COPAME).

A estrutura da instituição é organizada pela direção e vice-direção, pela gerência administrativa, pelos núcleos da unidade e pelas comissões permanentes.

A gerência administrativa tem a função de coordenar os serviços técnicos e administrativos e possui vinculados a ela os seguintes setores: Setor de Atendimento Escolar (SAE), Setor de Infraestrutura, Setor Financeiro, Secretaria Administrativa, Setor Técnico Especializado e Fonoaudiologia Escolar.

Os núcleos da unidade são os seguintes: o Núcleo de Apoio ao Ensino (NAE), que é a responsável pelo apoio técnico às atividades de ensino; o Núcleo Técnico Especializado (NUTE), o qual conta com serviços multidisciplinares de orientação educacional, psicologia escolar, serviço social e enfermagem, e o Núcleo Setorial de Informática (NSI) que é formado por duas professoras da área de informática e bolsistas, este setor presta serviços relacionados à área da informática.

¹¹ Uma ponderação é necessária sobre esta constatação, pois estas falas não podem ser atribuídas somente ao contexto do Colégio de Aplicação. As mudanças no perfil dos estudantes da educação básica pública, ocorridas nos últimos anos, têm gerado nos professores falas muito próximas a estas. Exemplos vivenciados pela autora em escolas que atuou: “no passado não era assim, todo mundo aprendia”, “desde que os alunos X chegaram na escola tudo mudou”, “essa política de colocar todo mundo na escola não faz sentido, porque tem crianças que não querem estudar e que não levam a sério”, etc..

¹² Todas as informações apresentadas neste texto são advindas de informações cedidas pela direção, de conhecimentos da própria pesquisadora que é docente na instituição de do site do CAp/UFRGS.

Além de comissões transitórias que são estruturadas conforme demanda, o CAP/UFRGS têm três comissões permanentes: Comissão de pesquisa (COMPESQ) que, em articulação com a Pró-reitoria de Pesquisa, avalia e acompanha a execução de pesquisas na instituição; Comissão de Extensão (COMEX), que em articulação com a Pró-reitoria de Extensão avalia e acompanha projetos e programas de extensão, e a Comissão de Ensino (COMEN), que consiste no principal espaço voltado às discussões de caráter pedagógico da instituição, não tem poder deliberativo, é um órgão consultivo. Suas atividades são voltadas aos estudos curriculares com vistas a qualificar o ensino da instituição, bem como colaborar com as equipes de trabalho na efetivação de propostas pedagógicas inovadoras, também tem a função de avaliar planos e projetos de ensino elaborados pelas áreas e pelas equipes.

Os professores são divididos em quatro departamentos, os quais contemplam as seguintes áreas do conhecimento:

- Departamento de Humanidades (DHUM): anos iniciais, educação especial, geografia, história, filosofia e sociologia;
- Departamento de Comunicação (DEPCOM): língua portuguesa e literatura, alemão, inglês, espanhol e francês;
- Departamento de Expressão e Movimento (DEM): Educação Física, Artes Visuais, Teatro, Dança e Música;
- Departamento de Ciências Exatas e da Natureza (DCEN): Física, Matemática, Biologia, Química, Informática e Educação Especial¹³.

Quadro 4 – Organização Departamental e formação dos professores¹⁴

(continua)

DEPARTAMENTO	ÁREA	MESTRADO/DOCTORADO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA	Biologia - 6 professores	6 Doutorado
		0 Mestrado
	Matemática - 8 professores	4 Doutorado
		2 Mestrado
	Física - 3 professores	2 Doutorado
		1 Mestrado
Química - 3 professores	1 Doutorado	

¹³ A área de educação especial do CAP/UFRGS, até o ano de 2020, é composta por duas professoras efetivas que estão lotadas em departamentos diferentes, tendo em vista que não há uma definição da estrutura da área na instituição.

¹⁴ Foram consideradas nessa análise somente a titulação mais alta de cada professor. Professores afastados para formação foram contabilizados, considerando somente a formação já concluída.

Quadro 5 – Organização Departamental e formação dos professores

(conclusão)

		2 Mestrado
	Informática - 2 professores	2 Doutorado
		0 Mestrado
	Educação Especial - 1 professor	1 Doutorado
		0 Mestrado
DEPARTAMENTO DE EXPRESSÃO E MOVIMENTO	Artes Visuais - 6 professores	2 Doutorado
		4 Mestrado
	Teatro - 6 professores	4 Doutorado
		2 Mestrado
	Música - 7 professores	3 Doutorado
		4 Mestrado
	Educação Física - 8 professores	7 Doutorado
		1 Mestrado
	Dança – 1 professor	0 Doutorado
		1 Mestrado
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES	Filosofia - 2 professores	2 Doutorado
		0 Mestrado
	Sociologia - 2 professores	0 Doutorado
		2 Mestrado
	Geografia - 5 professores	5 Doutorado
		0 Mestrado
	História - 6 professores	6 Doutorado
	0 Mestrado	
	Anos Iniciais - 8 professores	3 Doutorado
		5 Mestrado
	Educação Especial - 1 professor	0 Doutorado
		1 Mestrado
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO	Português e Literatura - 8 professores	8 Doutorado
		0 Mestrado
	Inglês - 5 professores	3 Doutorado
		2 Mestrado
	Alemão - 3 professores	1 Doutorado
		2 Mestrado
	Francês - 3 professores	1 Doutorado
		2 Mestrado
	Espanhol - 5 professores	5 Doutorado
		0 Mestrado
TOTAL DOCENTES EFETIVOS: 99 FORMAÇÃO EM NÍVEL DE DOUTORADO: 66 FORMAÇÃO EM NÍVEL DE MESTRADO: 34		

Fonte: elaborado a partir de informações da instituição no ano de 2020.

Nos aspectos pedagógicos, o CAP/UFRGS se organiza a partir de projetos de ensino, que, neste momento, são cinco:

- Projeto UNIALFAS¹⁵: atende os anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, do primeiro ao quinto ano. Como destaque deste projeto sinalizamos o investimento na docência compartilhada entre os professores pedagogos, o projeto multilinguagens, que se insere dentro do currículo em um turno por semana e contempla a possibilidade de os estudantes vivenciarem conhecimentos e experiências por meio das diferentes linguagens (artes, teatro, música e línguas). Além disso, desde o primeiro ano, o projeto prevê a iniciação científica por meio de pesquisas de grupo e mais tarde individuais e as oficinas, que acontecem semanalmente e tem como objetivo oferecer oportunidades de aprendizagens a partir dos interesses dos estudantes. Nas oficinas, as crianças são organizadas a partir de seus interesses, em grupos multi-idades e essas atividades são ofertadas por professores da equipe, professores do CAp/UFRGS ou pessoas externas. Possui cinco turnos semanais.

- Projeto AMORA¹⁶: atende as turmas de sextos e sétimos anos, está em andamento desde o ano de 1996. Este projeto tem como premissa romper com a unidocência e possibilitar aos estudantes a multidocência a partir de práticas compartilhadas e na produção de conhecimento pautada nas trocas e em projetos de aprendizagem. Nesse sentido, o Amora centra suas atenções aos projetos de aprendizagem, que objetivam possibilitar aos estudantes a construção de investigações por meio de metodologias na perspectiva de desenvolver alunos pesquisadores. Além disso, também oferece oficinas de aprendizagem voltadas aos interesses dos estudantes e a atividades integradas. Possui sete turnos semanais.

- Projeto PIXEL¹⁷: contempla os dois últimos anos do ensino fundamental (8º e 9º anos). Este projeto volta-se às práticas multidisciplinares, com ênfase na iniciação científica, tendo em vista a trajetória de pesquisa que se busca construir desde as séries iniciais, o Pixel preza pela construção da autonomia e da autoria na pesquisa e na construção de conhecimentos. Este projeto também possui o componente transdisciplinar “Estudos Latino-americanos”, que busca aprofundar e valorizar os conhecimentos acerca da América-latina na perspectiva de romper com modelos coloniais. Possui sete turnos semanais.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/anosiniciaiscap>>. Acesso em: 15 de out. de 2020.

¹⁶ Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/projetoamora/#o-projeto-amora>>. Acesso em: 15 de out. de 2020.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/projetopixel>>. Acesso em: 15 de out. de 2020.

- Projeto ENSINO MÉDIO: contempla o ensino médio, como um todo. Este projeto conta com disciplinas de filosofia e sociologia, disciplinas eletivas, tópicos especiais e bioquímica. As disciplinas eletivas ocorrem no turno da tarde; são turmas reduzidas, cujo objetivo é atender as necessidades específicas dos estudantes ou abordar temáticas pouco tradicionais do currículo; cada professor pode oferecer uma disciplina eletiva; além disso, elas são semestrais. A disciplina de tópicos especiais geralmente tem como objetivo focar em temáticas específicas da área em que o professor que está oferecendo leciona, mas também pode focar em aspectos propedêuticos: metodologia científica, por exemplo. A disciplina de bioquímica é de caráter curricular e interdisciplinar, na medida em que se propõe a trabalhar temáticas e assuntos dessa área para, exclusivamente, as turmas de segundo ano. Possui sete turnos semanais.

- Projeto EJA¹⁸: contempla turmas de alfabetização, ensino fundamental e médio da educação de jovens e adultos. O princípio fundamental dessa equipe é romper com o modelo disciplinar de currículo e oferecer aos estudantes um trabalho por meio de componentes curriculares, organizados em blocos de conhecimentos¹⁹. Há um respeito aos conhecimentos prévios dos estudantes, os quais são compreendidos como base para as construções dos conhecimentos. A EJA também possuía oferta de oficinas, disciplinas eletivas e uma disciplina denominada Projetos de Investigação, que busca articular a educação pela pesquisa além de estimular os estudantes a aprofundarem conhecimentos em assuntos de seus interesses. Possui 5 turnos semanais, turno noturno.

Os projetos de ensino, acima mencionados, também são desenvolvidos por meio de equipes de trabalho, ou seja, há uma busca para que os professores consigam se dedicar integralmente à apenas uma equipe, para assim poderem desenvolver as práticas compartilhadas e os componentes com multidocência.

É importante destacar que o CAP/UFRGS possui uma importante estrutura no âmbito do ensino de línguas, possuindo professores de inglês, espanhol, francês e alemão. Ao longo da trajetória escolar os estudantes têm a oportunidade de vivenciar

¹⁸ Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/wp-content/uploads/2020/11/Projeto-EJA-2019-para-Comen-convertido.pdf>>. Acesso em: 09 de out. de 2020.

¹⁹ Bloco de Ciências Exatas e da Natureza (Matemática, Química, Física e Biologia); Bloco de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia); Bloco de Comunicação (Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e respectivas Literaturas, Cultura Digital) e Bloco de Expressão e Movimento (Artes Visuais, Teatro, Música e Educação Física).

experiências de aprendizagem destes quatro componentes. Além disso, há convênios com outros países e há a possibilidade de intercâmbios.

No contexto das artes, os alunos contam com a oferta de disciplinas de artes visuais, teatro e música, sendo que, no ensino médio, os estudantes podem escolher dentre estas três opções, a partir de sua afinidade com a área. Estas áreas estão presentes em todas as equipes.

A área da educação física também oferece um projeto de desporto por meio da oferta de diversas modalidades esportivas que são oferecidas anualmente; o CAp/UFRGS também possui uma parceria com o ministério dos esportes por meio do programa Atleta na Escola. Desde 2019, o colégio possui a área de dança, que, até o momento, conta com uma professora que se insere nos currículos dos projetos de ensino por meio da oferta de oficinas.

Com vistas a qualificar os processos de aprendizagem dos estudantes, são ofertadas, desde o início do ano, atividades complementares, por meio do laboratório de ensino. Esta proposta busca contribuir para as aprendizagens dos estudantes, oferecendo um espaço individualizado ou com pequenos grupos com foco no conteúdo específico da disciplina.

O colégio também conta com cinco programas de ensino que são:

- Programa de estágios curriculares: é uma parceria com os diferentes cursos de licenciaturas da UFRGS com vistas à realização de práticas de observações e estágios curriculares.

- Programa de Educação Continuada: consiste em cursos de aperfeiçoamento para professores recém graduados na perspectiva de qualificar a prática docente na educação básica.

- Programa de Monitoria Acadêmica Presencial e EAD: oferece bolsas para estudantes de licenciaturas com foco específico na disciplina para qual se candidata. Esta atividade possibilita ao estudante monitor participar de atividades de planejamento e realização de atividades relacionadas à determinada área do conhecimento e seus conteúdos.

- PIBID/CAp: consiste no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em uma parceria com os cursos de licenciaturas e oferece bolsas aos estudantes das licenciaturas com atividades voltadas à iniciação à docência.

No que tange aos processos inclusivos, o CAp/UFRGS está em processo de consolidação de uma proposta de educação inclusiva, por meio da proposta

pedagógica da escola que está em revisão. É importante sinalizar que os movimentos em torno desta temática se qualificaram a partir da criação da área da educação especial, no ano de 2015, quando recebeu sua primeira professora de educação especial. Reconhecendo a importância dos serviços voltados aos estudantes público-alvo da educação especial, no ano de 2018, a segunda professora foi nomeada por meio da realização de concurso público.

Nessa direção, a área tem buscado construir espaços de formação e de reflexão para os docentes da instituição, bem como desenvolver uma proposta de atendimento educacional especializado (AEE) que rompe com o modelo frágil de atendimento individual no contraturno. Dessa forma, a proposta da área da educação que está em processo de aprovação prevê a inserção e a articulação com o ensino comum, a oferta de diferentes modelos de atendimento no contraturno e propostas personalizadas a partir das necessidades de cada estudante. Tal organização se articula com a compreensão do atendimento educacional especializado como um serviço de caráter prioritariamente pedagógico e busca romper com o modelo clínico, o qual está pautado sobre a perspectiva médico-pedagógica.

Um fato bastante discutido no âmbito da instituição está relacionado ao fato do ingresso dos estudantes ser mediante sorteio público, dessa forma, podemos observar que o número de ingressantes público-alvo da educação especial ainda é limitado. Posto isso, o ano de 2020 foi marcado pela discussão sobre a necessidade da inserção de cotas nos editais de ingresso com o objetivo de garantir o ingresso anual de estudantes com deficiências e outros grupos que se beneficiam com essa proposição.

Tal argumento ganha força ao observarmos o contexto dos colégios de aplicação da rede federal, considerando que as intuições que preveem cotas possuem números favoráveis sobre este grupo. Pesquisas desenvolvidas por Silva e Wisch (2019), no censo escolar, expressam os números de estudantes com deficiência em todos os Colégios de Aplicação da rede federal.

Quadro 6 – Número de alunos com deficiência matriculados nos Colégios de Aplicação federais (2018-2019)

Instituição	Forma de Ingresso/COTAS	Total Matrículas - 2018	Alunos P.A ²⁰ . - 2018	Total Matrículas - 2019	Alunos P.A. - 2019
Colégio de Aplicação da UFRGS	Sorteio público	604	13	604	24
Colégio de Aplicação da UFV-COLUNI	Teste de seleção	475	2	485	2
Colégio Universitário da UFF	Sorteio público	375	9	366	8
Colégio de Aplicação da UFJF	Sorteio público	1265	27	1196	28
Colégio de Aplicação do CE da UFPE	Teste de seleção	418	0	422	1
Colégio de Aplicação da UFRJ	Sorteio 1º ano EF ²¹ / 50% das vagas ofertadas no 1º ano do EF	745	12	757	10
	Teste de seleção EM ²²				
Colégio de Aplicação da UFS	Sorteio público	420	0	413	1
Colégio de Aplicação da UFSC	Sorteio público / 5% das vagas de todas as séries	939	54	935	56
Escola de Aplicação da UFPA	Sorteio público / 2 vagas de 35 na EI ²³	1327	25	1367	32
Centro de Ensino e Pesquisa da UFG	Sorteio público	758	15	767	14
Colégio de Aplicação da UFAC	Sorteio público	516	10	516	10
Colégio de Aplicação da UFRR	Sorteio público / 3 vagas de 40 (2 de 25 no 1º ano EF/ 1 de 15 no 6º ano do EF)	482	25	479	29
Escola de Educação Básica da UFU	Sorteio público / 10% das vagas	833	37	796	43
Colégio Universitário da UFMA	Teste de seleção / 5% das vagas	738	14	718	18
Centro Pedagógico da UFMG	Sorteio público no Ensino Fundamental / 5% - 3 vagas de 50	653	19	680	24
	EJA por demanda				
Núcleo Infância - UFRN	Sorteio público / 2 vagas de 38 na EI 1 de 14 no berçário e 1 de 24 na turma 1	361	17	355	15
Núcleo de Desenvolvimento Infantil - NDI/UFSC	Sorteio público / 4 vagas de 45; também concorrem no acesso universal	199	17	204	19

Fonte: Silva e Wisch (2019) a partir do software estatístico SPSS, com base no censo escolar de educação básica 2018/2019.

²⁰ Alunos P. A. – Alunos Público-Alvo da Educação Especial.

²¹ EF – Ensino Fundamental.

²² EM – Ensino Médio.

²³ EI – Educação Infantil.

Salientamos que os dados apresentados demonstram que os processos inclusivos ainda estão se consolidando nos espaços dos Colégios de Aplicação, informação que reitera o entendimento de que a inclusão se constitui em um contexto emergente na educação brasileira, em especial, nas escolas públicas federais.

Cabe destacarmos que, dentre as 17 escolas referidas, nove possuem, atualmente, algum tipo de reserva de vaga para alunos público-alvo da educação especial²⁴. Tal dado torna-se importante, na medida em que os números de alunos com deficiência matriculados nessas escolas passam a ser mais expressivos, bem como observa-se investimento no sentido de reafirmar e de garantir o direito ao acesso e à permanência destes alunos nos Colégios de Aplicação.

Dessa forma, esta instituição, com todas as suas especificidades, é o contexto em que esta pesquisa acontece. Trazemos para o campo das pesquisas esse contexto bastante específico da educação pública brasileira, visto que este necessita ser considerado para pensarmos a docência e os processos inclusivos.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: O QUE EMERGE NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Das instituições especializadas até o acesso à escola comum, os estudantes público-alvo da educação especial já vivenciaram diferentes momentos, passando da segregação em instituições especializadas até a perspectiva inclusiva. As primeiras iniciativas datam meados do século de 1800 com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant - 1854) e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (Instituto Nacional de Educação de Surdos – 1857). Contudo, os avanços na perspectiva inclusiva são bastante recentes, datando as últimas três décadas.

Como marcos importantes nas políticas educacionais voltadas a estudantes com deficiência, iniciamos destacando as Leis de Diretrizes e Bases, as quais, em suas diferentes versões, sugerem, dentro do contexto histórico em que foram criadas,

²⁴ Colégio de Aplicação da UFRJ, Colégio de Aplicação da UFSC, Colégio de Aplicação da UFPA, Colégio de Aplicação da UFRR, Escola de Educação Básica da UFU, Colégio Universitário da UFMA, Centro Pedagógico da UFMG, Núcleo Infância UFRN, Núcleo de Desenvolvimento Infantil UFSC.

a inserção dos estudantes no sistema geral como um direito à educação, conforme o quadro que segue:

Quadro 7 – Quadro demonstrativo da perspectiva da educação especial nas Leis de Diretrizes e Bases do Brasil

(continua)

<p>Lei nº 4.024/61</p>	<p>DA EDUCAÇÃO DE EXCEPCIONAIS Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções.</p>
<p>Lei nº 5.692/71²⁵</p>	<p>Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.</p>
<p>Lei nº 9.394/96</p>	<p>DA EDUCAÇÃO ESPECIAL Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (<i>"Caput" do artigo com redação dada pela Lei nº 12.796, de 4/4/2013</i>) § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (<i>"Caput" do artigo com redação dada pela Lei nº 12.796, de 4/4/2013</i>) I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis Para o respectivo nível do ensino regular. Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no <i>Caput</i> deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o <i>Caput</i> serão definidos em regulamento. (<i>Artigo acrescido pela Lei nº 13.234, de 29/12/2015</i>).</p>

²⁵ Cabe destacar que esta lei não contempla a educação brasileira como um todo. A Lei nº 5.692/71 fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

Quadro 8 – Quadro demonstrativo da perspectiva da educação especial nas Leis de Diretrizes e Bases do Brasil

(conclusão)

	<p>Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.</p> <p>Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. <u>(Parágrafo único com redação dada pela Lei nº 12.796, de 4/4/2013)</u></p>
--	--

Fonte: elaborado a partir da legislação referenciada.

Com base neste quadro, podemos identificar, inicialmente, o período desde a década de 60 até os anos 90, marcado pelo atendimento “sempre que possível” e também o “tratamento especial”, o qual a literatura apresenta como iniciativas legais que, em termos práticos, pouco se concretizaram na escola regular (MEC, 2015). Já a LDB 9394/96 demarca avanços significativos, trazendo um texto mais denso e estruturado, assegurando aos educandos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (s/p). Esses avanços derivam de outros marcos também fundamentais no contexto da educação especial, dos quais salientamos a Constituição Federal de 1988, em que o artigo 3º, inciso IV, dispõe: “promover o bem de todos sem preconceito de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (s/p). Os artigos 205 e 206 são específicos no que tange à educação como um direito de todos e apresenta a seguinte redação “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (s/p). E, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/90), onde no artigo 55 reitera a obrigação dos responsáveis matriculem seus filhos na rede regular de ensino.

Movimentos no âmbito mundial também exerceram grande influência na construção das políticas educativas no cenário brasileiro, sendo eles: A Conferência de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Com base nestes documentos, no ano de 1994, no Brasil, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial que tratava da integração de alunos especiais nas escolas regulares, sempre que estes alunos tivessem condições de acompanhar os conteúdos de cada ano/série. Contudo os reflexos desta política não tiveram efeitos nos contextos escolares (BRASIL, 2015), pois seu conteúdo não mobilizou, nos sistemas

de ensino, a abertura para matrículas de estudantes com deficiência nem práticas centradas nas singularidades desses estudantes.

Podemos considerar que só a partir dos anos 2000 mudanças significativas ocorrem no âmbito da educação especial, sendo esta década considerada fundamental com relação aos movimentos que se articulam à defesa de uma perspectiva inclusiva. A partir do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, ficam estabelecidos os objetivos e as metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes. Outro ponto muito importante que ganha destaque neste plano refere-se à formação docente, à acessibilidade e ao direito ao atendimento educacional especializado. Cabe mencionarmos que, a partir deste plano, foram publicadas leis, resoluções, portarias e documentos²⁶ específicos sobre diferentes aspectos do contexto da educação especial.

Dentre estes documentos normativos, podemos citar ainda a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, a qual instituiu diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Tal documento, apesar de apresentar propostas importantes no que concerne à organização do atendimento vinculado à educação especial nas etapas da educação básica, manteve a possibilidade de o serviço ofertado pela educação especial poder ser substitutivo à escolarização em alguns casos. Tal abertura, cabe destacarmos, fragiliza o movimento inclusivo, na medida em que desobriga o estado do compromisso com a perspectiva em questão.

²⁶ Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão.

Portaria nº 2.678/02 aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2003).

Decreto nº 5.296/04 estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Programa Brasil Acessível (2004)

Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

A implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação –NAAH/S (2005).

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2005).

Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007).

Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº186/2008 e do Decreto Executivo nº6949/2009.

Assim, o grande divisor de águas surge com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva publicada no ano de 2008. Essa política ganha destaque, pois determina como objetivos o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, também especifica o público-alvo da educação especial e a define como transversal ao processo de escolarização, não sendo substitutiva ao ensino comum. A partir deste documento, dos decretos e resoluções que dele derivam, passamos a vislumbrar um expressivo aumento nos números de matrículas de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino.

Dessa forma, para além de apresentar um novo direcionamento político para a área, na medida em que afirma a defesa da perspectiva inclusiva, a nova proposição oferecida pela Política apresentou efeitos importantes no que concerne a matrícula dos alunos e, por conseguinte, nas proposições formativas existentes.

A fim de atender a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), o Decreto nº 6.571/2008²⁷ tratou sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências. Um dos pontos centrais deste decreto consistiu em reafirmar a educação especial como ação não substitutiva à escolarização no ensino comum. Desse modo, os educandos, público-alvo, têm garantido o direito ao atendimento educacional especializado e o ensino comum concomitantemente. Nesse decreto, o AEE é definido como: “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b, art. 1º, § 1º).

De forma a complementar e a esclarecer aspectos referentes ao atendimento educacional especializado, preconizados pelo Decreto nº 6.571/2008, o Parecer CNE-CEB nº 13/2009 dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

O Parecer CNE-CEB nº 13/2009 trouxe outro ponto importante, visto que, a partir de 2010, os alunos público-alvo da educação especial passaram a ser contabilizados duplamente no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB,

²⁷ Este decreto foi revogado pelo Decreto 7611/2011.

quando matriculados em classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado.

Perante a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e posterior decreto e parecer, avanços significativos aconteceram no âmbito da inclusão, visto que o atendimento educacional especializado deixou de existir de forma substitutiva ao ensino regular e passou a integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e articulando-se com as demais políticas públicas (BRASIL, 2009, art. 1º, § 2º).

Em razão disso, em 2011, foi criado o decreto 7.611/2011 que revoga o Decreto 6.571/2008. Este documento trouxe uma orientação mais generalista e ampla sobre inclusão e sobre educação especial, na qual as classes e as escolas especiais passaram a ser consideradas espaços para este atendimento, assim como as salas de recursos multifuncionais, apontando neste texto a existência destas modalidades de atendimentos. Nesse sentido, ao abrir a possibilidade para que o atendimento destinado aos alunos público-alvo da educação especial ocorra em classes e escolas especiais, o documento acaba sendo considerado frágil por diversos setores, na medida em que volta a evocar pontos questionáveis, como afirmam Mendes Jr e Tosta (2012)

Os pontos nevrálgicos que deram origem a tais tensões parecem estar relacionados a situações antes garantidas e conquistadas pela Educação Especial, principalmente no que se refere aos seguintes pontos: à oferta de serviços; ao caráter não substitutivo dessa modalidade de ensino quanto à escolarização; e, mais diretamente, ao financiamento público das instituições privadas e filantrópicas de educação especial, dando a entender que o decreto garantiu prerrogativas às instituições privadas no que tange à oferta do Atendimento Educacional Especializado. (p. 12).

Os números podem ser vislumbrados por meio do censo escolar. Os mapeamentos realizados pelo MEC (2015) destacam que “entre os anos de 1998 e 2013 houve um crescimento de 1.377%, passando de 43.923 estudantes em 1998 para 648.921 em 2013, nas matrículas na rede regular de ensino” (p. 35).

Na perspectiva de qualificar as práticas já em andamento e avançar na busca pela educação de qualidade, em 2014, foi publicado o Plano Nacional da Educação – PNE 2014 - 2024. Neste plano, a meta 4 volta-se exclusivamente aos estudantes público-alvo da educação especial e estabelece os direitos fundamentais, visando a

igualdade de oportunidade no que se refere aos processos educativos, conforme redação que segue:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (p. 55).

Para tanto, é previsto um conjunto de estratégias e de ações necessárias para alcançar tal meta e qualificar a perspectiva inclusiva.

Outro marco muito importante na legislação brasileira consiste na Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência - LBI), a qual garante uma série de direitos às pessoas com deficiência, em especial, o direito à educação com vistas a frequentar escolas públicas ou privadas sem restrições ou cobranças adicionais. O direito à educação e a um sistema educacional inclusivo também garante aos estudantes recursos de acessibilidade capazes de promover o acesso e permanência destas pessoas na escola e na universidade.

O direito à acessibilidade, previsto na LBI, constitui um dispositivo fundamental para que a pessoa com deficiência tenha garantido o direito de exercer a cidadania e participação social. É necessário demarcar que esta lei visa romper com a discriminação e o preconceito, garantindo a igualdade de oportunidade e a proteção das pessoas com deficiência, conforme previsto no “Art. 5º. “A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante”.

No ano de 2017 foi lançada a Base Nacional Curricular Comum - BNCC, a qual constitui um importante documento que define um conjunto de “aprendizagens essenciais” que todos os estudantes devem se apropriar ao longo da educação básica. O princípio fundamental da BNCC é garantir direitos de aprendizagem e um patamar comum de aprendizagens aos estudantes, em todo território nacional. A BNCC está assentada no conceito de competências, a partir das quais se organizam os currículos e os planejamentos.

No que tange aos processos inclusivos, podemos evidenciar, nos fundamentos pedagógicos da BNCC, a indicação de olhares inovadores e inclusivos sobre o

processo educativo. O compromisso com a formação integral e a atenção à convivência e aprendizagem com as diferenças e as diversidades também expressam concepções em consonância com as práticas inclusivas. Conceitos de um contínuo processo de aprendizagem, respeito às diferenças, às diversidades e aos interesses dos estudantes e investimento em projetos de vida também são pontos centrais deste documento. É importante frisar que, por ser tratar de uma proposta recente, os sistemas de ensino estão em processo de adequação e de instauração desta proposta. Neste momento, detemo-nos a refletir sobre como os conceitos de aprendizagens essenciais e competências irão dialogar, na prática, em escolas regulares na perspectiva inclusiva.

Mais recentemente, no ano de 2020, foi publicado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, o qual institui a “nova” política de educação especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, em substituição àquela de 2008. Ainda que suspenso, este documento representa intenso retrocesso com relação a perspectiva inclusiva, tendo em vista que abre novamente a possibilidade para que o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial ocorra nas escolas e classes especiais, ou seja, estes espaços ganham novamente o protagonismo com relação ao processo de escolarização destes sujeitos. No mesmo sentido, tais espaços passam a receber financiamento que advém de recursos públicos.

Para além disso, o documento pode ser considerado inconstitucional, na medida em que desconsidera o princípio de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, expresso na Constituição brasileira (BRASIL, 1988), além de descumprir acordos internacionais e outros documentos normativos que se associam à área da educação especial e à perspectiva inclusiva, como a própria Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Cabe salientarmos que este movimento desconsiderou completamente avanços históricos conquistados pela área, como o aumento das matrículas dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas regulares, bem como as pesquisas acadêmicas, as quais têm indicado, por exemplo, que as pessoas com deficiência que constituíram sua trajetória na escola regular são as que têm ascendido ao ensino superior.

Destaca-se que, além de todas as legislações citadas, há muitas outras que garantem direitos específicos em relação à educação e que não foram citadas nesta discussão. Porém, o que percebemos é que a realidade da educação inclusiva ainda

é algo relativamente novo no contexto de trabalho dos professores, marcando uma década de ações concretas, na escola comum, com estudantes público-alvo. Tal realidade explicita que os professores de classes comuns se sentem frágeis diante desta demanda, exigindo dos sistemas de ensino espaços formativos para as discussões sobre inclusão.

3 DESENHO DA PESQUISA

3.1 PROBLEMATIZAÇÃO

O Colégio de Aplicação - CAp/UFRGS caracteriza-se por ser uma instituição pública que oferece educação básica regular e educação de jovens e adultos (EJA), a qual está articulada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Seu papel está voltado ao ensino, à pesquisa, à extensão e à formação docente. Diante deste cenário e na perspectiva de qualificar as práticas pedagógicas, a instituição tem mobilizado diferentes ações na busca pela concretização dos processos inclusivos, das quais citamos a estruturação da área da educação especial por meio da contratação de professoras da área e a oferta do atendimento educacional especializado – AEE para os estudantes público-alvo da educação especial. Por estarmos inseridos neste contexto e participarmos das construções, debates e avanços, nos últimos anos, compreendemos a consolidação de uma escola na perspectiva inclusiva como um processo que depende de um conjunto de ações propostas no coletivo da instituição.

Frente a isso, este estudo consiste em uma investigação sobre a aprendizagem docente de professores no contexto dos processos inclusivos no CAp/UFRGS.

A partir das reflexões propostas, produzimos o desenho para esta investigação:

3.1.1 Questão orientadora

Como os processos inclusivos mobilizam os processos de aprender e ensinar de professores que atuam no Colégio de Aplicação?

3.1.2 Objetivos

3.1.2.1 Objetivo Geral

Compreender como os docentes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul aprendem a docência na perspectiva da educação inclusiva.

3.1.2.2 *Objetivos Específicos:*

- reconhecer as concepções dos professores sobre a docência que emergem a partir da perspectiva inclusiva;
- compreender como o trabalho docente repercute no processo de aprender a docência;
- identificar as implicações das concepções dos docentes sobre a organização do trabalho pedagógico na perspectiva da educação inclusiva.

3.2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A escolha da abordagem metodológica é definidora da construção de uma pesquisa. É fundamental que se tenha clareza sobre os caminhos que serão escolhidos para concretizar os objetivos elencados. Nessa direção, buscamos com este estudo compreender como professores que atuam no Colégio de Aplicação aprendem a docência a partir da perspectiva inclusiva. Por se tratar de uma pesquisa em educação, este estudo explora um contexto específico e propõe reflexões a partir desta realidade.

Para tanto, o estudo apoia-se em uma abordagem qualitativa, pois se centra na compreensão do todo que circunda o contexto da pesquisa. Buscamos, por meio da pesquisa qualitativa, identificar sentidos e significados que são próprios da realidade pesquisada. Sampieri et al (2013) destacam que o enfoque qualitativo se fundamenta na perspectiva interpretativa, tendo como ponto central de análise a compreensão dos significados das ações dos seres humanos ou ainda de instituições. Indicam ainda que o entendimento da realidade estudada é particular a cada participante da pesquisa, sendo assim, há uma convergência de várias realidades que são produzidas a partir das interações e que se modificam no decorrer da investigação.

Tendo como premissa esse entendimento sobre a construção metodológica de uma pesquisa, optamos pela abordagem narrativa sociocultural como a metodologia orientadora deste estudo. Essa abordagem parte das pesquisas de Bolzan (2009), que apontam as contribuições dos estudos vygotskianos, ao tratar a teoria histórico-cultural e dos elementos da pesquisa narrativa, os quais, ao se fundirem, imprimem um método que comporta a compreensão das narrativas a partir de um contexto social

e histórico individual a cada sujeito e que carrega consigo sentidos construídos a partir das suas experiências.

Vygotski (2007, 2012), ao inaugurar um novo método, encontra na abordagem histórico-cultural a possibilidade de compreender os processos tipicamente humanos, como parte de um desenvolvimento histórico, que se modificam ao longo da vida e que assim necessitam ser entendidos. Para o autor, as características humanas resultam de uma interação dialética entre homem e o meio sociocultural em que vive:

Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento²⁸. (VYGOTSKI, 2012, p. 67 - 68).

Para este autor, o homem cria e recria em sua relação com o meio e com a natureza. A capacidade de mudar e de provocar novas condições de existência está relacionada a esta relação dialética, na qual os elementos culturais e sociais são definidores das funções psíquicas, e que se constituem por meio da mediação de signos. Vygotski (2007) atribui à linguagem o papel de destaque na construção do pensamento, constituindo-se em um signo mediador por excelência, dessa forma, por meio dela os humanos reelaboram e constroem novos significados. Nessa perspectiva, no âmbito da pesquisa, as contribuições do autor permitem que o fenômeno observado e analisado seja estudado em sua origem, em seu processo e em seu resultado, isto é, o que permite ser compreendido em seu contexto histórico, conforme excerto que segue:

la verdadera misión del análisis en cualquier ciencia es justamente la de revelar o poner de manifiesto las relaciones y nexos dinámico-causales que constituyen la base de todo fenómeno. En esta proporción, el análisis se convierte de hecho en la explicación científica de fenómeno que se estudia y

²⁸ Tradução nossa: Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Este é o requisito fundamental do método dialético. Quando uma investigação compreende o processo de desenvolvimento de um fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge seu desaparecimento, implica mostrar sua natureza, conhecer sua essência e só em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, a investigação histórica do comportamento não é algo que complementa ou acrescenta o estudo teórico, mas é o seu fundamento.

*no sólo su descripción desde el punto de vista fenoménico*²⁹. (VYGOTSKI, 2012a, p. 101).

Para Vygotski (2012a), o homem é uma entidade concreta e histórica, a qual é determinada pelo contexto em que vive e pelas relações sociais das quais participa e que o constituem como sujeito.

Com base nas contribuições de Vygotski para o campo pesquisado e buscando elucidar as especificidades do método, destacamos aspectos da pesquisa narrativa que contribuem nesta construção. A pesquisa narrativa é fundamentada pelos estudos de Clandinin e Connelly (1995, 2015), os quais encontram nas falas dos sujeitos a possibilidade de produção e de comunicação dos saberes e dos fazeres referentes às suas experiências, possibilitando ao entrevistado contar suas histórias. Para estes autores, “a narrativa permite estudar a forma como os seres humanos experimentam o mundo” (1995, p. 11). Em linhas gerais, a pesquisa narrativa é, segundo estes autores, um caminho para o entendimento da experiência. Desse modo, quando as histórias vividas são contadas, as pessoas que as viveram modificam-nas e as reinventam, criando novas histórias e novas interpretações. E, ao pesquisador, é dada a oportunidade de entender, a partir da própria experiência, o que está sendo narrado.

Os estudos de Bolzan (2019) reconhecem, na abordagem narrativa, um enfoque que considera o contexto e os sujeitos como constitutivos das compreensões sobre a formação docente. Para a autora, este tipo de investigação permite identificar os sentidos e os significados sobre os tópicos narrados por meio da entrevista narrativa. Tal abordagem metodológica envolve a oportunidade de os sujeitos participantes narrarem suas trajetórias e todo o conjunto de informações que consideram relevantes de serem ditas sobre determinado aspecto. Na medida em que os sujeitos narram sobre suas vivências, [re]significam concepções e compreensões e produzem novos modos de olhar para sua prática docente. Dessa forma, a possibilidade de narrar reconhece no narrador um sujeito de conhecimentos, tanto teóricos, quanto práticos, que, ao serem narrados, apresentam entendimentos que dialogam com os objetivos do estudo. Nas palavras de Bolzan (2019):

²⁹ A verdadeira missão da análise em qualquer ciência é precisamente revelar ou manifestar as relações e os elos dinâmico-causais que constituem a base de todos os fenômenos. Nessa proporção, a análise torna-se, de fato, a explicação científica do fenômeno em estudo e não apenas sua descrição do ponto de vista fenomenológico.

A investigação narrativa pode ser compreendida como um tipo de pesquisa que permite a expressão de formas próprias da atividade discursiva, por meio da qual os acontecimentos possuem caráter dialógico e interativo. Logo, a capacidade de narrar e narrar-se são formas de organizar as experiências, proporcionando marcos para destacar os acontecimentos e fatos vivenciados. A investigação narrativa consiste em dar sentido aos elementos do passado e do presente, marcando o caráter interpretativo da atividade discursiva, premissas fundamentais para os processos de reflexão docente. (p. 38).

Quando optamos pela pesquisa narrativa sociocultural, é fundamental partirmos do pressuposto de que as narrativas são o material a partir do qual se estruturam os processos de interpretação e de explicação dos achados. Ao pesquisador cabe a produção de sentidos a partir da atividade discursiva dos sujeitos colaboradores.

Nessa direção, é fundamental destacarmos que as interpretações que as narrativas permitem são alicerçadas pelos estudos Bakhtinianos, os quais compreendem os homens como históricos e sociais. Ao voltar seus estudos à linguagem, o autor estabeleceu a enunciação como produto da fala a qual se dá em uma interação cuja natureza é sempre social. Assim, Bakhtin (2006) destaca o enunciado como uma unidade de comunicação de cunho social, a qual ocorre numa situação dialógica. Nas palavras do autor:

em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de decodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (p. 66).

Logo, a enunciação é produzida pela interação entre duas ou mais pessoas. É sempre necessário que haja um interlocutor e um locutor. Para Bakhtin (2006), a palavra é sempre dirigida a um interlocutor, que pode ser um grupo social ou apenas uma pessoa. Por este motivo, a construção da enunciação é sempre voltada para os fins que deseja alcançar.

Diante disso, quando tratamos de histórias e de experiências, os escritos de Clandinin e Connelly (2015, p. 108) destacam que “há um processo reflexivo entre o viver, o contar, reviver e recontar de uma história de vida”, uma vez que se constitui

em um engajamento entre o pesquisador e o pesquisado, trazendo à tona as questões da pesquisa e as falas/vozes dos colaboradores.

Bolzan (2009) também destaca, em seus estudos, a multiplicidade de vozes que se entrelaçam durante uma narração, de modo que o pesquisador e o professor são sujeitos dos processos em uma relação de interdependência. Compreende que o foco da interpretação de uma pesquisa está nas situações experienciadas e narradas. Clandinin e Connelly (2015) também discorrem sobre o papel do pesquisador e sua inserção no ambiente pesquisado, destacando a importância da compreensão do cenário que compõe a realidade pesquisada e os elementos que necessitam ser considerados durante a interpretação dos achados:

Na pesquisa narrativa, o pesquisador tende a escapar do papel de controlador de hipóteses que podem ser testadas ou provadas. Aqui, o pesquisador entra na paisagem e participa de uma vida profissional em andamento. Uma coisa que os pesquisadores narrativos fazem é aprender rapidamente que mesmo se eles estiverem familiarizados com a paisagem - talvez até os membros da paisagem, como os professores desenvolvendo uma tese podem estar - há uma grande quantidade de aspectos que surgem em diferentes momentos nos relacionamentos e acontecimentos dessa paisagem que não devem ser tomados por certos. (p. 114).

Dessa forma, a abordagem narrativa sociocultural se constitui a partir das contribuições da abordagem sócio-histórica e da pesquisa narrativa, construindo um método investigativo que busca, a partir das falas dos sujeitos, compreender a realidade investigada, sempre considerando o contexto que circunda a pesquisa. De acordo com Bolzan (2009):

O aspecto principal da abordagem sociocultural, através da narrativa está na compreensão de que se está vivendo em um contínuo contexto experiencial, social e cultural, ao mesmo tempo que contamos nossas histórias, refletimos sobre nossas vivências, explicitando a todos nossos pensamentos, através das nossas vozes. (p. 73).

Para Bakhtin (2006), “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”. (p.107). Tendo em vista a compreensão da importância de conhecer o contexto histórico e cultural, utilizamos entrevistas semiestruturadas, pois entendemos que as falas dos sujeitos colaboradores tornam possível compreendermos quais são os movimentos que contribuem para a aprendizagem da docência na educação básica da rede federal.

Por meio desses dados, torna-se possível a construção de interpretações a partir dos achados da pesquisa. Dentro desta concepção de pesquisa, o pesquisador constrói uma relação com o ambiente pesquisado. Neste caso, trata-se do espaço de trabalho da própria pesquisadora, no qual há ênfase do processo colaborativo que se estrutura ao longo da investigação. Esta colaboração permite que as vozes sejam ouvidas e, em cada história narrada, a pesquisa vá sendo tecida.

Assim como, para observar o processo de combustão, convém colocar o corpo no meio atmosférico, da mesma forma, para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som –, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível; um terreno de acordo ocasional não se presta a isso, mesmo que haja comunhão de espírito. Portanto, a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. (BAKHTIN, 2006, p. 69-70).

Assim, inseridos no contexto da pesquisa e pautados numa relação mútua de compartilhamento, temos a oportunidade de construir uma investigação que parte do princípio de dar voz aos professores participantes do estudo. É por meio da atividade discursiva destes professores que buscamos compreender como se aprende a docência no contexto da perspectiva inclusiva. Desse modo, quando estes participantes narram suas trajetórias pessoais e profissionais, torna-se possível estabelecermos uma interpretação que dialoga com a temática em questão, mas que considera as especificidades do contexto.

Por fim, a escolha por esta abordagem metodológica possibilita a construção de um conjunto de reflexões que permitiram entender os elementos que perpassam os saberes dos professores e como estes são estruturados nos fazeres cotidianos em uma perspectiva inclusiva.

3.2.1 O contexto da Investigação

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio de Aplicação da UFRGS, no município de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. O grupo de sujeitos participantes

constituiu-se por professores atuantes nos diferentes segmentos da educação básica da instituição.

No ano de 2020, o colégio possui 602 alunos matriculados, distribuídos nas turmas da educação básica regular e EJA, as quais também se vinculam a projetos de ensino, conforme quadro que segue:

Quadro 9 – Estrutura organizacional da instituição

Projetos	Anos	Turmas	Número de alunos por turma ³⁰
Unialfas	1° ao 5°	ALFA I	20
		ALFA II	20
		ALFA III	20
		ALFA IV	20
		ALFA V	20
Amora	6° ao 7°	AMORA I	30
		AMORA II A	30
		AMORA II B	30
Pixel	8° ao 9°	81	30
		82	30
		91	30
		92	30
Ensino Médio em Rede	1° ao 3°	101	35
		102	35
		201	35
		202	35
		301	35
		302	35
EJA	Ensino Fundamental	EF1 e EF2	15
		EF3 e EF4	25
	Ensino Médio	EM1	35
		EM2	35
		EM3	35

Fonte: Projeto Político Pedagógico do CAp/UFRGS.

Segundo dados institucionais do CAp/UFRGS, no momento da pesquisa, a escola contava com 147 servidores, no âmbito docente e técnico, cujo ingresso se deu mediante concurso público. No que tange aos docentes, há uma organização departamental. Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição, “os Departamentos são a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal”. O quadro

³⁰ Este número pode variar para mais, considerando as retenções.

docente totalizava 99 docentes em efetivo exercício no CAp/UFRGS, distribuídos em quatro Departamentos da seguinte forma: DCEN - Departamento de Ciências Exatas e da Natureza – 23 docentes; DEPCOM - Departamento de Comunicação – 24 docentes; DEM - Departamento de Expressão e Movimento – 28 docentes; DHUM - Departamento de Humanidades – 24 docentes.

Os estudantes são provenientes dos mais diversos bairros da cidade de Porto Alegre e de cidades vizinhas, como: Viamão, Alvorada, Canoas, etc., e ingressam na instituição mediante sorteio público. Quanto ao aspecto socioeconômico, as circunstâncias são as mais diversas. Desde estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica até famílias com alto poder aquisitivo frequentam a instituição.

A estrutura física do CAp/UFRGS é composta por três prédios que acolhem salas de aula, salas de professores e laboratórios. O Colégio dispõe de quadra coberta, duas quadras abertas e campo com gramado. Há um refeitório que distribui alimentação nos intervalos e almoço para alunos que possuem aula no contraturno.

No que se refere aos estudantes com deficiência, o quadro abaixo apresenta as especificidades.

Quadro 10 – Estudantes público-alvo da educação especial matriculados no Colégio de Aplicação UFRGS - 2018

(continua)

Estudantes³¹	Turma	Especificidade	Equipe
Ya	ALFA 2	Deficiência física	Alfas
Ca	ALFA 4	Autismo	Alfas
La	ALFA 5	Deficiência auditiva	Alfas
Ma	Amora I	Altas Habilidades	Amora
Me	Amora I	Altas Habilidades	Amora
Ga	Amora II	Deficiência auditiva	Amora
Ja	Amora II	Deficiência Intelectual	Amora
Ta	Pixel 80	Deficiência física	Pixel
Mi	Pixel 90	Autismo	Pixel
Ge	Pixel 90	Deficiência Intelectual	Pixel

³¹ Nomes fictícios.

Quadro 11 – Estudantes público-alvo da educação especial matriculados no Colégio de Aplicação UFRGS - 2018

(conclusão)

Le	100	Altas Habilidades	EM
Gi	100	Altas Habilidades	EM
Da	200	Autismo	EM
Aa	EF1/2	Deficiência intelectual	EJA
Ae	EF6	Baixa visão	EJA

Fonte: Secretaria do CAP/UFRGS.

3.2.2 A Produção dos achados

Quando esta pesquisa foi iniciada, estabelecemos duas estratégias para produzir os achados: questionário online e entrevistas narrativas semiestruturadas. Organizamos, num primeiro momento, a realização de um questionário aberto a todos os servidores (professores e técnicos) da instituição. O questionário foi construído tendo como foco principal os processos inclusivos na instituição. Tal proposição foi aprovada pelo comitê de ética da UFSM e foi compartilhada via lista de e-mail para todos os servidores cadastrados no grupo da escola. O questionário ficou disponível para participação durante o período de um mês. Lembretes e convites foram enviados ao longo deste período. Houve a adesão de aproximadamente 10% da comunidade escolar envolvida. Diante da pequena participação dos professores e técnicos, fizemos a opção de não utilizar estes dados nesta pesquisa.

Dessa forma, a recolha de dados aconteceu por meio de entrevistas narrativas. Tivemos como premissa compreender, a partir das vozes dos docentes colaboradores do estudo, suas percepções sobre o contexto dos processos inclusivos. Para o desenvolvimento da conversa, utilizamos tópicos-guia com o intuito de orientar o diálogo.

Reiteramos que nossa compreensão está pautada no entendimento de que a utilização de uma pesquisa qualitativa de abordagem narrativa sociocultural possibilita a compreensão das falas/vozes dos professores e, a partir destas, a construção de uma análise fundamentada nas concepções e nas experiências dos colaboradores, com base em seus contextos social, histórico e cultural. (BOLZAN, 2001, 2002).

3.2.3 Entrevistas Narrativas

O Colégio de Aplicação possui uma organização por equipes e por projetos de ensino, ou seja, em cada etapa da escolarização, o estudante têm a oportunidade de experienciar processos de ensino e de aprendizagem diferenciados, e estes, certamente, são reflexo das concepções e dos pressupostos teóricos dos professores que atuam nestas equipes.

Nessa direção, as entrevistas narrativas nos deram subsídios para, a partir das falas dos participantes entrevistados, sustentar as reflexões propostas sobre a temática do estudo.

Para organizar o desenvolvimento da coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas, organizadas a partir de tópicos-guia. Manzini (2012), ao utilizar este instrumento de pesquisa, nos estudos no campo da educação especial, destaca:

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta. (p. 156).

O roteiro indicado pelo autor é aqui denominado tópicos-guia. Ou seja, são os caminhos que desejamos seguir ao longo da entrevista. Partimos do entendimento de que o uso destes tópicos permite aos participantes da entrevista conduzir a narrativa com autonomia para explorar suas vivências e experiências, contemplando os objetivos da abordagem sócio-histórica (BOLZAN, 2020). Rossetto et al (2013) enfatizam a importância dos tópicos-guia como meio de contemplar os objetivos da pesquisa, na medida em que estes elementos possibilitam aos entrevistados construir suas narrativas a partir dos tópicos destacados.

Durante a entrevista, é fundamental a compreensão do papel do pesquisador, o qual, segundo Clandinin e Connelly (2015), entra na pesquisa e passa a fazer parte da realidade estudada. Nesse contexto, o fato da pesquisadora ser colega de trabalho destes professores colaboradores aproxima ainda mais, as memórias dos professores e os fatos vividos. Não há neutralidade neste formato de estudo, a cada ação e questionamentos, novos elementos se constituem em elementos de análise, o que pode ser observado no excerto que segue:

Disso também resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se [re]significa no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e [re]significar-se no processo de pesquisa. (FREITAS, 2002, p. 26).

Nessa perspectiva, ouvir as histórias e as experiências dos professores do Colégio de Aplicação suscitaram reflexões sobre o contexto estudado e, para além disso, as falas dos professores colaboradores carregaram a possibilidade de compreender percursos formativos destes colegas, atuantes na educação básica.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2006, p. 96).

Nessa direção, os tópicos balizadores de nossas entrevistas foram:

- *trajetória formativa;*
- *entendimentos sobre a perspectiva inclusiva;*
- *a docência no contexto educativo atual;*
- *processos de ensinar e de aprender em uma perspectiva inclusiva;*
- *a organização do trabalho pedagógico no cotidiano de sala de aula.*

Ressaltamos que todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e devolvidas aos professores colaboradores da pesquisa para que pudessem realizar alterações que considerassem pertinentes. Destacamos que, a partir destas narrativas, foi possível dialogar com os objetivos deste estudo e propor reflexões no campo da formação de professores e processos inclusivos.

3.2.4 Participantes da Pesquisa

Para a realização das entrevistas narrativas, contamos com a participação de 17 professores, os quais foram convidados a partir dos seguintes critérios:

- estar atuando na direção e vice- direção;
- estar atuando como coordenador de equipe;
- um professor por equipe (além do coordenador);

- estar atuando na comissão de ensino;
- a professora da área da educação especial.

Com vistas a garantir a proteção da identidade dos professores e das professoras, solicitamos que cada um indicasse o nome de um autor, personagem ou personalidade que fosse referência em sua vida pessoal ou profissional. A seguir, apresentamos um quadro resumo com informações sobre os professores participantes desta pesquisa:

Quadro 12 – Professores participantes do estudo

Nome Fictício ³²	Área do conhecimento	Departamento	Tempo de serviço no CAP/UFRGS	Titulação
Agatha Christie	Língua Portuguesa e literaturas	DEPCON	9 anos	Doutora
Jean Piaget	Espanhol	DEPCON	23 anos	Doutora
Paulo Freire	Espanhol	DEPCON	9 anos	Doutor
Clarice Lispector	Língua Portuguesa e literaturas	DEPCON	3 anos	Doutora
Nina Simone	Polivalência	DHUM	6 anos	Mestra
Maria Montessori	Polivalência	DHUM	9 anos	Doutora
Nísia Floresta	Polivalência	DHUM	13 anos	Mestra
Érico Veríssimo	História	DHUM	9 anos	Doutor
Aureliano (Personagem)	Filosofia	DHUM	9 anos	Doutor
Violeta Parra	Geografia	DHUM	5 anos	Doutora
Nise da Silveira	Ciências Biológicas	DCEN	13 anos	Doutora
Mia Couto	Educação Especial	DCEN	3 anos	Doutora
Valter Hugo Mãe	Ciências Biológicas	DCEN	8 anos	Mestra
Gerard Vergnaud	Física	DCEN	9 anos	Doutor
Clara Nunes	Música	DEM	9 anos	Mestra
Julieta (Personagem)	Teatro	DEM	9 anos	Doutora
Tarsila do Amaral	Artes Visuais	DEM	15 anos	Mestra

Fonte: Elaborado a partir das entrevistas narrativas.

³² Neste espaço, explicitamos os nomes das pessoas indicadas por cada professor, contudo, ao longo do texto, utilizaremos apenas o primeiro nome para denominar os sujeitos da pesquisa. Os nomes indicados não estão relacionados ao gênero de alguns participantes, para tanto, ao longo do texto, manteremos o gênero do professor, não fazendo a concordância com o gênero do pseudônimo.

Cabe destacarmos que este conjunto de professores contemplou todos os critérios estabelecidos previamente. Não pudemos contemplar todas as áreas de ensino da instituição, pois, para isso, seria necessário construirmos um novo critério. Contudo, a pesquisa conta com a representatividade de todos os departamentos.

3.2.5 Procedimentos para a interpretação dos achados

A partir das narrativas dos professores colaboradores do estudo, buscamos compreender a docência em um contexto de educação básica, tendo como foco central as práticas na perspectiva inclusiva. Segundo Rossetto et al (2013),

[...] analisar a narrativa de docentes que colaboram com a pesquisa, requer expor, de forma dinâmica, os principais aspectos constituintes da história e dos atos de cada um desses sujeitos. Sublinhamos que, no contexto de um estudo qualitativo voltado para a investigação na formação de professores, buscamos ir além de uma apresentação da realidade investigada, pois há também a preocupação por realizar a explicação dessa realidade, entendida por nós como lugar de possibilidades. Vygotski (2004) propõe a compreensão do fenômeno humano a ser pesquisado sob seu aspecto histórico, ou seja, mediante seu processo de transformação, de mudança, requisito básico do método dialético (p. 09).

Posto isso, as contribuições de Bakhtin (2006) compõem a base para a interpretação dos dados, ao passo que a narrativas produzem, a partir de seus enunciados, “o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.” (p. 115).

Para tanto, os dados encontrados possibilitaram identificar de que lugar estamos falando, conhecer o perfil dos professores participantes e quais seus entendimentos gerais sobre a docência e os processos inclusivos.

Fundamentadas na abordagem metodológica elencada, as narrativas foram apreciadas na perspectiva de produzirmos os achados para, então, sermos capazes de descrevê-los e interpretá-los. Bakhtin (2006) contribui nas discussões que referem ao processo de compreensão dos enunciados:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de

que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (p. 115).

Por fim, destacamos que, a partir das falas dos professores participantes, buscamos recorrências em suas narrativas que permitiram a construção de uma categoria de análise. As dimensões categoriais, que compõem a categoria principal, foram constituídas por elementos que perpassaram as falas de diferentes participantes e que sustentaram a discussão proposta no âmbito dos processos inclusivos, bem como possibilitaram responder o problema de pesquisa. Para Rossetto et al (2013),

A abordagem investigativa pautada em narrativas socioculturais é um processo colaborativo que produz, conseqüentemente, uma explicação e reexplicação das histórias contadas e interpretadas das duas partes envolvidas do processo de pesquisa, ou seja, tanto do pesquisador como daquele que participa/ colabora com a pesquisa. (p. 07).

A construção da interpretação dos achados deu-se a partir da articulação entre as falas dos colaboradores com o referencial teórico utilizado, e, neste contexto, tal construção possibilitou compreender os processos de aprender a docência de professores que atuam no CAp/UFRGS, tendo como foco das reflexões os processos inclusivos.

Nesse sentido, a tessitura desta pesquisa foi construída a partir do entrelaçamento dos estudos teóricos que sustentam a investigação com o contexto evidenciado pelas narrativas dos professores.

3.3 CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO

As considerações éticas, referentes ao desenvolvimento desta pesquisa, seguem as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, presentes no site <http://www.ufsm.br/cep>. As principais orientações dizem respeito à autorização institucional, à redação e à assinatura do termo de confidencialidade e do termo de consentimento livre e esclarecido, os quais serão apresentados aos colaboradores da pesquisa no momento da entrevista. Além disso, foram seguidas as orientações do

comitê quanto aos moldes de estruturação do projeto, a emissão da folha de rosto pelo SISNEP e o registro da pesquisa no Gabinete de Projetos do Centro de Educação/UFSM. Realizados tais procedimentos, prosseguimos com o encaminhamento do projeto de pesquisa para apreciação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria.

Os colaboradores da investigação foram contatados pela pesquisadora e autora e informados sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que esclarece as condições de participação na pesquisa. A opção pela participação foi livre, levando em consideração a disponibilidade dos sujeitos. Ao concordar com os termos da investigação, foi esclarecido ao sujeito que a coleta dos dados seria realizada a partir de agendamento de horário e de acordo com a disponibilidade de cada participante da pesquisa.

Os riscos nesta pesquisa foram mínimos, contudo, ao refletir sobre a trajetória profissional e os processos inclusivos e explicitar sobre o próprio processo de aprendizagem docente, poderiam ter emergido riscos emocionais ao narrar sobre estes eventos. Caso acontecesse alguma emoção de angústia ou de tristeza ao lembrar sobre um episódio enfrentado na vida docente e se essa lhe causasse desconforto, a pesquisa tinha a possibilidade de ser interrompida. Também poderia acontecer do sujeito entrevistado sentir-se cansado(a). Nessa situação, teríamos transferido a entrevista para outra data com vistas a dar continuidade, ou ainda interromper a participação definitivamente, se assim o desejasse. Também, cabe aqui destacarmos que esta pesquisa não acarretou nenhum tipo de custos ou despesas.

Os participantes tiveram a liberdade de abdicar da participação deste estudo em qualquer circunstância, não lhes ocasionando prejuízo algum. A pesquisa somente seria encerrada na ocorrência de danos graves à saúde da pesquisadora ou dos autores, invalidez ou morte dos mesmos. Os sujeitos foram esclarecidos sobre a publicação dos resultados da pesquisa em meios vinculados à área da Educação, respeitando o anonimato dos envolvidos em qualquer circunstância de divulgação dos materiais originados desta investigação.

O material será arquivado em *pendrive* e cópia impressa, o qual poderá ser utilizado para a divulgação desta pesquisa, bem como para desdobramentos do estudo por meio de publicações de trabalhos científicos. Os colaboradores do estudo terão o retorno dos resultados do mesmo por meio de uma cópia digital do trabalho final.

4 A PRODUÇÃO DA PESQUISA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS

O processo de escolarização constitui-se como um dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes, previsto na constituição federal, em seu artigo 206, com destaque para a garantia do acesso e de permanência dos educandos à escola. Todavia, este ainda é um direito recente no contexto da educação pública, especialmente, quando olhamos para os processos inclusivos pelo viés do público-alvo da educação especial.

Nessa direção, partimos do pressuposto de que a escola básica, na perspectiva inclusiva, está em processo de construção, considerando que muitos passos já foram dados, principalmente no que tange o grande aumento das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial na escola regular, bem como na construção de uma proposta de atendimento educacional especializado (AEE) voltada exclusivamente a este público.

Entretanto, as matrículas e o AEE não são definidores de processos inclusivos, e sim o conjunto de experiências e de aprendizagens que os estudantes vão construir ao longo de sua trajetória escolar (MANTOAN, 2015). Portanto, a inclusão escolar necessita ser assumida como um princípio institucional, como uma forma de pensar e de produzir a educação no contexto do nosso país.

Nesse sentido, estudantes, professores e gestores são protagonistas desta construção, que perpassa a concepção freireana de uma sociedade mais humana, diversa e que, consciente de seu papel social, transforma o mundo permanentemente.

À vista disso, esta pesquisa buscou ouvir os professores do Colégio de Aplicação da UFRGS, que participam diariamente dos processos de escolarização de estudantes com as mais diversas especificidades e histórias e, por meio de suas vozes, tecer reflexões sobre a docência na perspectiva inclusiva.

Para iniciarmos a tessitura de pesquisa, é fundamental reiterarmos a relevância da abordagem metodológica definida para esta investigação, tendo em vista que o contexto sociocultural e as condições de trabalho dos professores participantes necessitam ser considerados ao longo da interpretação dos achados e das reflexões propostas. Nessa direção, o espaço no qual se deu essa investigação envolveu um colégio público da rede federal de ensino, vinculado a uma das melhores universidades federais deste país: a UFRGS. Considerar o espaço em que a pesquisa

se deu é fundamental, tendo em vista que os princípios e as exigências deste lugar são definidores do perfil dos professores que nela atuam, como, por exemplo, a formação em nível de pós-graduação e o envolvimento com ensino, pesquisa e extensão.

O processo de construção deste estudo contou com a participação de 17 docentes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul CAp/UFRGS. Dessa forma, o percurso teórico-analítico partiu das narrativas destes professores; diante de um conjunto de elementos reverberados pelas vozes desses docentes, foi possível a construção de uma categoria de análise: “A aprendizagem docente”.

Esta categoria está sustentada pelo entendimento de que não é possível compreender a profissão de professor sem considerar um contínuo processo de construção e de [re]construção das práticas pedagógicas diante das realidades vivenciadas. Há um entrelaçamento entre os saberes teóricos que os professores se apropriam na formação inicial e continuada com os saberes experienciais e cotidianos que são próprios de cada realidade (BOLZAN, 2002, 2007, 2009) (BOLZAN e ISAIA, 2010).

Esses saberes vão se consolidando e se modificando ao longo da trajetória dos professores e também se articulam com as relações e os compartilhamentos com colegas, com alunos e com as próprias experiências formativas, as quais contribuem para qualificar os modos de ser e de fazer a docência.

Portanto, os processos de aprendizagem são entendidos a partir do conceito de atividade docente, ou seja, pelas ações e as operações que são concretizadas do ponto de vista formativo conforme a necessidade de qualificação da prática docente em sala de aula. As discussões aqui propostas sustentam o conceito de atividade fundamentado no estudo de Vygotski (2012a) e Leontiev (1984, 1988), os quais relacionam a atividade a um motivo ou necessidade. Logo, toda a atividade é mobilizada por necessidades que são próprias dos sujeitos. Para além disso, os processos de aprender estão intimamente relacionados à tomada de consciência que os professores manifestam em relação à sua profissão, o que ocorre à medida que a prática reflexiva na e sobre a ação se instaura.

A construção desta investigação tem apresentado elementos que dialogam entre si e que permitem compreender a docência na perspectiva inclusiva. Porém, o processo de interpretação também nos permitiu evidenciar que existem contextos

sócio-históricos que se apresentam como desafios para a prática dos professores e implicam “em novos modos de ser e estar”, exigindo dos professores um permanente processos de [re]significação da atividade docente (BOLZAN E ISAIA, 2019).

Todo o debate em torno dos contextos emergentes está situado nos tensionamentos entre as práticas tradicionais e conservadoras e as novas exigências educativas mobilizadas no âmbito nacional e internacional. Tomamos como referência os estudos de Morosini (2014), que se situam no âmbito da educação superior. Contudo as reflexões propostas permitem estender este conceito para pensar a educação básica. E, nessa direção, os estudos desenvolvidos por Bolzan (2017) explicitam este conceito. Para a autora, os contextos emergentes são marcados por múltiplas possibilidades assentadas na pluralidade de dinâmicas capazes de acolher a diversidade presente nos:

[...] espaços escolares e/ou acadêmicos nos quais a a inclusão na educação básica e superior, as cotas e as inovações tecnológicas estão presentes. [observamos] que as diversidades culturais são marcadores de inovação, caracterizando os desafios e as possibilidades que emergem no panorama contemporâneo exigindo (trans)formações nos modos de pensar e fazer docente, o que tem contribuído para repensar o panorama educacional contemporâneo. (BOLZAN, 2017, p. 09).

Fundamentadas nessas reflexões e para estruturar o debate em torno da aprendizagem docente, delimitamos duas dimensões categoriais: “Ser professor” e “Processos inclusivos”. Tais dimensões foram constituídas por um conjunto de elementos, os quais permitiram aprofundar a compreensão sobre a temática deste estudo.

Como primeira dimensão categorial de interpretação dos achados, sustentamos nossas reflexões e discussões a partir do “ser professor”, que têm em sua origem a essência da palavra ser, que é substantivo, mas também é verbo. Substantivo, na perspectiva da pessoa que carrega uma história de vida, um ser humano, gente, com desejos e sentimentos. E verbo no sentido de existir, de estar, de possuir uma identidade de professor. Assim, reconhecemos que a constituição docente parte das trajetórias individuais e vai se produzindo por meio das concepções que vão se consolidando sobre o ser professor e os processos de aprender a docência por meio da atividade de estudo - elementos estes implicados no modo como professores se reconhecem e percebem dentro de suas áreas do conhecimento, bem como no interior das instituições das quais fazem parte.

O Ponto de partida para pensar o “ser professor” tem suas origens nas reflexões propostas por Freire (2013, 2016, 2018a, 2018b), Tardif (2014) Arroyo (2013, 2014), Bolzan (2002, 2007, 2009, 2017), Imbernón (2009, 2010, 2015, 2016) quando ao olharmos para cada docente da educação básica nos deparamos com um sujeito de histórias, de vivências, de representações e de construções. Alguém que, nas palavras de Freire (2013), é um profissional, mas que também é gente. E que nesta relação de constituir-se professor carrega a responsabilidade de ensinar, o que exige a ética, a estética e o respeito com seus alunos e sua profissão. Um sujeito vivo, inconcluso. Um sujeito de aprendizagens.

Nessa direção, o “ser professor” se produz a partir dos saberes construídos ao longo da constituição docente, que aqui é entendida como o primeiro elemento categorial, em nossa interpretação. As memórias de infância e de adolescência trazem elementos que nos permitem compreender por que os professores foram escolhendo os caminhos na licenciatura e como foram se apropriando da profissão ao longo de sua formação inicial. Assim, a escolha pela docência expressa elementos importantes para compreender como cada professor se coloca diante do seu fazer docente. E, no contexto desta pesquisa, sublinhamos que o grupo que colaborou nas entrevistas narrativas, manifestou a licenciatura como escolha, o que remete à docência como uma escolha de vida.

A constituição docente também é marcada pelas primeiras experiências dos professores, manifestando nestas primeiras memórias, aprendizagens marcantes do início da prática docente. Tardif (2014) aborda, em seus estudos, a importância do início da carreira na constituição profissional, ou seja, no momento em que os professores passam a exercer a docência, começam a vivenciar práticas que possibilitam a consolidação de certezas em relação ao seu trabalho. Para este autor, os primeiros anos de docência fornecem condições para os professores se sentirem capazes de ensinar, de desenvolver seu trabalho e de se integrar ao contexto escolar e da sala de aula. Para muitos professores, é no contexto da sala de aula que a compreensão sobre a prática docente passa a fazer sentido. À medida que os professores rememoram e narram estas primeiras experiências, é possível contemplar essa constituição que se dá a partir de erros, de acertos, de fatos positivos e de fatos negativos, que, de alguma forma, repercute nesse processo de “ser professor”.

Todos esses elementos implicam compreender a composição de uma identidade como professor e, neste contexto, a identidade não é algo estanque e

imutável, mas um processo de construção em um dado contexto. Os aspectos sociais e culturais são definidores de como cada pessoa constrói o ser docente na perspectiva de permitir a significação social da profissão, bem como o confronto de teorias numa constante reconstrução. Em consonância a este entendimento, Pimenta (2009) destaca:

A identidade profissional [...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, e seu modo de situar-se no mundo, e sua história de vida, e suas representações e, de seus saberes, e suas angústias e anseios, do sentido que tem na sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos em outros agrupamentos. (p. 20).

Assim, as trajetórias individuais advindas desse conjunto de vivências implicam em saberes. Saberes estes que os professores carregam em sua profissão e que pautam os entendimentos acerca da sua prática cotidiana.

Ao avançarmos nas reflexões sobre esta dimensão, outro elemento que a compõe são as concepções sobre o ser professor, as quais retratam os entendimentos individuais sobre a profissão. Os estudos de Bolzan (2009) destacam que a forma como os professores pensam e entendem a docência está intimamente relacionada aos modos de atuação em sala de aula. Tais entendimentos se sustentam a partir do conceito de conscientização em Freire (2001), ou seja, transcorre a partir do constante processo de reflexão sobre que é ser professor, numa permanente [re]significação, a partir das análises críticas e dos desafios vivenciados. Vale ressaltarmos que a conscientização, conforme esse autor, ultrapassa a ideia de uma simples tomada de consciência, necessita alcançar uma inserção crítica acerca do contexto com vistas a desmistificá-lo.

Nessa perspectiva, há o reconhecimento da docência como algo que se modifica cotidianamente, que se repensa e se reconstrói. Imbernón (2009) destaca que, no transcorrer do percurso profissional dos professores, novos olhares vão sendo lançados sobre as situações vividas, algumas certezas dão lugar a outras, algumas práticas funcionam e outras precisam ser [re]estruturadas. As narrativas coletadas permitem compreender que contextos se modificam e os professores também.

Para além do ensino de conteúdos, essa dimensão categorial também traz para a cena o compromisso com a formação humana. Sabemos que tal premissa constitui

umas das bases da educação brasileira, contudo, o conteúdo disciplinar ainda é o foco das práticas docentes. Para Arroyo (2013) se faz fundamental:

Avançar revelando a nós mesmos e às crianças e adolescentes os sinais de humanização que aí apontam. Aprender a escutar esses sinais, a entender os processos como os seres humanos nos tornamos possíveis, nos desenvolvemos. Revelar os significados dados pela história. Cultivar essa sensibilidade nos educamos em nós, no cotidiano da escola, nas relações entre pessoas e gerações que ela propicia. (p. 45).

Em consonância a este entendimento, apontamos em nossa interpretação dos achados a busca pela compreensão mais clara de que o tempo da escola é fundamental no desenvolvimento dos estudantes e, para tanto, é necessário que haja este compromisso com as aprendizagens de todos os estudantes. A partir deste entendimento, nossas reflexões buscam destacar as relações e a afetividade que se constrói ao longo da trajetória escolar desses professores e estudantes; sendo assim, sustentados por Freire (2013), reafirmamos: “que se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor” (p. 43).

Em sintonia com estas percepções, novamente as experiências que são trazidas pelas narrativas explicitam concepções sobre o ser professor por meio de fatos marcantes que permitiram o processo de aprender a docência. Dessa forma, a experiência é tomada como potencializadora do aprender a ser professor. Tardif (2014), ao refletir sobre os saberes experienciais dos docentes, destaca que a inserção no campo de trabalho possibilita a consolidação de conhecimentos prévios. O espaço da escola apresenta a estes profissionais o contexto no qual o ensinar está inserido, numa perspectiva de interagir com os colegas, realidades e demandas administrativas. Nas palavras do autor:

[...] a prática pode ser vista como processo de aprendizagem através do qual os professores reproduzem sua formação e adaptação à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-los de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. (TARDIF, 2014, p. 53).

Essa dimensão categorial também trata sobre o contexto do CAP/UFRGS e a realidade da educação brasileira como um elemento central na forma de compreender o “ser professor”. Tal entendimento se manifesta pelas especificidades da atuação em

uma escola vinculada a uma universidade, a qual prevê, nas atribuições de seus servidores, a atuação com ensino, pesquisa e extensão e, para além disso, possui como princípio constituir-se como lugar de formação docente. Isto é, sobre as demandas de ensino exigidas pela profissão são adicionadas as demandas de formação de futuros professores, os quais estão constantemente vinculados ao colégio por meio das práticas de observação, de estágios e de monitorias.

Nessa direção, a prática reflexiva é compreendida como o reconhecimento do inacabamento e de um processo de aprender que se estende ao longo da vida, à medida que cada experiência, tanto bem-sucedida como não, serve como propulsora de mudanças e de avanços na busca por ensinar todos os estudantes. Freire (2013, 2016, 2018), Zeichner (1993, 2015) Shön (2000) fundamentam as discussões sobre o professor reflexivo na perspectiva de compreenderem que a melhoria do ensino parte da reflexão sobre a sua própria experiência e das ações e operações necessárias para qualificá-las.

Diante do entendimento da docência em uma perceptiva reflexiva, as compreensões sobre o ensinar e o aprender ganham destaque, pois a forma como os professores se colocam diante destes conceitos produz o ensino e toda a organização do trabalho pedagógico. Ainda sobre este aspecto, essas concepções possuem grande articulação com as práticas na perspectiva inclusiva, tendo em vista que estudantes público-alvo, muitas vezes, possuem especificidades nas suas aprendizagens.

Assim, frente às especificidades nas aprendizagens, outro elemento destacado perpassa o compartilhamento e a importância das trocas com os colegas de equipe e da instituição como um todo, trazendo como ponto de destaque a relevância e a necessidade do trabalho colaborativo na construção de práticas docentes voltadas aos processos de aprender dos estudantes.

Encerramos esta dimensão sobre os processos de aprender manifestando que a docência implica a atuação para além do ensino, na medida em que o envolvimento com a formação docente, com a pesquisa e com a extensão exige estar constantemente se qualificando e modificando as práticas. Aliado a isso, outro elemento recorrente nas falas dos professores que é o conceito de inovação, tendo em vista que este é um dos princípios do CAP/UFRGS. Cabe aos professores buscarem inovações nas suas práticas, compreendendo que o fazer docente em sala

de aula também é pesquisa e reflete nos estudos e investigações sobre o ensino na educação básica.

A segunda dimensão categorial denominamos “processos inclusivos”. Os processos inclusivos se referem a um dos principais contextos na educação básica na atualidade, visto que partem das ações e das políticas públicas voltadas à educação de todos os estudantes, especialmente na última década.

Nesta pesquisa, abordaremos os processos inclusivos voltados aos estudantes público-alvo da Educação Especial, contudo, buscaremos ao longo do estudo ressaltar que, na medida em que os princípios da perspectiva inclusiva passam a ser compreendidos e internalizados pelos professores, todos os estudantes se beneficiam, pois a educação especial possui um público-alvo, mas a inclusão envolve a todos. Dessa forma, tal dimensão desdobra-se nos seguintes elementos categoriais: concepções sobre os processos inclusivos, docência e processos e práticas docentes.

Como já sinalizamos ao longo deste texto, o contexto brasileiro passou a discutir de efetivamente a inclusão estudantes público-alvo da Educação Especial a partir do ano de 2008. Já no CAP/UFRGS esta realidade é mais recente, pois, mesmo já recebendo estudantes com deficiências e outras especificidades, foi só no ano de 2015 que o colégio passou a contar com a área de educação especial e ofertar o atendimento educacional especializado. Tal realidade implicou mudanças, as quais aparecem nas narrativas dos professores por meio da compreensão da relevância e do compromisso que o colégio tem com o ensino de todos os estudantes, bem como dos limites que os professores enfrentam em função de sua formação frágil sobre esta temática e os desafios impostos pelo cotidiano escolar.

Posto isso, identificamos como primeira dimensão desta categoria as concepções sobre os processos inclusivos, visto que evidenciamos a compreensão de que o acolhimento às diferenças e o direito à cidadania são pontos de convergência entre todos os professores participantes deste estudo. Há o reconhecimento dos processos inclusivos como realidade da educação brasileira e como direito constitucional, contudo, este contexto também é atravessado por sentimentos e angústias sobre o não saber fazer.

Assim, os professores apostam na processualidade e na construção coletiva como estratégias para os avanços das práticas no contexto da educação inclusiva. Essa processualidade está assentada na possibilidade de reconhecer as capacidades

dos estudantes de aprenderem coisas e, nessa direção, investirem nestas potencialidades.

Os conceitos de potencialidades e singularidades se apresentam como fundamentais na compreensão dos processos inclusivos. As experiências vivenciadas no CAp/UFRGS com vistas a ensinar alunos com deficiência desafiam os professores a olharem o estudante para além de seus limites, a passarem por cima de princípios já consolidados e a lidarem com outras formas de funcionamento, que também são reais no contexto humano.

Posto isso, identificamos a cultura escolar colaborativa, como uma estratégia necessária e fundamental para qualificar as práticas e possibilitar a [re]construção de práticas alinhadas aos princípios de educação inclusiva. Dessa forma, é impossível discutirmos os processos inclusivos sem considerar a perspectiva cultural que se constituiu ao longo da história e que tem grandes influências nas práticas atuais. Valle e Connor (2014) explicitam que não basta identificar os aspectos positivos da educação inclusiva, é necessário que busquemos estratégias de compreensão sobre o papel da escola na perspectiva da diversidade humana.

A segunda dimensão, a docência e os processos, busca explicitar que ao mesmo tempo em que há a compreensão da escola como um espaço que promove a inclusão, os professores também sinalizam suas fragilidades formativas. É importante destacarmos que disciplinas voltadas à educação especial nos cursos de licenciaturas são muito recentes. Somente nos últimos anos, com as mudanças dos currículos, disciplinas foram incluídas como obrigatórias e alguns cursos ainda preveem estes conteúdos como optativos.

Assim, as angústias em torno da formação docente são ponto central nas falas dos professores, tanto no que se referem à formação inicial, que para muitos aconteceu em uma época em que a inclusão não era realidade da escola comum, como na necessidade de formação continuada como a estratégia capaz de promover aprendizagens sobre esta temática.

Salientamos que esta investigação permitiu partir do entendimento de que a oferta de formação por si só não é capaz de promover transformações nas práticas cotidianas dos professores. Assim, os professores colaboradores do estudo manifestam o reconhecimento da necessidade de valorizar o que já foi consolidado e qualificar o atendimento à diversidade das pessoas.

Ao tratarem o debate sobre inclusão no colégio, identificam a importância da construção de espaços para o diálogo e para que o grupo possa pensar junto estratégias institucionais; sinalizam que as demandas e a falta de tempo são fatores impeditivos à concretização efetiva desse debate. Destacam ainda a área da Educação Especial, ressaltando que o protagonismo do professor de Educação Especial é fundamental nesse contexto.

A categoria processos inclusivos ainda está intimamente relacionada ao entendimento sobre as práticas docentes, terceira dimensão elencada. Ao sinalizarem suas compreensões sobre esses processos, os professores trazem à tona a importância da experiência e dos olhares para cada estudante, em sua singularidade. Imbernón (2016) aborda em seus estudos o quanto a escola tem se modificado ao longo dos anos e todas as decorrências dessas modificações. Destaca a complexidade nos processos de ensinar e de aprender e os reflexos mobilizados pelas reformas educacionais, as novas tecnologias e as mudanças sociais, as quais necessitam ser concebidas como novos desafios ao trabalho dos professores. Segundo este autor:

A realidade social das instituições escolares reflete os conflitos vividos hoje em dia nas famílias, nos relacionamentos, no âmbito social, nos grandes meios de comunicação, nos sistemas políticos, etc. E os professores do ensino básico sofrem esses conflitos, mas assumem novos papéis, que exigem estar atualizados sobre o que acontece no campo científico e social. (p. 51).

Assim, os processos inclusivos implicam essas mudanças de concepções, num constante repensar sobre o papel do professor em sala de aula, especialmente na organização do trabalho pedagógico. Novamente, o reconhecimento das especificidades dos estudantes aparece como balizador deste processo de ensinar e de aprender, pois pequenos detalhes podem fazer toda a diferença na construção de uma aula. Por fim, essa dimensão remete novamente ao entendimento de que a ação docente necessita ultrapassar a mera reprodução das práticas e se constitui por meio da criação e da constante reflexão sobre a ação.

Associado a esse processo reflexivo, os professores destacam as metodologias utilizadas e o comprometimento como ensino, salientando a compreensão de que sua função em sala de aula é possibilitar aprendizagens. E,

quando estas não se consolidam, isso também tem a ver com as escolhas que o professor fez para abordar determinado assunto.

Ao construirmos esse caminho interpretativo, delimitamos essas duas dimensões categoriais de interpretação, as quais estão em constante relação e implicadas diretamente.

A estruturação de um esquema interpretativo tem como finalidade estabelecer uma linha de diálogo entre os estudos teóricos que sustentam a investigação e as contribuições dos professores participantes do estudo. Porém, cabe reiterar que estas categorias possuem um o ponto de intersecção entre ambas que denominamos contextos emergentes, e que são constituídos pelas demandas que se impõem cotidianamente. Dessa forma, os professores manifestam seus entendimentos sobre os contextos inclusivos vivenciados e como estes se estabelecem na escola.

Em síntese, a forma como os professores colaboradores deste estudo entendem o ser professor e os processos inclusivos está associado a um processo contínuo de aprendizagem docente. Na medida em que os professores refletem sobre o seu contexto e sobre o seu papel na instituição, conseqüentemente se modificam, qualificam suas práticas e se reconfiguram como professores. Posto isso, o caminho escolhido para a tessitura dessa análise também está implicado por desafios, limites e possibilidades os quais perpassam desde aspectos em um nível macro, abarcando políticas públicas, contexto político, investimento em educação, até os aspectos bem específicos do contexto do Colégio de Aplicação. Por fim, todos esses elementos, ao se fundirem, vão produzir um professor no contexto inclusivo, com compreensões e práticas que decorrem de sua formação e de suas vivências ao longo de sua trajetória docente.

Quadro 13 – Estrutura interpretativa

ESTRUTURA INTERPRETATIVA			
CATEGORIA	DIMENSÕES CATEGORIAIS	ELEMENTOS CATEGORIAIS	ELEMENTOS NARRATIVOS
APRENDIZAGEM DOCENTE	Ser Professor	Constituição docente	Trajetórias individuais Escolha pela docência primeiras experiências (identidade)
		Concepções sobre ser professor	Entendimentos sobre educação básica Responsabilidade com a formação integral dos estudantes Afetividade O contexto do CAp/UFRGS/ a realidade da educação brasileira
		Processos de aprender	Atividade docente Professor reflexivo Ensinar é aprender Contínuo processo de Constituição Compartilhamento Disponibilidade para mudança Inovação
	Processos inclusivos	Concepções sobre os processos inclusivos	Entendimentos Investimento nas potencialidades Experiência no CAp/UFRGS Cultura escolar colaborativa
		Docência e processos inclusivos	Formação inicial/ fragilidades Debate institucional Valorização do que já foi construído Protagonismo da educação especial
		Práticas docentes	Reflexos na docência Organização do trabalho pedagógico Potencial da diversidade Diálogo e compartilhamento Estrutura e condições de trabalho Contexto político atual
CONTEXTOS EMERGENTES			

Fonte: elaboração própria.

4.1 APRENDIZAGEM DOCENTE: A TESSITURA DA PESQUISA

Nesta pesquisa nos propusemos a olhar para a escola básica e para os processos inclusivos pela lente dos seus professores. A possibilidade de, por meio de entrevistas narrativas, compartilhar entendimentos e reflexões nos permitiu a construção de uma interpretação que coloca em destaque os professores no contexto educativo e seus percursos dentro de uma instituição e uma sociedade que é dinâmica.

Ouvir e apreciar as narrativas dos professores nos conduziu a construir esta pesquisa a partir de uma categoria interpretativa: “A aprendizagem docente”. A aprendizagem docente está assentada na compreensão de que ser professor é aprender continuamente, e portanto, cada docente, a partir de um conjunto de experiências e conhecimentos, constrói seus próprios entendimentos sobre seu fazer cotidiano.

Quando sinalizamos a docência como um processo contínuo de aprender, partimos da permissa de que cada professor a vivencia de uma forma muito particular, e exige-nos a clareza de que os fatores que mobilizam tais processos estão relacionados aos contextos em que professores estão inseridos e à forma como se colocam diante das múltiplas situações. Em vista disso, as discussões em torno da aprendizagem docente estão implicadas pelas atividades dos professores, tanto de ensino quanto as relacionadas a sua formação.

Nessa direção, os processos de aprender são vislumbrados nesta pesquisa à luz da teoria da atividade, que tem como ponto de partida os estudos vygotkianos e em articulação com as contribuições de Leontiev que aprofundou essa teoria. Situa-se na compreensão de que toda atividade parte de uma necessidade, ou seja, todas as aprendizagens, escolhas, construções e reflexões são desencadeadas por algum motivo, os quais mobilizam atividades capazes de concretizar tais demandas.

Os estudos de Vygotski (2012a), ao tratarem sobre as funções psicológicas superiores, apresentaram o conceito de atividade como meio para compreender a estruturação destas funções que são essencialmente humanas. Este autor demonstrou que a intencionalidade de ações é uma especificidade humana, mobilizada pela atividade cerebral e a partir das relações dos indivíduos com o mundo. Ao descrever a percepção, atenção, memória e o pensamento, diferenciou as funções elementares (como reflexos e reações automáticas comuns em todos os animais) das

funções superiores. Demonstrou que funções psicológicas superiores se diferenciavam das outras funções por serem conscientes e, conseqüentemente, desencadeadas por necessidades vivenciadas pelo sujeito, as quais resultaram em atividades intencionais.

Ao longo dos seus estudos, Vygotski (2009) evidenciou dois tipos de atividades: a atividade criadora e a atividade reprodutora. Estes dois conceitos, como os próprios nomes dizem, consistem na criação de algo novo e na reprodução/repetição de atividades já existentes, criadas anteriormente.

A atividade reprodutora está associada ao comportamento cultural e histórico adquirido ao longo do seu desenvolvimento. Fundamenta-se na manutenção do que já foi vivido e construído pelos seres humanos.

Este conceito, no campo da docência, pode ser compreendido a partir da cultura escolar e da manutenção de práticas pedagógicas que se distanciam das demandas emergentes da educação, como um todo. A atividade reprodutora também pode ser evidenciada como continuidade de experiências passadas (BOLZAN, 2009).

Já a atividade criadora refere-se à transformação, à combinação e à criação, na perspectiva de produzir algo novo. Vygotski (2009) enfatiza que necessidades enfrentadas em contexto social e histórico são mobilizadoras da atividade criadora. Para ele, há criações em todas as partes onde o ser humano “imagina, combina, modifica e cria algo novo” (p. 15). Seus estudos afirmam que “é essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (p. 17).

Os estudos de Bolzan (2009) aprofundam os aspectos da atividade criadora, considerando o contexto de construção de conhecimento e desenvolvimento mental:

A atividade criadora não é apenas a reelaboração de ideias a partir de experiências vividas, mas é uma recombinação entre o que o indivíduo tem como conhecimento antigo e novo, o que lhe permite construir novas realidades de acordo com suas necessidades e interesses. A atividade criadora encontra-se em relação direta com a riqueza e a variedade de experiências acumuladas pela experiência, pois esta experiência é o material com que eles constroem suas ideias, produzindo seus conhecimentos. (p. 60).

Leontiev (1984, 1988), um dos contemporâneos de Vygotski, dedicou-se a aprofundar o conceito de *atividade* na sua gênese. Buscou elementos para compreender como os indivíduos organizavam suas atividades, apresentando a

seguinte definição: “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o procede, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 1988, p. 68).

Em síntese, Leontiev (1984) definiu o conceito de atividade como o momento em que o sujeito se mobiliza para alguma necessidade e motivo, os quais, por sua vez, estão direcionados a um fim, a um objetivo a ser alcançado. Para este autor, a necessidade interna sempre é desencadeada por uma necessidade externa, enfatizando que as relações sociais e a cultura influenciam diretamente nas mobilizações de cada sujeito. Contudo, a atividade do sujeito é individual, partindo sempre de um contexto que é social, ou seja, não é possível pensar a atividade humana desconectada da vida em sociedade.

Para tanto, compreendemos que a docência é permeada por diferentes circunstâncias que são muito próprias de cada tempo e espaço. Circunstâncias essas que mobilizam nos professores a adotarem novos modos de operar, os quais podem ser entendidos por meio da ótica dos contextos emergentes e que serão definidos, nesta pesquisa, como elementos que são intrínsecos a esta categoria de análise e que transversalizam todas as discussões propostas pelos professores colaboradores do estudo.

Dessa forma, ao evidenciarmos que, tanto no que tange à docência como o que diz respeito aos aspectos mais específicos referentes aos estudantes público-alvo da educação especial, os professores manifestam que as práticas pedagógicas estão em constante reorganização, e isso implica novas formas de conceber o ensino e o trabalho pedagógico. Estes entendimentos vêm ao encontro dos estudos desenvolvidos por Bolzan (2016) e Morosini (2014, 2016) e que expressam, em suas pesquisas, como as novas configurações educativas têm repercutido nas práticas dos professores.

Estes contextos emergentes refletem significativamente nas atividades docentes dos professores, tendo em vista que se manifestam como necessidades ou demandas que refletem nas práticas docentes, exigindo dos professores outras respostas e novas formas de pensar e produzir a docência. Sustentamos tais reflexões pautadas nos estudos de Leontiev (1978), os quais enfatizam que toda atividade é dirigida por um objetivo. Assim, ao se deparar com uma necessidade, fica evidente

que o indivíduo cria/identifica um motivo para o qual orienta sua atividade. As palavras de Leontiev (1978) ratificam este entendimento:

El objeto de la actividad es su verdadero motivo. Se sobrentiende que este puede ser tanto material como ideal, tanto dado en la percepción como existente sólo en la imaginación, en el pensamiento. Lo fundamental es que detrás del motivo está siempre la necesidad, que aquél responde siempre a una o otra necesidad [...] el concepto de actividad está necesariamente unido al concepto de motivo. No hay actividad sin motivo; la actividad 'no motivada' no es una actividad carente de motivo, sino una actividad con un motivo subjetiva y objetivamente oculto³³. (p. 82).

Ou seja, a intencionalidade da atividade é implicada pelo planejamento e destinada a um fim específico. Os indivíduos realizam as atividades específicas para alcançar seus objetivos, as quais, por sua vez, são estruturadas a partir de uma necessidade e um motivo.

Podemos inferir, então, que a atividade docente parte de fatores externos, mas somente se torna atividade quando é internalizada pelo indivíduo, produzindo as transformações necessárias para atender os objetivos. No que tange à docência, Bolzan e Powaczuk (2017) sintetizam essa compreensão em seus estudos:

É possível pensar a aprendizagem da docência como um movimento que se realiza a partir das possibilidades internas e das necessidades externas. Estabelecendo-se um processo entre as potencialidades do sujeito e as exigências da profissão, no qual as interações com colegas e alunos assumem uma importância fundamental, na medida em que se constituem como elementos fomentadores da aprendizagem docente. (p. 163).

Destarte, a aprendizagem docente implica reconhecer o contexto sócio-histórico no qual os professores estão inseridos, levando em conta as dinâmicas sociais que se estabelecem e as trajetórias pessoais e profissionais que são construídas ao longo da carreira e da vida.

Para além das discussões já sinalizadas, esta categoria tem suas bases nos estudos vygotskianos e freireanos, ao compreender o professor como alguém capaz de aprender e de desenvolver-se continuamente, por meio das relações e interações

³³ Tradução nossa: O objeto da atividade é seu verdadeiro motivo. Subentende-se que este pode ser tanto material como ideal, tanto dado em percepção como existente somente na imaginação, no pensamento. O fundamental é que por trás do motivo está sempre a necessidade, que o motivo responde sempre a uma ou outra necessidade [...] O conceito de atividade está necessariamente unido ao conceito de motivo. Não há atividade sem motivo; a atividade 'não motivada' não é uma atividade sem motivo, mas uma atividade com um motivo subjetivo e objetivamente oculto.

que se estabelecem com o meio, ou seja, como seres inacabados. Para Freire (2013, 2016, 2018a, 2018b), a educação está implicada no constante processo de aprender. Aprendemos porque somos inacabados e estamos em constante reflexão sobre nós mesmos e sobre nossas realidades.

Posto isso, tendo a aprendizagem docente como categoria fundante, estruturamos a interpretação e a discussão dos achados a partir de duas dimensões categoriais, as quais denominamos: "ser professor" e "processos inclusivos".

4.1.1 Ser Professor

Iniciamos a dimensão categorial "Ser Professor" sustentados pelos escritos de Freire (2018b), que afirmam: "Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem" (p. 33). Movidos por este entendimento, nesta dimensão, vamos olhar para os professores como figuras fundamentais no contexto escolar e definidores dos modos de organização e dos cenários que vislumbramos hoje.

Para Bolzan (2009), "considera-se que as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação dos professores revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico" (p. 22). Nessa direção, as reflexões que versam sobre ser professor são resultado de um conjunto de vivências e de experiências que são próprias de cada docente e que, conseqüentemente, refletem em suas práticas cotidianas e em seus entendimentos sobre os processos de ensinar e de aprender. Em sintonia com esse entendimento, destacamos mais um excerto dos estudos de Bolzan (2009), no qual a autora afirma: "o que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e à sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de escolarização" (p. 23).

Por conseguinte, trazemos os olhares sobre o "Ser professor" a partir de Arroyo (2013), os quais discorrem sobre as implicações da docência na vida dos professores e de suas vidas na própria docência, explicitando a complexidade desta profissão. Nas palavras do autor:

Porque somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos identificam

tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos da escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte da nossa vida pessoal. É o outro em nós. (ARROYO, 2013, p. 27).

Assim, vida profissional e pessoal se entrelaçam e compõem um modo de ser professor que, em sua totalidade, não permite separações, talvez porque ser professor implica fazer parte de uma história, de uma infância. Não se trata de executar uma tarefa, mas de fazer parte de processos de aprendizagem, de um processo de vida.

Os tempos da escola marcam as vidas das crianças e dos adolescentes. Professores e alunos são protagonistas deste espaço. Portanto, compreender o ser professor permite desvendar aspectos importantes do contexto da educação na atualidade.

Nessa perspectiva, a dimensão categorial “Ser professor”, olhada sob a ótica freireana, reconhece no humano uma presença que está para além de ser mais um no mundo. Para o autor, “o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2013, p. 20) e estas redes de relações sustentam as reflexões aqui propostas.

Desse modo, ao olharmos para as entrevistas narrativas, as interpretações dos achados nos conduziram às reflexões sobre o “Ser professor”. Dimensão essa que está pautada em três elementos categoriais: a constituição docente, as concepções sobre a docência e os processos de aprender. Esses elementos são evidenciados a partir das recorrências narrativas, que nos permitem compreender o universo constitutivo das discussões aqui propostas. Logo, a constituição docente é vislumbrada a partir de três aspectos: a escolha pela profissão, as primeiras experiências e as trajetórias individuais.

As concepções sobre a docência abarcam entendimentos sobre os seguintes aspectos: ser professor na educação básica, a responsabilidade com a formação integral, a afetividade, o contexto do Colégio de Aplicação e as realidades da educação básica.

Por fim, os processos de aprender são constituídos pelos seguintes aspectos: a atividade docente de estudo, o professor reflexivo, as concepções sobre ensinar e aprender, o contínuo processo constitutivo de si, o compartilhamento, a

disponibilidade para o reconhecimento do outro, a disponibilidade para a mudança e a inovação.

Tais discussões podem ser apreendidas tendo como ponto principal de referência estudos no âmbito internacional de Vygotski (2003a, 2003b, 2004, 2007, 2010, 2012a, 2012b,), Marcelo (1999), Vaillant e Marcelo (2012), Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014a, 2014b), Imbernón (2009, 2010, 2015, 2016) e, no contexto brasileiro, de Freire (2013, 2016, 2018a, 2018b), Bolzan (2002, 2007, 2009), Arroyo (2013, 2014), Isaia (2010).

4.1.1.1 Constituição Docente

Quem é este docente? Que histórias, vivências e percursos constituem cada um? Ao olharmos para as trajetórias narradas pelos professores participantes desta pesquisa, iniciamos nossas discussões apresentando o primeiro desdobramento da dimensão “ser professor” que denominamos constituição docente.

A constituição docente compreende o professor na sua integralidade, partindo do pressuposto de que toda a sua trajetória, tanto pessoal quanto profissional, implica no seu fazer pedagógico. Desse modo, elencamos: a escolha pela docência, as primeiras experiências e as trajetórias individuais como elementos desta constituição.

Abordar a escolha pela docência faz-se fundamental quando olhamos para a constituição docente. Esta, assim como todas as profissões, implica uma escolha que pode ser desencadeada por aspectos emocionais e afetivos, como também por circunstâncias contextuais. Entretanto, a docência apresenta uma característica muito particular que está relacionada a como esta profissão perpassa a vida das pessoas. Ou seja, o primeiro contato com os professores se dá muito cedo, ainda na condição de aluno, e permite estabelecer modelos e ideias sobre o que é ser docente.

Dessa forma, as experiências, tanto positivas quanto negativas, vão se constituindo em impressões que, ao longo da vida, se transformam em marcas, as quais, de certo modo, influenciam nas futuras escolhas. Tais marcas, além de comporem elementos que apoiam essas escolhas, também abarcam um repertório de memórias e de modelos que embasam os entendimentos iniciais sobre a docência.

Outro dado que necessita ser considerado é que a profissão de professor tem perdido prestígio ao longo dos anos. Isso pode ser evidenciado por meio das pesquisas de diferentes autores que se dedicam ao campo da formação docente, tais

como: Vaillant e Marcelo (2012), Imbernón (2009, 2010, 2015, 2016), Tardif (2014), Cunha (2010, 2012), Bolzan (2002, 2007, 2009, 2016), Arroyo (2013, 2014) e que indicam que, a cada ano que passa, a busca por cursos de licenciatura como primeira opção diminui. Ou seja, o desejo de ser professor, com o passar do tempo, deixa de ser um investimento, mesmo para aqueles que, desde muito cedo, sonhavam em ser professores. Observamos, em muitos casos, que a docência emerge como uma opção secundária.

Assim, colocar em destaque como se deram as escolhas e compreender os caminhos que os professores fizeram ao longo de sua trajetória permite estabelecer relações com o contexto atual. Diante disso, os professores, ao narrarem suas vidas, compartilham os motivos que os mobilizaram a optar por cursos de licenciatura. Escolhas que, de um modo geral, aparecem como sendo justificadas por influências familiares ou pelos tempos da escola e, para um conjunto significativo de professores, a docência é apresentada como primeira opção, conforme as narrativas que seguem:

Nós não nos constituímos só na formação, nós nos constituímos na nossa história de vida, na nossa vivência na escola... Que é o que o Tardif fala [...] Na minha infância eu já brincava de dar aula, gostava e sempre enfileirava as bonecas e dava aula. Depois eu tive professores muito significativos no meu ensino fundamental e eu sempre tive essa vontade. E quando eu fui fazer o magistério, também me saí bem e gostei daquilo, daquela função toda e enfim, essa era a minha profissão. [...] Em seguida que me formei, fiz o concurso do Estado, dois anos depois fui chamada e aí trabalhava com séries iniciais, trabalhei uns anos com séries iniciais e depois já fazia a faculdade. Para conseguir me formar, pedi uma remoção para uma escola que tinha EJA noturno, porque como o horário da UFRGS é muito maluco, não conseguia conciliar o trabalho e estava me atrasando no curso. [...] Depois que me formei, uns dois anos depois, entrei no mestrado e aí me licenciéi do Estado. A gente não podia, na época, em que eu estava fazendo mestrado, ser professora e hoje já pode. Tu podes ter bolsa e ser professor. Então, tive que me licenciar do Estado para fazer o mestrado e logo depois do mestrado recebi uma proposta para ser professora substituta na UFRGS [...] Daí me desliguei do Estado, já com vistas a fazer um doutorado. [...] Depois que concluí o doutorado, comecei a fazer concursos para reingressar de novo no magistério, na docência e acabei sendo aprovada aqui no Aplicação. Eu fiz três concursos e em todos eu passei, mas não me classifiquei em primeiro lugar. Aqui fiquei em primeiro. Eu fiquei muito feliz, porque eu sentia muita falta de dar aula enquanto eu estava nesse processo de formação. E quando eu fui aprovada, e ainda para a educação básica, pensei: “ai! eu vou voltar para o meu lugar”. (Nise)

Eu sempre fui muito influenciada por uma professora de língua portuguesa e aí acabei entendendo que seria uma licenciatura. E, dentro das licenciaturas, pensei ou em história ou em língua portuguesa, mas sem saber muito bem o que seria no futuro.... E aí acabei optando pelas letras e entrei aqui na UFRGS. Foi um processo bem interessante, porque venho de uma formação que não é muito letrada. Então foi no pré-vestibular que acabei tendo muitas vontades. [...] Quando

decidi ir para a licenciatura, acho que foi uma decisão meio consciente. Eu gosto desse mundo escolar! (Clarice)

Eu queria ser professora desde pequena. Lembro de ser a brincadeira de escolinha a minha favorita e que brincava disso, inclusive, sozinha. Fazia de conta que estava dando aula para uma sala de cheia. Levei esse desejo para a vida, mesmo que minha família tenha tentado me convencer a fazer outros cursos em função da pouca valorização da docência. Em algum momento antes de entrar na pedagogia, decidi que queria trabalhar com a educação especial. Penso que tem relação com questões pessoais. Uma amiga tem um filho com Síndrome de Down, que nesta época era bem pequeno e eu o considerava meu sobrinho emprestado e sempre pensava como seria a escolarização etc. (Mia)

[...] eu sempre quis ser professora, mas daí tive um irmão com Síndrome de Down e quis muito ir para a área da Educação Especial para trabalhar. Eu me apaixonei, acompanhando o meu irmão desde os meus 14, 15 anos. Só que depois o meu irmão veio a falecer e eu me afastei. Aí eu disse: - não quero mais isso, porque não quero ter perdas. Eu tinha 18 anos. Foi muito sofrido para mim, estava encerrando o meu ensino médio. Eu estava indo para faculdade, decidindo o que ia fazer...E aí não fiz o vestibular, toda aquela situação. Eu fiquei de luto, porque ele faleceu em dezembro, dias antes da minha formatura e, então, foi bem traumático. Foi a primeira pessoa da minha família que perdi e foi uma criança. Então me afastei, fui tentar Direito e claro que não fiquei feliz, não conseguia nem entrar na faculdade de Direito. Trabalhei um pouquinho escritório... daí eu pensei comigo, e disse: -mas não é isso que quero para mim! Porque eu sempre quis ser professora. Então voltei, fiz o vestibular, fiz para pedagogia, entrei e sou muito feliz na minha escolha, até hoje. Então fiz na universidade, na UFRGS, licenciatura em pedagogia - séries iniciais. (Nísia)

Na verdade, eu já pensava em ser professora há bastante tempo, porque terminei o fundamental e aí fiz, na época, seleção para o Instituto de educação para fazer o magistério. E aí fiz o magistério, gostei bastante do curso e fiz o estágio. Foi bacana o estágio, foi bem desafiadora, porque era uma turma na Vila Maria da Conceição, alfabetização. E depois, em seguida, já fiz um concurso e comecei como assistente de administração aqui na UFRGS, na Geociências. Ao mesmo tempo, fiz o vestibular, ingressei nas Letras. E quando cheguei nas Letras, na verdade, não tinha nenhum conhecimento de espanhol. Eu já tinha alguma coisa do inglês por conta da escola, então queria fazer inglês, mas o curso começava mais avançado. Então, optei pelo espanhol. Que bom né? Porque hoje me acho muito mais no espanhol do que no inglês, apesar de gostar de línguas como um todo. (Jean)

A vó queria que eu fosse professora, ela falava desde criança e ela ia falando para eu fazer um curso de magistério e que depois podia fazer a faculdade que eu quisesse. Mas que eu fosse professora, para poder depois pagar uma faculdade, para ter uma profissão, a ideia era ter uma profissão. Tinha teste de seleção para escola, para entrar no magistério. Eu fiz, muito nervosa. Eu não botei título na redação, não passei na primeira lista de selecionados [...] Quando saiu uma terceira lista, nessa terceira lista meu número era primeiro, das últimas três vagas que sobraram. Eu estava lá, era a primeira da lista. Mas já estava tão envergonhada daquela situação toda, de não ter passado, me sentindo tão incompetente, que não queria mais fazer. A minha avó me pegou pelo braço, me levou lá e disse: "Tu vais fazer sim" e aí ela me matriculou. Eu fiz magistério. Eu gostei! [...] Depois que terminei, eu fui dar aula no Maternal, queria muito fazer faculdade, mas ninguém da minha família podia me ajudar, ninguém tinha dinheiro

para nada. Meu vô morreu, ficou mais difícil a situação. Mas eu queria estudar, fiz o vestibular, e todo o dinheiro que ganhava no Maternal, usava para pagar duas cadeiras na Pedagogia da Unisinos, e só sobrava dinheiro da passagem, só fazia duas cadeiras.[...] Eu larguei o Maternal, porque passei num concurso para telefonista e porque lá o salário era o dobro e eu poderia fazer mais cadeiras na Unisinos. Eu comecei a fazer três, quatro cadeiras. Fui telefonista do Hospital durante 3 anos. Foi o pior período da minha vida, chorava muito, ia chorando para o trabalho, voltava chorando, porque odiava aquele trabalho. Eu odiava o que eu fazia, mas precisava do dinheiro, então me vendia, por aquele sonho de estudar. (Maria)

Então, eu era a pessoa que amava livro e gostava muito de televisão também, mas amava livros. E aí quando comecei a me destacar nos estudos na escola, os colegas começaram me pedir para dar aula, assim tipo, “ah, tem prova amanhã, tu podes explicar para gente a matéria?” E percebi que tinha um talento para simplificar o que os professores diziam. Até o oitavo ano (tinha até o oitavo ano na época), era a que ajudava todos os coleguinhas. A partir do ensino médio comecei a ajudá-los de forma mais sistemática, com pequenos grupos. Aí o meu bairro descobriu que eu dava aula particular e as pessoas resolveram vir na minha porta perguntar se eu daria a aula. [...] Quando fui escolher faculdade... [porque essa era a obsessão do meu pai, ele achava que eu precisava muito fazer uma faculdade] eu fiquei entre história, filosofia e letras e cheguei a pensar em matemática. Na última hora, botei letras em primeira opção e filosofia em segunda [ou história, não lembro]. E aí passei para letras. Eu fui muito feliz na minha graduação, tive bolsa a partir do segundo ano, que era quando podia ter. Eu fui bolsista voluntária antes disso. E quando podia ser pago, já fui [porque precisava de ajuda para sustentar o curso] porque eu curtia muito... Eu gostava de linguística, gostava de literatura, gostava de língua estrangeira, gostava de tudo. (Agatha)

Cada narrativa apresenta um caminho muito particular. A professora Nise traz elementos vivenciados na infância que interferiram nos percursos desde o curso Normal de nível médio, quando ingressou na docência e, na sequência, no curso de licenciatura e no pós-graduação. Este caminho se estabeleceu em decorrência do contexto em que estava inserida. A narrativa de Nise explicita um processo formativo ao longo da carreira, o que nos remete à reflexão proposta por Cunha e Isaia (2006):

Os processos de formação de um professor não estão temporalmente relacionados à intenção de ser professor – a escolha profissional pela docência –, mas podem estar sinalizados nas nossas experiências primeiras, nos processos de escolarização, quando estamos na situação de aprendizes. Já nestas experiências, construímos uma concepção de docência, de bom professor ou de uma experiência negativa da docência. [...] Portanto, nossos processos formativos não se iniciam num curso intencionalmente escolhido (ou não), mas nos espaços e tempos distintos onde já vivemos a experiência discente. Estes processos são contínuos, mesmo que não sejam percebidos e nem refletidos. Nessa perspectiva destacamos a potencialidade da experiência como um saber que precisa ser refletido, porque produtor de formação/autoformação. (p. 352).

Esse percurso também é sinalizado na trajetória da professora Jean que, do mesmo modo, foi marcada pelo curso normal e a licenciatura, a qual veio depois de seu ingresso no mundo do trabalho. A professora Clarice teve a inspiração de bons professores que passaram em sua vida escolar e a fizeram ver na língua portuguesa o encanto e a possibilidade da busca por essa formação. O conteúdo das narrativas das professoras Clarice e Jean encontram ressonância nas reflexões de Imbernón (2016), quando o autor afirma que: “muitos cidadãos escolheram sua profissão porque em algum momento de sua vida escolar, surgiu em seu caminho, um professor ou uma professora que, apaixonado por sua disciplina, lhes transmitiu essa paixão” (p. 41). O que nos permite sinalizar que as marcas da vida são indicadores de escolhas e de percursos para muitos professores, demonstrando o impacto e os efeitos destas vivências na busca pela formação docente.

Tais experiências na vida das pessoas podem ser compreendidas a partir de Vygotski (2012a), como um processo de acúmulo de interações que permitem a construção e a reconstrução de formas de compreender e intervir no ambiente.

A história da professora Nísia explicita o desejo pela docência e a desistência, temporária, em decorrência de uma vivência familiar traumática. A vivência familiar também foi mobilizadora da escolha da professora Maria, que, incentivada pela avó, buscou na docência uma profissão. Já a professora Mia identificou desde muito cedo o desejo de ser professora. Junto a este desejo, a partir de sua compreensão acerca do papel do professor no processo de escolarização das crianças, a área da educação especial tornou-se seu foco por envolver uma perspectiva de trabalho bastante específica, como no caso da docência voltada às deficiências.

A professora Agatha viu em sua disponibilidade para ensinar um talento que a conduziu a escolher a docência. Talento que, em nosso entendimento, perpassa a afinidade com a área. E, nessa direção, esta afinidade, decorrente de experiências positivas, transformou-se em uma paixão ao longo do curso.

É importante mencionarmos que, mesmo que as histórias sejam muito particulares, há um elemento que aproxima este conjunto de narrativas e que está relacionado aos sentimentos positivos que formação inicial despertou nestes professores. Não se trata de um percurso solitário, mas de um processo de construção de uma identidade de professor. Não se desconsidera que as experiências anteriores, as quais os fizeram optar pelo curso de licenciatura, apareçam, de forma intensa, nas narrativas dos professores. Porém, o conjunto de experiências vivenciadas ao longo

do curso também pode ser entendido como um fator preponderante na constituição docente.

Como já sinalizado anteriormente, a escolha pela profissão pode acontecer por diferentes fatores e, ao longo desta pesquisa, alguns professores também relataram a escolha pela docência como uma alternativa possível no contexto da definição de uma profissão, um trabalho. Tardif (2014) nos ajuda a pensar sobre a docência como profissionalização, quando defende que o “trabalho docente constitui umas das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (p. 17). Dessa forma, a docência é entendida como uma profissão que tem sua importância dentro do cenário socioeconômico e exige conhecimentos específicos para sua execução.

Imbernón (2016) aborda o conceito de profissão como um processo. Para esse autor, quando falamos do profissionalismo³⁴ da docência é possível destacarmos sua relação com a organização de um ofício dentro do sistema educativo e as dinâmicas que são demandadas pelo mundo do trabalho. Assim, existe um conjunto de saberes e de habilidades que precisam ser dominadas para ser um professor. O autor também acrescenta que a profissão docente nunca será neutra, mas um produto legitimado por um dado contexto. Nessa direção, o conceito de profissão é entendido como uma necessidade da vida adulta. E, em um universo de opções, a docência se torna uma alternativa, a qual pode estar relacionada à escolha inicial da profissão, mas que também se torna uma alternativa à uma escolha original que, por algum motivo, não se concretizou.

Dessa forma, mesmo que haja um envolvimento com o campo específico por meio do bacharelado, a docência surge como uma oportunidade de colaborar com o processo de desenvolvimento de outras pessoas. Posto isso, o entendimento sobre a docência perpassa a compreensão de que o domínio do campo do conhecimento está para além do saber em si, consiste em uma experiência que permite um outro tipo de relação com os saberes e com os seus sentidos e significados por meio do contexto do ensino. Sendo assim, a docência possibilita construir um horizonte no qual o seu trabalho tem efeitos nas vidas dos estudantes.

³⁴ Não pretendemos, nesta pesquisa, aprofundar os estudos teóricos sobre os aspectos conceituais dos termos: profissão, profissionalismo.

E, neste contexto, não entendemos a docência como uma escolha fácil ou com menor valor do que outras profissões. Ao contrário, apoiamos-nos em Freire (2013) para enfatizar a seriedade que a docência exige, ao passo que não se trata de transferir conhecimento, mas da construção de espaços que possibilitem as condições de aprender criticamente. Dessa forma, a rigorosidade metódica constitui uma das exigências da docência, pois pressupõe as relações que se estabelecem entre o conhecimento e as construções e reconstruções que decorrerem dele. A criticidade é elemento fundamental na perspectiva freireana, pois um professor crítico, inquieto e consciente de sua incompletude pensa certo e instiga seus estudantes a pensarem certo também. De acordo com o mesmo autor:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar do mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. (FREIRE, 2013, p. 30).

Para este autor, a docência implica o conhecimento existente e também a produção de novos conhecimentos. E, ao contarem suas histórias, os professores expressam como a docência passa a fazer parte das suas vidas, como uma escolha profissional:

Eu escrevia crônicas dissertativas que os meus professores diziam que estavam muito boas. Em função disso, minha professora me disse: “quem sabe tu fazes jornalismo?” E aí fui fazer cursinho e, no cursinho, tive um professor de história que fazia bacharelado em história aqui na UFRGS e me disse: “mas historiador também escreve”. Eu percebia, também, que estudava basicamente em casa geografia, história, literatura e que as outras coisas deixava só para o cursinho, no pré-vestibular. Eu escolhi fazer história. (Érico)

Já pensei isso várias vezes... Não consigo achar nenhuma resposta coerente. O que talvez possa ser justificado pela geografia é que é uma área muito ampla. Ela atende a muitas subáreas. Então uma pessoa que lida muito bem com uma lógica matemática vai se dar muito bem e uma pessoa mais expansiva, que tem um conhecimento interrelacional, também vai se dar bem, conseguir se inserir. Então nesse sentido, é muito amplo. E, pela licenciatura, a minha mãe é pedagoga. Ela tinha uma pré-escola e eu trabalhava na pré-escola da mãe desde os 14 anos, por uma necessidade familiar. Uma necessidade mesmo, não de complementação de renda, mas, quando a mãe tinha a pré-escola, ela não gastava contratando outra auxiliar. Eu não era professora, mas era aquela figura auxiliar. Então, acho que tem muito isso, a minha família tem vários professores, isso não é novidade. É bem aceito. (Violeta)

Eu não sou exatamente uma adolescente que planejava sua vida. Então, entrei no cursinho dizendo que ia fazer oceanografia e saí com a inscrição para o

vestibular em licenciatura em Teatro. Na verdade, dava aula de dança já há algum tempo. Então tinha relação com a arte desde a infância. Não tinha curso de dança aqui por perto e o que mais se aproximava daquilo, que era o que eu gostava, era o teatro. Em função dessa trajetória com docência, de um desejo de ser professora que me acompanha desde sempre [minha mãe professora, meu pai professor, minha vó professora, todo mundo é professor] e também do questionamento de alguns colegas: “olha, tu vais fazer uma graduação em teatro bacharelado, acho melhor fazer licenciatura que tu vais ter campo de trabalho”. Eu fui mesmo pelo desejo de ser professora. E a minha escolha para licenciatura em teatro não foi exatamente um sonho acalentado por muito tempo, meu sonho era outro, era mais a dança. Mas, no teatro e na licenciatura em teatro, encontrei o espaço que me colocou em contato com algo que para mim é precioso, que é a questão do jogo, da brincadeira e a sua relação com a infância (Julieta).

Eu tive a felicidade de reconhecer que, no final do meu ensino médio, tinha tido uma péssima formação e que não teria condições de fazer vestibulares para áreas muito concorridas. Então me inscrevi no vestibular da UFSM para aquelas áreas que eram pouco concorridas, mas das ciências humanas. Pois ainda que tivesse feito uma péssima formação, sob o ponto de vista no ensino médio, tinha interesse pelas ciências humanas. Então fui aprovado no vestibular, no segundo vestibular que fiz, para filosofia, sendo que o primeiro tinha feito para a história. E tive também a sorte, ou a felicidade, de me apaixonar pelo curso já no primeiro semestre. Eu tive professores excelentes e comecei a estudar e ter muita vontade de estudar, desde o primeiro semestre da filosofia. E isso serviu bastante na minha formação, porque não reprovei em uma disciplina na graduação e sempre me dediquei bastante. Eu tive bons professores também. (Aureliano)

As narrativas da professora Julieta e do professor Aureliano também enfatizam a importância do processo formativo na formação inicial como algo que despertou à docência. Essas narrativas corroboram as reflexões propostas por Cunha (2010), quando a autora discute os conceitos de espaço, de lugar e de território. Para Cunha (2010), a formação inicial é um espaço de formação acadêmico, que só passa a fazer sentido para os futuros professores quando estes se apropriam dos conhecimentos e começam a significar este processo de formação. Nas palavras da autora: “quando se diz “Esse é o lugar de”, extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização” (CUNHA, 2010, p. 54). Assim, quando os professores narram suas memórias sobre sua constituição docente e são atribuídos significados à formação, os espaços formativos vão, paulatinamente, se transformando em lugares. E nessa direção, ao aprofundar as discussões, o conceito de território apresentado por Cunha (2010) surge quando estes lugares passam a implicar opções ideológicas e lutas. “Um território nunca é neutro, ele se dá no confronto de forças” (p. 55). Desse modo, quando há uma apropriação da formação como um lugar que tem sentido, a definição dos territórios de lutas também passa a fazer parte desse processo, como uma exigência da docência.

Ainda tratando sobre os caminhos que levam à docência, apoiamo-nos nas discussões trazidas por Vaillant e Marcelo (2012), que apontam para o ensino como parte da condição humana. Nas palavras destes autores, os processos de ensino vividos são definidores de crenças e de padrões mentais, os quais são elaborados a partir de um longo processo de observação de seus educadores. Para tanto, o período como estudantes permite a elaboração de imagens do que é ser professor.

E, como o ensino se trata de uma experiência contínua na vida de todos, essa prática, que nem sempre exige uma formação pedagógica, pode se tornar muito presente para pessoas que possuem um saber qualificado/especializado. Nesta direção, alguns participantes da pesquisa narram que não escolheram ser professores num primeiro momento, mas o ensino surgiu como uma oportunidade de gerar renda e, a partir dessa experiência, houve o reconhecimento da docência como escolha de vida:

São caminhos tortuosos, eu nunca pensei que seria professor. Eu sou filho de médico, meus tios são todos médicos, todo mundo é médico. Então terminando o colégio, os familiares começaram a pressionar para fazer medicina, porque medicina é legal, negócio de grana... E para ser bem sincero, na Educação Básica, especificamente no ensino médio, milhões de outras coisas me atraíam mais que o colégio, nunca fui muito de estudar. [...] Eu jamais tinha me imaginado como professor, muito menos como médico! [...] Então fui cursar física médica, mas quando entrei no hospital, vi que aquilo não era para mim! Então, como eu era bom nos cálculos, fiz vestibular para física bacharelado na UFRGS. E já estava com uma idade maior, já estava com uns 24/25, as pessoas que estavam estudando comigo eram mais novas, já tinha feito 4 anos na física médica. O pai começou a não me mandar mais dinheiro, “estava grande”. O que vou fazer? – vou dar umas aulas... Logo que pensei nisso, já surgiu um convite para dar aula no cursinho. Lá no centro de Porto Alegre. E, eu comecei a dar aula e, já no primeiro dia, me apaixonei. Porque tem aquela coisa de tu ficares na frente de todo mundo e com, digamos assim, o poder da palavra. Eu gostei daquilo. Depois mudei para física licenciatura. Eu sou formado nos três cursos. (Gerard)

Eu tinha filho pequeno. Então, comecei a trabalhar desde o início em escolas de idiomas que me aceitavam em função de ser nativo. Então comecei a ser professor sendo professor [...] Fui aprendendo muito com a prática, e depois que a teoria foi vindo. E achei isso muito bom, porque, quando a teoria vinha para mim, eu já fazia questões que a prática tinha me levado e que eu não tinha sabido como resolver. Então, acho que isso ensina bastante a gente se encontrar como professor, a começar com a prática, mesmo que tenha sido bastante sofrida. Eu me formei não só na faculdade, mas também na vida, como professor. E, tem o histórico também que a minha mãe era professora, minha vó era professora. [...] Antes de entrar nas letras, comecei odontologia em Montevideu e, quando eu vim para Porto Alegre, comecei engenharia química, talvez negando essa coisa de ser professor, enfim, porque toda a família era.... Eu cheguei em Porto Alegre com 18, com 19 comecei engenharia química. Com 18 anos, fiz Odontologia em

Montevidéu, com 19 Engenharia Química aqui e, com 20, fiz transferência para letras e foi ali que eu me descobri. Que era isso que eu queria. (Paulo)

Essas narrativas, ao tratarem a escolha pela docência, explicitam um caminho que passa pela experiência e, nesse contexto, Vaillant e Marcelo (2012) indicam que as experiências escolares desses professores têm implica o direta nos modos como se constituem.

Ao observarmos as narrativas dos professores, podemos perceber que, mesmo que os caminhos apresentem percursos muito distintos, podemos sinalizar um importante ponto de convergência entre todas as falas: os professores demonstram um encantamento pela profissão docente.

Este encantamento   contemplado nos escritos de Freire (2013), ao trazer a  tica e a est tica na docência. A perspectiva est tica que se estabelece na boniteza da prática educativa, boniteza que implica a natureza do humano e o compromisso ético que se constrói na rigorosidade desta profissão. Rigorosidade que pressupõe o respeito pelo conhecimento, a disponibilidade para estar em constante constru o de seus saberes e o olhar crítico sobre a prática. Neste compromisso que se estabelece, podemos indicar que esta seja uma das justificativas para a continuidade da forma o em nível de p s-gradua o.

  notável que os docentes que atuam no Colégio de Aplica o possuem uma forma o acadêmica consistente, tendo em vista que um dos critérios avaliativos dentro do concurso para professor efetivo   o percurso formativo. Logo   possível inferirmos que a qualifica o em nível de p s-gradua o   um elemento que contribui para compreendermos como os professores se relacionam com a docência. As narrativas destacadas nos dão pistas sobre a realiza o da pós-gradua o em nível de mestrado e doutorado como uma estratégia de aprendizagem e qualifica o para ingressar no mundo do trabalho, assim como para qualificar o seu processo formativo. E, nessa dire o, essas vivências são apontadas como etapas de um percurso formativo voltado ao desenvolvimento profissional docente.

O desenvolvimento profissional docente está assentado em Marcelo (1999), Vaillant e Marcelo (2012) e Bolzan e Isaia (2019), os quais trazem a defini o deste conceito pautados na compreensão de continuidade da aprendizagem ao longo da carreira. O que implica a forma o inicial e continuada e todo o conjunto de experiências que promovem transforma es e melhorias no trabalho docente. Vaillant

e Marcelo (2012) afirmam que “o desenvolvimento profissional se caracteriza por uma atitude permanente de indagações, de formulação de perguntas e problemas e a busca de soluções” (p. 167).

Dessa forma, podemos entender o desenvolvimento profissional docente relacionado com as mais diversas oportunidades de aprendizagem que qualificam as práticas docentes. Bolzan e Isaia (2019) salientam que este processo parte das demandas individuais dos professores, mas também necessita ser construído no espaço institucional em que o docente atua, na perspectiva de oferecer o suporte e as condições para que o professor se desenvolva ao longo da carreira.

Como parte desse processo de aprendizagem, os professores remetem a pós-graduação como um momento importante em seu percurso formativo. As narrativas que seguem explicitam práticas na docência e também suas vivências nos cursos de mestrado e de doutorado:

Eu passei no doutorado, mas não ganhei bolsa. Então fui correr para trabalhar e cheguei a dar aula numa creche. Uma experiência muito ruim, porque não tinha formação para lidar com criança pequena, não sabia direito que fazer. Depois passei a trabalhar numa escola particular, durante 3 anos. É uma escola que era famosa por não pagar seus professores, então recebi durante um ano e meio, e, depois, era sempre implorando para o diretor. A experiência foi incrível, lá eu dei aula para EJA, 9º ano, de inglês e português e o que mais aparecia. Montei um grupo de teatro lá dentro. Eu criava textos e como já tinha escrito textos durante o meu ensino médio, era a escritora do colégio, foi um retorno à escrita legal. E apareceu um concurso do estado, fiz e passei, fiquei dois anos e pouco no estado. Só que abandonei essa escola particular, que não pagava. Fiquei em duas escolas estaduais. [...] Um colégio particular resolveu abrir seleção, fui. Aí passei, passei para inglês.[...] E o problema do colégio particular é que ele começa a te sugar. Então, quando eu vi, estava com 36 horas no particular e ainda no estado. Cada turma tinha 47 alunos [no particular] e eu fingindo eu estava fazendo doutorado... (Agatha)

No final do mestrado, comecei a trabalhar numa escola de ensino privado, que foi escola onde eu estudava. Foi bem bonito, porque a coordenadora pedagógica, assim que deu, me chamou. Foi uma troca de professor, já estava finalizando o mestrado e ela me chamou e foi incrível! Eu mergulhei plenamente no mundo da docência... E sempre escrevendo coisas relacionadas a ensino de literatura. Mas meu trabalho de Mestrado não era isso. Depois entrei no doutorado e segui dando aula nessa escola privada. Sempre gostei muito, inventando eventos e criando coisas. Era uma escola que me permitia fazer muito desses processos. Então era muito legal. E a minha ideia, era, um pouco, fazer concurso para o ensino superior. No último ano do doutorado, fui professora substituta na UFPEL. Eu trabalhei com os primeiros semestres das letras. Foi incrível, também! Adorei! E fiquei um ano lá. Terminei a tese e entrei numa outra escola privada de Porto Alegre. Para trabalhar com português, porque sempre trabalhei com Literatura e redação. No meio disso, peguei alguns pré-vestibulares. Trabalhei no “me salva” que é uma

plataforma de ensino pré-vestibular, também. Mas sempre com redação ou literatura. Nunca era o português. (Clarice)

Então eu tinha perguntas e resolvi começar a desenvolver isso no mestrado. E aí emendei, porque sabia: “bom minha vida vai ser de professor e, mesmo que almeje uma carreira Universitária, isso vai acontecer depois”. Nem tinha perspectiva de fazer concurso no Colégio de Aplicação, isso vem depois. Então independente se eu quero ir para a Educação Básica, eu escolhi ser professor. Eu quero ter uma boa experiência de sala de aula, mas sei que sem o mestrado é difícil passar em concurso. Então naquela época, tinha a perspectiva de fazer um concurso para o município de Porto Alegre. Eu sabia que a formação fazia muita diferença. Então o meu mestrado vinha muito nesse sentido. (Érico)

Marcelo (1999) destaca as relações entre o desenvolvimento profissional e a qualificação das instituições escolares, ao afirmar que o desenvolvimento profissional dos professores reflete no desenvolvimento da escola. E, na medida em que os professores contavam suas histórias, memórias das primeiras experiências passaram a fazer parte das narrativas, como evidenciamos nas falas das professoras Agatha e Clarice. Rememorar e narrar as primeiras experiências implicam o movimento de nos entendermos como seres históricos. Consiste em trazer à tona fatos marcantes que contribuíram na constituição desse ser docente.

Vaillant e Marcelo (2012) trazem as reflexões sobre a inserção na docência partindo do entendimento de que este período marca a “transição entre a formação inicial e a incorporação ao mundo do trabalho” (p. 123). Nesta etapa, acontece a experimentação da docência em contextos reais.

Os estudos de Huberman (2000) conduzem a compreender como a inserção em uma carreira se estrutura a partir de um processo de exploração e de estabilização. Para este autor, a vida profissional dos professores, assim como em qualquer profissão, passa por ciclos. Os tempos de cada ciclo são muito particulares para cada indivíduo, mas os estudos mostraram que todos os professores passam por essas vivências. Quando o autor aborda o processo de exploração, destaca que esta etapa consiste em, basicamente, a partir de uma opção provisória, experimentar espaços e saberes numa perspectiva investigativa, para, assim, consolidar a certeza pela carreira escolhida, o que para muitos levou algum tempo, tendo em vista o “novo” caminho profissional ao qual aderiram. Para Huberman (2000), essa etapa inicial pode ser sinalizada como um choque de realidade, na qual os professores assumem um novo lugar, que carrega a responsabilidade de lidar com estudantes e situações reais.

Tardif (2014) também discute as fases iniciais da carreira e suas relações nas experiências de trabalho, sustentando suas discussões a partir dos estudos de diferentes autores, e destaca:

Outros autores (HUBERMAN, 1989; VONK 1988; VONK & SCHARS, 1987, GRIFFIN, 1985; FEIMAN-NEMSER & REMILLARD, 1996; RYAN et al., 1980) consideram que os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes, e às vezes contraditórios, nos novos professores. Esses anos constituem, segundo os autores um período realmente importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho. (TARDIF, 2014, p. 84).

Os relatos voltados a esta fase podem ser identificados nas narrativas que contam sobre experiências que possibilitaram aos professores a certeza de que seguiriam estes caminhos. Para Vaillant e Marcelo (2012):

A inserção à docência é um período intensivo de tensões e aprendizagens, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal. (p. 124).

Assim como a escolha pela docência, as primeiras experiências são primordiais na constituição docente, visto que implicam um processo de aprendizagem que coloca os professores diante de seus saberes teóricos e as exigências da prática. Ao iniciar na docência, os professores também experimentam a transição de estudantes para professores (MARCELO, 1999, p. 113).

E, ao abordar a importância destes primeiros anos, Tardif (2014) enfatiza que esta etapa permite aos professores a constituição dos saberes experienciais, saberes estes que, paulatinamente, vão consolidando o arcabouço de entendimentos sobre o seu fazer docente.

Nas narrativas a seguir, podemos identificar as primeiras vivências e aprendizagens como professores:

Eu tenho memórias muito boas. Quando comecei a trabalhar no Amora, ainda era um grupo com as criadoras do Amora, pessoas com quem aprendi muito. No início era uma surpresa, porque eu não entendia nada do funcionamento. Todo mundo vive isso, mas não é um coisa ruim, é uma sensação, assim: "Puxa, tenho muita coisa para aprender!" E o legal é que fui aprendendo, entrando na sala de aula dessas pessoas, porque não tem como aprender só lendo. A gente aprende vendo o outro agir, vendo as propostas e, criando juntos. Então, essas lembranças não esqueço, e as pessoas que, naquela época, algumas me inspiraram muito. Eu

continuo trabalhando com elas no Trajetórias Criativas, que é um projeto de extensão, e que é uma das coisas mais importantes que faço. Porque é a oportunidade que a gente tem, como extensão, de chegar mais próximo da realidade das escolas públicas e estaduais. E tentar trocar uma experiência com os professores que estão com o salário absurdamente defasado, com sucateamento nas escolas e estão enfrentando muitos problemas com adolescência e com as crianças numa situação de vulnerabilidade. (Jean)

Na escola, minha primeira experiência foi em 2006. Eu entrei numa escola super pequena, ali no Menino Deus, para dar aula da educação infantil até oitava série. Foi o início, o início mesmo! E foi onde comecei a aprender a ser professora, dentro de uma escola e pensar em repertórios. Porque é absolutamente diferente, ser professora de música de instrumento, numa escola de música, ou mesmo no projeto social. Por mais que fossem turmas grandes, era aula de flauta doce, que era o que eu dominava. Era o instrumento que tinha me formado. Então, mesmo que estivesse reproduzindo a forma de ser professora, como os meus professores, ainda assim tinha mais familiaridade. Também por ter mais tempo de estudar, de conviver dentro de uma escola de música, como aluna. (Clara)

E nessa escola, eu fui justamente dar aula de 1ª à 4ª série na época. Então eu entro como professora de teatro na escola privada, bastante pequena, com turma de 20 alunos, que já se dedicava a atender um público com uma condição socioeconômica melhor. Mas sem fazer distinção em relação às questões que pudessem apresentar esses alunos. Na época, já tinham várias crianças que tinham necessidades especiais de diversas ordens. Assim, começo a ser docente, já lidando com a diferença em relação a esse aluno padrão, com o qual tu trabalhas no teu imaginário na graduação. [...] E cada caso era discutido, independentemente da situação de inclusão. Cada turma e cada criança que precisava de um cuidado especial tinha um espaço para discussão sobre o que fazer, como fazer, junto com alguém que tinha uma trajetória muito mais intensa e qualificada do que a minha. Também havia reuniões de professores, em que se discutia a metodologia de trabalho e a observação. Como é que eu vejo o meu colega atuando? [que é uma coisa que eu faço até hoje] Quais são as estratégias do meu colega? Como é que ele fala com aluno? Como é que ele faz o que eu estou fazendo? Será que se eu mudar minha conduta, não vai funcionar melhor? Enfim, essa para mim é a grande formação. (Julieta)

A partir dessa decisão e a partir do momento em que comecei a sair do espaço acadêmico para entrar no espaço da prática da sala de aula, muitos desafios vieram juntos. Porque, talvez, por uma questão de afinidade mesmo, fui entendendo que era espaço que pretendia me sentir à vontade e onde me sentia bem. Onde o meu trabalho fazia sentido, para outras pessoas também, não só para mim. Então, fui iniciando as minhas experiências na sala de aula, primeiro pela educação infantil. Assim que terminei o estágio dos anos iniciais na faculdade, comecei a trabalhar em escolas de educação infantil. A primeira experiência que tive com anos iniciais foi aqui no colégio, como professora substituta. Então esse colégio me abriu as portas para o trabalho com os anos iniciais, e como acho que é uma postura do colégio mesmo, de abrir a porta para os professores também poderem experimentar esses momentos iniciais de docência. Então foi a partir do momento que entrei aqui, que comecei a trabalhar com os anos iniciais. Foi onde realmente percebi que era um lugar onde encontrava com mais afinidade, que é a etapa de alfabetização [...] Então, a minha trajetória contém um pouco de sorte por ter encontrado logo esse lugar onde tinha afinidade. Eu fui, ao longo do tempo, observando quais eram as áreas que mais

me aproximava e investindo nessas áreas. É o que eu continuo tentando fazer até hoje. (Nina)

As narrativas das professoras Julieta, Clara e Jean explicitam o quanto as primeiras experiências foram impactantes, justamente no sentido de possibilitar a continuidade do processo de aprender/constituir-se professor a partir da experiência com os alunos, dos desafios cotidianos e do compartilhamento com outros professores já em exercício. Assim, podemos elencar a escola como um espaço potente para o processo de aprender dos professores. Tais reflexões são evidenciadas nos estudos de Bolzan (2009), os quais colocam em destaque que aprender a docência requer o constante redimensionamento das práticas, a partir das vivências no cotidiano escolar e do compartilhamento entre pares. A autora sustenta suas reflexões através da abordagem sócio-histórica, enfatizando o quanto o compartilhamento de experiências e de reflexões, por meio das redes de relações entre colegas, promovem novos modos de compreender a ação pedagógica e assim contribuírem para a qualificação do seu trabalho.

Para Tardif (2014), as experiências no contexto da escola, as trocas e as reflexões que se instituem no cotidiano exigem respostas que nem sempre são aprendidas nos currículos da formação inicial. Essas respostas são descritas, por este autor, como os saberes da experiência, os quais estão alicerçados em “um conjunto de representações partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e prática em todas as dimensões” (TARDIF, 2014, p. 49). Tais saberes são marcados pela possibilidade de aprender a partir do trabalho dos/com os colegas.

Já a fala da professora Nina leva-nos a uma reflexão que remete aos estudos de Huberman (2000), no que se refere à fase de exploração, a qual possibilita aos professores investigar sobre as características da profissão, experimentando de maneira provisória diferentes lugares e papéis. Dessa forma, a sua inserção em múltiplos contextos de trabalho com variadas faixas etárias possibilitou a definição de suas afinidades. É importante destacarmos que a formação inicial no campo da docência permite ao professor atuar com diferentes faixas etárias e é natural haver uma afinidade maior com determinado grupo, ou seja, as práticas vivenciadas pela professora Nina, na educação infantil e nos anos iniciais, possibilitaram a definição da

etapa da alfabetização, como sua preferência de atuação, bem como o campo do conhecimento para o qual voltou seus estudos.

Todas estas narrativas expressam experiências que são fundamentais para constituir a identidade docente, ou seja, o conjunto de saberes e de fazeres que demarcam a forma como o professor se vê, se percebe. E essa identidade docente permite compreender quais são as especificidades da profissão e quais os percursos a serem trilhados para atender tais demandas.

Em consonância com este entendimento, Tardif (2014) aborda em seus estudos os saberes relacionados à docência. Destaca a subjetividade de saberes e todos os elementos que estão implicados na singularidade de cada profissional, sublinhando sua relação com a identidade, sua experiência de vida, suas histórias, as quais são construídas com os alunos e a comunidade escolar como um todo. Inicialmente, o autor discute as relações que são estabelecidas entre os saberes dos professores e o trabalho que é desenvolvido em sala de aula, também enfatiza a diversidade e o pluralismo que está implicado no cotidiano escolar.

Outro ponto fundamental das discussões propostas por Tardif (2014) situa-se na temporalidade, ou seja, por trás de todos os saberes que os docentes carregam há uma história de vida e uma carreira profissional, situadas em um tempo determinado e num dado momento histórico.

O conjunto de experiências com as quais os professores vão se deparando ao longo de sua trajetória profissional permite a construção de saberes que são próprios e que vão se modificando ao longo dessa trajetória.

Contudo, a fase inicial da carreira vem acompanhada da expectativa de constituir-se um “bom professor”, ou seja, alguém que é capaz de promover um “bom ensino” (VAILLANT E MARCELO, 2012). E este conceito de ser “bom” é muito particular de cada professor, mas está relacionado à imagem, ao ideal que os professores foram compondo ao longo de sua formação por meio de suas trajetórias individuais.

Cunha (2012) desenvolveu seus estudos com vistas a compreender o que seria o bom professor. Demonstrou que o bom professor está relacionado a um profissional que detém um conjunto de habilidades de ensino, dentre elas “a organização do contexto da aula, a habilidade de incentivo à participação do aluno, o trato da matéria de ensino, a variação de estímulo e o uso da linguagem” (p. 147). Concluiu, ainda, que a ideia de bom professor está relacionada a consensos socialmente constituídos,

que indicam um modelo que tem como premissa à consciência acerca das questões sociais e o domínio de competências técnicas de determinada área do conhecimento. Todavia, a definição de um bom professor está vinculada a uma valoração que está intimamente ligada a quem avalia e às exigências do contexto no qual se insere.

Com vistas a qualificar tais discussões, Cunha (2012) enfatizou que “os professores tendem a reproduzir práticas de pessoas que admiram” (p. 84). Contudo a autora ressalta que o modelo do “bom professor” acontece “numa época, num local, numa circunstância que interfere em seu modo de ser é de agir. Suas experiências e suas histórias são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano.

As narrativas apresentadas na sequência trazem esses elementos como fundamentais na constituição docente.

E eu também percebi que tinha que dar uma boa aula e comecei a me preocupar com o tipo de explicação que dava, se as pessoas estavam entendendo, e eu fui gostando. (Gerard)

A gente já não tinha nenhuma referência, porque eu nunca tinha dado aula de música na escola. Fui aprendendo na vida, dentro da sala de aula, experimentando coisas. Trabalhar em uma escola com adultos era pior ainda, mas foi isso super legal, me apaixonei! Foi uma coisa de vínculo, um pouco por admiração às pessoas que voltam para escola depois de adultas. Dentro de um contexto que, querendo ou não, em proporções diferentes, tinha uma aproximação, por exemplo: não ter entrado no mestrado tão cedo; que seria uma forma de continuar estudando. Porque tinha que trabalhar. Era mais ou menos a mesma realidade dessas pessoas que acabam tendo que trabalhar. E como é que tu conseguias voltar? Como era apaixonada pelos projetos sociais, acho que tem alguma coisa que se vincula nesse trato com as pessoas, quando veio essa coisa de tentar ver como é que eu junto música, educação musical, Educação de Jovens e Adultos. (Clara)

A filosofia é uma atividade de pensamento, ela é uma postura frente ao mundo que todos precisam ter um contato. Então, acredito que a mudança principal, do início da minha atividade docente, aqui no colégio, para o que é hoje, é essa capacidade de, no primeiro momento, ter solidificado a minha identidade com professor de Filosofia. E isso é um problema exclusivamente meu. Para, posteriormente, conseguir qualificar minha aula, seja na perspectiva teórica, didática, mas, principalmente, nesse olhar para diversidades, para os diferentes estudantes que a gente possui. (Aureliano)

Eu fui para o pixel, um ano no pixel e depois fui para amora e foi sofrido. Não a relação com os colegas ou com os alunos, mas esse meu entendimento “de que professora de teatro eu sou? Que tipo de aula eu dou? Qual é o currículo?”. Porque eu não estou mais falando de um currículo de 4 anos, que era com que me preocupava. Mas de um currículo que, naquela época, tinha uns quatro anos do fundamental mais três no médio, e agora tem muito mais. Então essa exigência de pensar o Global em diálogo com as outras pessoas e ainda todas as outras questões que perpassam a nossa vida aqui no CAP. Foi bem impactante, e o que eu fui fazendo é que fui tentando me aproximar de instâncias que pensavam na

escola para além do cotidiano de sala de aula. Então, tive um momento de representante docente, comecei a me envolver nas mobilizações, que era uma coisa que já fazia antes de entrar aqui. Depois fui para COMEX, para entender um pouco melhor a extensão; fui para COMEN para entender um pouco melhor pedagógico, e na COMEN já estou na segunda gestão, que a ideia é continuar o aprendizado. (Julieta)

Quando eu estou terminando o meu estágio, faço uma seleção para professor substituto, passo e retorno uns meses depois. Aí fico dois anos como professora substituta. De novo, entrando em situações de conflito com essa minha prática, de novo com alunos muito difíceis, de difíceis manejos... E agora, já sou a professora! Sou eu quem organizo... Antes tinha toda uma equipe que me ajudava. Quando eu estou terminando a minha prática, como professora substituta, abre o concurso, me inscrevo. Faço. Passo em primeiro lugar e entro. Em 2007, assino a minha posse e ingresso em fevereiro. Então, já estou aqui desde 2007. (Nísia)

Essas narrativas, quando olhadas a partir dos estudos de Huberman (2000), explicitam a importância dos anos iniciais da carreira, e, nesse sentido, o autor destaca dois pontos que marcam este período: a sobrevivência e a descoberta. Como exemplo de sobrevivência podemos observar o relato da professora Nísia, quando explicita o momento em que passa a compreender que ela é a professora, ou seja, o contexto da sala de aula, que antes era experimentado na condição de estagiária, nessa nova etapa passa a ter outro significado, exige a responsabilidade como professora. Nessa fase, os professores em início da carreira se deparam com preocupações que giram em torno de sua própria identidade e também sobre sua atuação no contexto prático. Segundo Huberman (2000), trata-se de um momento em que o professor começa a buscar uma aproximação entre os estudos realizados ao longo da formação e a sala de aula.

Simultaneamente, os professores vivenciam a descoberta da docência, que perpassa a experimentação de diferentes estratégias pedagógicas, a observação do cotidiano vivido e o entusiasmo diante da responsabilidade de ser professor (HUBERMAN, 2000). Nesse momento, os professores se deparam com a possibilidade de praticar a docência sustentados pela forma como pensaram e foram elaborando sua constituição ao longo do percurso formativo, o que significa dizer que há uma produção do trabalho pedagógico pautado em modelos, próprios de cada professor.

Nessa perspectiva, quando as trajetórias dos professores se apresentam ao longo das narrativas, expressam que os primeiros anos da carreira foram muito importantes e, em muitos casos, definidores dos investimentos e da manutenção da

escolha pela carreira docente. Ao avançar nas discussões, remetemos aos estudos de Isaia e Bolzan (2009), que compreendem que as trajetórias permitem que cada professor construa, de maneira muito particular, a subjetivação/objetivação da sua docência. As autoras destacam:

Na dimensão pessoal, a marca está na construção da subjetividade decorrente do modo como os professores e os mundos se interpenetram, influenciando-se mutuamente (RIEGEL, 1979; ISAIA, 2003, 2006A). Já na dimensão profissional o característico está no modo dos professores transitarem em um ou vários espaços institucionais e irem pouco a pouco se inteirando do saber fazer, próprio da profissão. (p. 122).

Desse modo, os excertos das narrativas contemplam as reflexões e os desafios que foram se apresentando nesta etapa inicial da inserção na carreira. Com base nessas falas, podemos inferir que há uma tomada de consciência em relação à sua prática em sala de aula e também sobre a necessidade de compreender os espaços que perpassam o contexto do professor.

Se a consciência é uma aquisição puramente humana, então, sua natureza e suas especificidades qualitativas devem ser procuradas nas especificidades da vida humana, que a diferenciam da vida instintiva dos animais e, antes de tudo, nas especificidades da construção da atividade de trabalho do homem. (PRESTES apud LEONTIEV, 2012, p. 57).

Quando falamos de consciência ou de tomada de consciência, referenciamos também os escritos de Freire (2018) que apresentam este termo como um processo de adaptação. Assim a consciência é compreendida também em sua processualidade e está relacionada ao conhecer e ao “compromisso que se estabelece com a própria realidade” (p. 50). Ou seja, na medida em que os professores narram que percebem a necessidade de qualificar suas aulas, que estão preocupados com a construção de uma identidade ou, até mesmo, com as responsabilidades que a docência apresenta, eles também estabelecem uma consciência sobre tudo que está implicado nesse processo. Assim a tomada de consciência fomenta uma inserção crítica sobre a realidade, numa perspectiva que está para além do individual, passando a ser social. Tal atividade remete-nos ao que Freire (2016) denomina de conscientização:

A conscientização é o processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência. Ela consiste em inserir criticamente os seres humanos na ação

transformadora da realidade, implicando, de um lado, no desvelamento da realidade opressora e, de outro, na ação sobre ela para modificá-la. (p. 17).

A consciência também é destacada nos estudos de Vygotski (2012a), articula-se à internalização das experiências por meio do pensamento e se concretiza quando o sujeito é capaz de operar sobre determinado assunto ou situação. Dessa forma, a consciência está relacionada a todas as experiências vivenciadas pelo indivíduo e ao quanto ele é capaz de refletir, de se apropriar e de reconstruir sobre tais situações. Significa dizer que a consciência favorece que o sujeito avalie, elabore, reelabore e crie a partir de determinada situação do seu contexto. Ou seja, a consciência é a base de toda atividade do homem sobre sua realidade objetiva (LEONTIEV, 1984).

Ao referir-se ao contexto escolar, os estudos de Bolzan (2009) enfatizam que a tomada de consciência dos professores significa um rompimento com resistência diante de sua prática. Corresponde à disponibilidade de repensar sobre seu fazer docente, articulando seus entendimentos aos conhecimentos teóricos, buscando criar estratégias para assumir o papel de mediador dos processos de aprendizagem.

Em consonância a estas reflexões, os estudos de Imbernón (2011) também destacam que as primeiras vivências após a formação inicial permitem a consolidação de conhecimentos profissionais que, de maneira dinâmica, se modificam, na medida em que novas experiências acontecem, permitindo o desenvolvimento desses conhecimentos, num processo de conscientização que aqui será compreendido como os saberes da docência.

E os saberes da docência estão relacionados a todo processo de constituição docente, que é contínuo e processual, está em permanente modificação, favorecendo a reconfiguração a partir dos contextos, das trajetórias e das reflexões produzidas ao longo da profissão. Posto isso, Tardif (2014) define “o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, dos saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36).

Assim, independente da faixa etária e do momento da carreira em que estão, os conhecimentos profissionais que os professores constroem ao longo de sua vida são a base para o próximo elemento categorial a ser debatido e problematizado.

4.1.1.2 Concepções sobre a docência

Esse elemento categorial é permeado pelas concepções que os professores manifestam em relação à sua prática e pela subjetividade da docência. Diante disso, elencamos os seguintes pontos como constitutivos dessa discussão: os entendimentos sobre a educação básica, a responsabilidade com a formação integral, a afetividade, o contexto do CAP/UFRGS e a realidade da educação brasileira.

Posto isso, ao tratarmos sobre as concepções sobre a docência partiremos dos estudos que abordam os saberes dos professores, tomando o professor como um sujeito de conhecimentos. Já sinalizamos anteriormente que, ao ingressar no contexto de trabalho, os professores constroem seus saberes experienciais. Contudo, os estudos de Tardif (2014) evidenciam que os professores possuem múltiplos saberes, o autor elabora uma compreensão acerca da construção dos saberes dos professores: indicando-os como conhecimentos que se fundem e muitas vezes se contradizem, possibilitando o tensionamento de concepções e seus reflexos na ação pedagógica. Segundo Tardif (2014), “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, *os saberes dele*³⁵” (p. 16).

Quando o autor sinaliza “os saberes dele”, põe em destaque todo entendimento sobre os percursos individuais e os aspectos históricos e culturais que permeiam nossas trajetórias, ou seja, existe um conjunto de saberes que são formais, estruturados e também há toda uma construção pessoal que cada professor faz a partir de todas suas vivências dentro e fora da sala de aula.

Assim, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, abordados nos estudos de Tardif (2014), quando são apropriados pelos professores, compõem um repertório que possibilita aos professores lidarem com as mais diversas exigências da profissão e, especialmente, estruturarem seus entendimentos sobre a profissão. Nas palavras do autor:

Saberes esses que não somente são adquiridos no e com o tempo, mas também temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos durante esse processo e um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática e de situações de trabalho. Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da

³⁵ Grifo do autor.

história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços. (TARDIF, 2014, p. 106).

Gauthier (2013) apresenta sua compreensão sobre os saberes como “um repertório de conhecimentos próprios do ensino” (p. 35). Ao se posicionar de maneira bastante enfática sobre a docência, o autor destaca que todas as decisões tomadas pelos professores partem de suas construções ao longo da prática pedagógica. O que significa dizer que as escolhas dos professores estão assentadas no que foi produzido ao longo da sua trajetória, no exercício da profissão. Ao mesmo tempo, o autor destaca que as representações da profissão são validadas também em sala de aula e reitera que este processo não pode se dissociar da criticidade e do constante processo de reflexão sobre a prática.

Dessa forma, quando os professores compartilham seus entendimentos sobre a docência, iniciam falando sobre o contexto da sala de aula, trazendo especificamente a importância ao seu papel no contexto da educação básica.

Ser docente na educação básica. Eu diria que é um lugar de grande importância, porque é na educação básica que tu vais desenvolver, ajudar o estudante a desenvolver uma série de condições, de habilidades, de aprendizagens, para que ele dê conta da vida dele, mesmo que ele ingresse ou não na universidade. É na educação básica que tu vais desenvolver ele como ser humano, vais desenvolver ele com relação à cognição, vais desenvolver ele nas questões éticas. Tem a participação da família, sem dúvida, mas a escola, o convívio social que acontece na escola, essa interação entre eles, entre os alunos, entre os professores, isso tudo é um processo de aprendizagem muito grande e que forma as bases para a vida do indivíduo. [...] As aprendizagens que se dão, nessa interação social, não têm como tu construí-las se não for através da convivência. Então para mim a escola é esse lugar, a educação básica é esse lugar, que não é o lugar só do conteúdo, da aprendizagem de conteúdo. É o lugar das aprendizagens emocionais, cognitivas, então é um lugar muito especial, de muita responsabilidade. (Nise)

Ser professor é desafiador desde sempre. E é para mim uma forma de resistência. Esse sempre foi um entendimento que eu tive, mesmo quando na escola particular. Existe o espaço de defesa de uma visão de mundo, existe um espaço de construção de identidade que é central e que não é compreendido dessa maneira. O quanto a presença do professor, a vida daquela pessoa, e o quanto a escola é determinante nesse sentido. Então para mim, é super político ser professor, independente de ideologia. É um espaço de disputa, de disputa de modelo de sociedade. [...] Bom, a gente está aqui construindo valores, construindo relações, problematizando relações, acolhendo crianças e jovens que têm situações familiares das mais diversas, e acho que a escola tem, o ser professor tem esse lugar... (Julieta)

Nesses 22 anos foi mudando um pouco essa concepção, porque antes, quando eu cheguei, os alunos estavam muito sedentos pela língua, eles queriam aprender a língua. Hoje eles vêm com vontade de aprender a língua, uma certa curiosidade,

mas eles precisam de muitas outras coisas do professor. É preciso que o docente, na escola, abra espaços de oferta de coisas que esses alunos não têm como enxergar dentro da casa deles, enxergar que o outro é diferente, enxergar que existem outras culturas e enxergar que há outras possibilidades para a vida dele, que não seja só aquela que ele conhece. (Jean)

As reflexões propostas por estes professores sinalizam a compreensão que teceram sobre seu papel no contexto da escola e sobre o papel da escola na vida dos estudantes. A narrativa da professora Nise destaca a formação para a vida, para a cidadania, tais reflexões também são encontradas nos escritos de Arroyo (2014) que destacam o direito à educação como papel central da escola pública, e essa visão perpassa pela formação plena dos estudantes. O autor traz o conceito de formação plena, destacando a “formação ética, estética, cultural, de memória e identidade” (p. 236) como essenciais ao direito à educação, como princípio constitucional.

Outro elemento que merece destaque nessa discussão diz respeito à fala da professora Julieta, que enfatiza a docência como um lugar de resistência. Nas palavras de Freire (2014), é preciso reconhecer que não há neutralidade na docência. É preciso que, como professores, tenhamos clareza sobre nosso papel e lutemos pelo que acreditamos. Resistência é não ceder ao fatalismo, é acreditar em uma lógica que prioriza o ser humano e não o mercado. Para o autor, “a necessidade dessa resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais aos dados da realidade; de outro, uma desconfiança metódica que me defende tornar-me absolutamente certo das certezas” (p. 130-131).

Nessa mesma direção, as contribuições da professora Jean tratam das mudanças nas necessidades dos estudantes, deslocando o olhar que antes era apenas centrado no conteúdo e que se amplia ao perceber que as demandas dos estudantes estão para além disso. Esta narrativa também vem ao encontro das discussões que se articulam aos contextos emergentes, tendo em vista que a compreensão dessa nova realidade extrapola a mera constatação, explicita que a professora reconstrói sua compreensão sobre sua atividade docente, tendo em vista que este contexto mobiliza um olhar cuidadoso e mudanças nas práticas frente aos estudantes. Desse modo, os contextos emergentes pressupõem as múltiplas inclusões. (BOLZAN e ISAIA, 2019).

Em consonância e esse entendimento, Freire (2018b) discorre sobre a humanização das práticas escolares. Este processo de humanização está relacionado

à capacidade humana de “ser mais³⁶”, implica reconhecer e posicionar-se eticamente diante de uma responsabilidade histórica com as transformações de sujeitos em sua totalidade, em sua relação com o mundo.

Os estudos de Arroyo (2013) complementam as reflexões em torno dos direitos à educação como princípio básico no contexto da escola. Ressaltamos o excerto:

O ideal de humanidade vem variando com o avanço civilizatório, com as lutas pelos direitos. Queremos que todos participem desse ideal, desse projeto. Que seja garantido a todos e a todas o direito a ser gente, a passar por esse aprendizado. A educação básica universal como direito situa-se nessa história de luta pelo direito de todos a sermos humanos. Esse é o fio condutor das lutas sociais e políticas pelos direitos humanos ou melhor, pelo direito básico, universal, a sermos plenamente humanos. Reduzir essa tensa história do direito à Educação Básica universal ao domínio de habilidades, saberes, competências pontuais é empobrecer essa história. (p. 53-54).

Isso posto, vale referirmos que as falas sustentam um compromisso que está para além do acesso a conteúdos, mas no reconhecimento da infância e da adolescência como etapas de desenvolvimento humano. Há o reconhecimento do professor como alguém que participa da construção de saberes e de valores. Para Arroyo (2014), toda a experiência escolar está inserida em um processo de desenvolvimento humano que acontece dentro e fora da escola e que implica no desenvolvimento global de cada estudante.

Logo, os significados da docência, os conhecimentos e os conteúdos também são sinalizados como parte do papel de ser professor, conforme segue:

[...] ser docente na Educação Básica. Tem um compromisso com aqueles conhecimentos, que são os conhecimentos que foram produzidos ao longo do tempo da humanidade. Que nós, como docentes, temos que escolher curricularmente. Aquilo que nós entendemos que é mais importante para os nossos alunos, para que eles na sociedade, possam ter esses conhecimentos, que possam aplicar estes conhecimentos. Então o nosso papel é um papel fundamental de formação, de promover espaços em que os alunos possam alcançar esses conhecimentos. E também, de promover espaços onde os conhecimentos que eles já construíram nas suas vidas também possam ser escutados, e possam fazer um diálogo com os conhecimentos, que são esses conhecimentos formais que a escola tem a obrigação de oferecer aos alunos. O docente é como se fosse um mediador desse processo. Em minha visão, diferente de outros cursos, como uma faculdade ou como ensino técnico, na educação básica nós temos um compromisso com esses conhecimentos. É claro que muda de turma para turma, de aluno para aluno, a forma como tu vais abordar esse

³⁶ O “ser mais”, na obra freireana, está relacionado à compreensão de que como seres inacabados estamos em constante processo de modificação de nós mesmos e do contexto em que vivemos. Consiste no processo de humanização dos homens e mulheres, que se dá por meio da educação e situa-se na busca por estarmos constantemente sendo mais e melhores.

conhecimento, mas entendo que o docente da Educação Básica tem esse papel. (Nina)

Eu acho que é algo que demanda muito estudo e que não é valorizado, inclusive dentro da própria academia, o estudo para ensino fundamental. Eu já tive uma professora da disciplina de educação em Geografia, na Faculdade de Educação, que disse que o professor só precisa saber um pouquinho mais que o aluno, para ensinar. O que o professor precisa saber de metodologia de ensino... Eu discordo plenamente dessa perspectiva! Professor tem que ter muito conhecimento, geográfico e pedagógico, nesse caso. [...] É um trabalho muito complexo, que te exige como ser humano, muito mais do que quanto professor, é bem mais amplo. Tu estás trabalhando com uma formação muito básica, de tudo, não só de geografia. Tu estás formando muito mais que geografia. (Violeta)

É fundamental destacarmos que os professores reconhecem a importância dos conteúdos, a importância de compreender a escola como um lugar de apropriação e de construção de conhecimentos. Nessa esfera, os saberes disciplinares e curriculares ganham espaço, pois exigem dos professores a sistematização destes conhecimentos e o diálogo com outras aprendizagens que perpassam a vida de cada estudante.

Para Vygotski (1995), a escola tem papel insubstituível na apropriação, pelo indivíduo, da experiência cultural acumulada pela humanidade. Entretanto, não basta que a escola transmita esse saber acadêmico, científico. É necessário construir novas formas de pensamento que favoreçam a tomada de consciência por parte dos aprendentes/ ensinantes, sobre os aspectos sócio-políticos envolvidos na questão da apropriação do conhecimento científico e suas relações com o saber popular - história do indivíduo e da sociedade- a fim de que ocorra o aprendizado, levando-se em conta o desenvolvimento real e as possibilidades de potencializá-lo. (BOLZAN, 2009, p. 52-53).

A fala da professora Violeta, explicita seu entendimento sobre a responsabilidade que o professor necessita assumir diante do conhecimento e do ensino, sua fala destaca que ser professor implica a ética e o estudo. Os escritos de Freire (2013) reforçam essa necessidade do compromisso com o próprio saber e sobre o que escolho ensinar:

Não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos da minha disciplina, não posso por outro lado, reduzir a prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é o momento apenas da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. (p. 101).

E os princípios éticos na teoria freireana implicam o caráter formador da educação, em sua integralidade. Assim, reiteramos a importância dos saberes dos

professores e também que se reconheçam como protagonistas de sua ação docente. Para além disso, que compreendam que as práticas pedagógicas necessitam contribuir para os processos de desenvolvimento e aprendizagem de todos os estudantes. As falas que seguem explicitam esse entendimento:

Compreendo que, quando assumimos a docência na educação básica, assumimos um compromisso com a compreensão de que somos responsáveis por processos de aprendizagem diversos, os quais ocorrem em tempos e de formas diferentes, precisando, assim, de diferentes proposições e de investimento. O professor de educação básica, ao assumir este compromisso, deve apostar na crença de que todo o aluno é capaz de aprender e fazer tudo o que está ao seu alcance no que concerne o investimento destes processos, compreendendo que nenhum destes será linear. Todo o processo de aprender envolve avanços e retrocessos e o próprio erro deve ser visto como parte fundamental do processo de construção do conhecimento. (Mia)

Eu acho que isso é um pilar de Educação Básica. Um professor que entenda que, apesar de ele vir de um outro lugar, de ser doutor ou não sei o quê, ele precisa encontrar estratégias para que o seu conhecimento chegue naquela criança. E o outro pilar para mim é diversão. Eu acho que não vale a pena estar em sala de aula se para mim está chato, para eles está chato. Então toda aula é tipo: trouxe isso aqui, vamos ver se funciona? E pegando as reações deles e tal. [...] Eu acho que tem duas coisas: a primeira, não é simplificação o termo, mas é dar acesso ao teu conhecimento especializado.[...] Então eu tenho mestrado em poesia, chego na aula de poesia e me sinto muito capaz, mais competente para responder qualquer coisa que me tragam, não no sentido de saber tudo, mas no sentido de saber me movimentar, uma coisa que é meu terreno. Então acho que essa coisa de ser especialista, de entender muito de uma coisa ajuda muito, é isso que faz com que o colégio seja de excelência entre outras coisas. Tem alguém que é muito, mega, bom na sua área e que se dispõe a tornar acessível para o aluno. (Agatha)

É bem diferente de ser professor da graduação e de outros contextos. Porque, justamente, acho que, na escola, a gente tem uma função que deve perpassar todas as disciplinas, que é essa função educacional, que a gente está trabalhando com o sujeito em formação. Eu acho que deve existir um trabalho voltado para valores... Valores democráticos, éticos, cidadãos... Que é o que tento levar sempre nas aulas de Espanhol. Na aula de espanhol a gente não trata só de palavras soltas, mas todas elas dentro de contextos que tento levantar, que sejam importantes para os estudantes. [...] Então para mim é isso, cumprir sobretudo com a função educacional que a escola tem a partir do ensino da disciplina. E para isso, e na minha tese eu falo isso, o contexto sociocultural, que entendo como tratar de momentos históricos, coisas que afetem tanto professores como alunos, discussões que estão na sociedade e, a partir disso, criar contextos significativos de aprendizagem. (Paulo)

Quando a professora Mia compartilha seu olhar sobre a docência na educação básica, coloca em relevo princípios que necessitam estar presentes nas concepções dos professores, chamando a atenção de que os estudantes apresentam percursos

não lineares de aprendizagens, e que isso não significa que não sejam capazes de aprender. Essa afirmação pode parecer óbvia, num primeiro momento, mas quando se fala em uma educação, na perspectiva inclusiva, se traduz um dos maiores embates no campo educativo, pois significa romper com modelos que têm como produto final a igualdade das aprendizagens. Sobre estas discussões, os estudos de Mantoan (2015) se debruçam sobre as reflexões em torno destes modelos avaliativos, enfatizando que constituem propostas que efetivamente não se concretizam, pois cada estudante se apropria do conhecimento de uma forma muito particular. Ao longo de suas reflexões, reforça a necessidade de um ensino sem discriminações e coloca em destaque o papel do professor como alguém que, além de conhecer o conteúdo, necessita construir estratégias para torná-lo acessível aos diferentes estudantes.

Essas afirmações convergem com as reflexões trazidas pela professora Agatha, ao sinalizar seus entendimentos diante dos saberes construídos por um longo percurso de formação acadêmica, os quais habitualmente são concebidos como distantes do contexto da escola. A professora é enfática ao identificar que a sua formação precisa estar a serviço de seus estudantes. Dessa forma, há a necessidade de buscar transformar um saber aprofundado e qualificado por meio da pesquisa em algo acessível para todas as idades. Diante do exposto, as reflexões trazidas por Freire (2013) reforçam o compromisso ético com os processos de ensino. Para o autor, quando a formação acadêmica não está a serviço dos estudantes, trata-se de uma formação vazia. Dessa forma, a formação acadêmica necessita estar atravessada pela curiosidade epistemológica, que possibilita a criticidade diante do caráter formador da educação.

É necessário colocarmos em destaque a formação continuada em nível de pós-graduação dos professores participantes desta pesquisa associada à atuação na educação básica, tendo em vista que o princípio do professor pesquisador de suas práticas assume novos contornos, quando associado à esta formação e a este contexto de trabalho. Podemos observar isso quando o professor Paulo encontra em seu doutorado a possibilidade de entender os contextos de seus estudantes, qualificando seu olhar sobre o ensino de línguas, ao inferir que a educação e a pesquisa são formas de intervir no mundo (FREIRE, 2013).

Tais falas permitem olhar as concepções sobre a docência a partir dois prismas: o primeiro refere-se à formação em nível de pós-graduação possibilitar a qualificação das práticas pedagógicas e oferecer aos professores múltiplos recursos para efetivar

o ensino; o segundo diz respeito ao professor também ser um pesquisador de suas práticas. As discussões em torno do professor como pesquisador de suas práticas tem sido ponto de destaque nos estudos de Nóvoa (1992,1997) Imbernón (2011), Tardif (2013, 2014), ao abordarem a importância da reflexão pelo professor a partir de vivências concretas e voltadas aos avanços sobre a ação docente.

Nessa direção, ao nos debruçarmos sobre o cotidiano da escola, é fundamental retomarmos os estudos vygotkianos, que destacam nas relações sociais e nas experiências entre pares a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem. Utilizar a pesquisa como possibilidade de compreensão da ação docente é construir uma formação voltada às relações e às vivências que podem ser ofertadas aos estudantes e a como estas influenciam no contexto de cada um. Do mesmo modo, ao considerarmos os estudos de Vygotski (2010) sobre o meio, também encontramos elementos que podem ser considerados no processo de desenvolvimento profissional dos professores, na perspectiva de produzir sentidos e significados sobre as relações que se estabelecem entre e a formação, o processo de aprender a ser professor e as vivências práticas.

Vaillant e Marcelo (2012) destacam o valor da experiência no desenvolvimento profissional dos professores, destacando que aprendizagem, experiência e formação caminham juntos. A experiência permite lidar com situações concretas, requer resolução de conflitos e ações rápidas. Nessa lógica, as experiências são disparadoras de reflexões e exigem dos professores novas respostas a cada nova demanda. E esses estudos implicam a constante prática da pesquisa na constituição da docência.

O conceito de experiência também é abordado nos estudos de Tardif e Lessard (2014a), quando, ao explorarem o trabalho docente, apresentam a dimensão da docência vinculada a da experiência. Para estes autores, compreender a docência a partir da experiência permite compreender este movimento a partir de duas perspectivas: a primeira tem a ver com um processo de aprendizagem a partir de repetições que permitem ao professor “adquirir certeza quanto ao modo de controlar fatos e situações de trabalho que se repetem” (p. 51); a segunda perpassa o significado que a experiência produz para a pessoa, “são experiências que mudam uma vida, que não tem necessidade de repetir-se, mas que influenciam de uma só e única vez toda a existência profundamente” (p. 51).

Assim, a experiência escolar tem a ver com os professores, mas também está relacionada aos estudantes. Estar atento aos contextos escolares e buscar a constante qualificação das estratégias pedagógicas também perpassa as concepções destes professores, e para além disso, quando os mesmos contam sobre suas experiências e suas memórias de sala de aula, podemos evidenciar que as práticas na educação básica também são permeadas pelo significado que cada professor produz na vida dos estudantes, conforme as narrativas que seguem:

Porque a gente não é professor só quando entra na sala de aula. A gente é professor no corredor, a gente é quando chega, quando sai, quando dá um oi, quando pergunta se tá triste no corredor porque não tá legal. Quando a gente brinca com eles ou quando a gente cria o WhatsApp e manda uma mensagem de boa noite. A gente é professor o tempo todo. É nessa relação com eles que se constrói o fazer pedagógico. (Jean)

[...] a docência cada vez mais se abre para outras necessidades. Conforme a sociedade vai mudando. Tem a educação das emoções, que hoje seria também uma parte importante, não é só o conteúdo da matéria e o conhecimento. Mas é para que serve o conhecimento, como isso vai fazer diferença. Porque que eles estão aprendendo aquilo, tudo isso eles têm necessidade de que a gente convença, mas nada é mais forte do que o próprio entusiasmo do professor pela disciplina que ensina, isso eu vejo que é muito forte, porque isso faz parte do encontro. (Tarsila)

O professor da educação básica tem um defeito. Não é só aqui, acho que na maioria, que é achar a sua disciplina a mais importante do mundo. Nunca parou para pensar que a Educação Básica, na verdade, é mais é para mostrar as possibilidades para o aluno, para depois ele ver o que vai fazer. Eu fico me lembrando dos meus 17 anos, quando eu não queria estudar nada, eu só queria passar pelo Colégio. Eu adorava estar no colégio, jogar bola para interagir com os colegas. (Gerard)

A narrativa do professor Gerard é carregada de significados, porque, de um lado, reconhece o lugar do professor como mediador no acesso aos conteúdos e conhecimentos, mas também consegue enxergar, no outro lado, um aluno, que necessita ser incentivado a conhecer e a lidar com os diferentes conhecimentos da escola. Nem todos os alunos irão se sair bem ou se encantar pela sua disciplina, e essa também é uma aprendizagem do ser professor. Essa reflexão pode ser compreendida por meio dos estudos de Freire (2013) e Arroyo (2013), os quais destacam o princípio humano no processo de ensinar. Tornar os processos de ensino mais humanos significa respeitar as individualidades dos estudantes, reconhecer os potenciais e as limitações.

E a humanização do ensino também implica o diálogo. Diálogo pautado na escuta e que significa estar aberto a conhecer as realidades dos estudantes, compreender que existem diferenças entre as aspirações dos professores e o que os estudantes esperam e buscam na escola (FREIRE, 2013).

E, nesse processo de se entender como professor e compreender o estudante que está diariamente na sala de aula para aprender, também emerge a afetividade como ponto central.

A afetividade, nessas discussões, está pautada em Vygotski (2003, 2010), ao compreender o processo de desenvolvimento atrelado às relações que se estabelecem com o meio e com os outros em um contexto social. Na teoria das emoções, o autor demonstrou que os sentimentos construídos por meio das relações são a base para o desenvolvimento de novas construções e aprendizagem, pois compreende que os sentimentos são capazes de influenciar comportamentos. As narrativas dos professores explicitam a relevância que atribuem aos vínculos e à afetividade nas relações com os estudantes:

Mas acho que, sobre ser docente na educação básica, é difícil não cair nesses discursos de missão. Porque tem um perigo de legitimar aquela coisa de que “ah, tu fazes por amor”. E não, a gente precisa ter salário, a gente precisa pagar as contas. Mas acho que tem uma vocação que não é a inata, acho que ela é desenvolvida. O docente de educação básica é alguém que tem que ter muita sensibilidade com o outro. Eu acho que é uma característica de todos nós, tu desenvolves muito essa característica de empatia, de sensibilidade, de escuta ou pelo menos deveria. (Érico)

Que vai ser tanto a afetividade em sala de aula, é uma forma de engajamento, porque um professor que tu odeias é difícil tu ter aprendizagem, é muito custoso. Não é desafiante no sentido positivo, é um desafio negativo com o qual tu não queres lidar. Então acho que parte da afetividade e da aprendizagem, parte da sensibilidade para a gente ir adequando as atividades em função daquilo que está funcionando e daquilo que não está. Parte também de tu tratares de coisas que, talvez, de alguma maneira façam sentido para o aluno. Porque toda aprendizagem, a meu ver, se dá a partir de conhecimentos prévios que a gente tem. Então, assim, do nada, é difícil a gente aprender, a gente custa mais... É preciso buscar, encontrar algum lugar que a gente tenha alguma mínima referência, que a gente tenha um repertório mínimo daquilo... E aprender para mim é construir repertórios e a atuar a partir desses repertórios, acho que é isso...(Paulo)

O mais legal é ver eles pelo corredor, grandes, levando uma vida normal. Normal que eu digo é interagindo e fazendo o que podem e conseguem nas etapas de escolaridade que eles estão. E, quando a gente sai daqui e vê um aluno que já saiu, estando realizado na vida, é melhor ainda, é quando a gente percebe que está fazendo a coisa certa, que está no lugar certo e estou fazendo a coisa certa. (Jean)

Por meio dessas narrativas emergem as discussões sobre a vida e escola, tanto para alunos como para professores a escola é a essência das relações, das trocas e das aprendizagens. Arroyo (2013) destaca a docência, também, como um modo de ser, no qual as fronteiras entre o pessoal e o profissional não são claramente definidas. Assim, mesmo que os professores tentem deixar na escola as questões que a ela pertencem, é impossível tal separação. Essa relação pode ser vista como uma constante necessidade de profissionalização da profissão, mas também pode ser conduzida pela importância da inteireza do ser professor.

Inteireza que se fundamenta em Freire (2013) e tem relação com o estar por inteiro, integralmente. Essa pode ser lida nas falas dos professores Érico, Paulo e Jean, os quais demonstram que o domínio de um campo do conhecimento é apenas uma das exigências da docência. É preciso estabelecer relações afetivas com os estudantes, é preciso ser empático a ponto de tornar a escola um bom lugar para se estar.

Freire (2013), ao trazer o “querer bem os educandos”, destaca a relação que existe entre a afetividade e a seriedade docente. Dessa forma, os afetos na e para a docência implicam o compromisso com a profissão, a luta pelos direitos dos estudantes e por uma educação de qualidade:

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso trabalho é com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. [...] É que lido com gente. (p. 141).

E lidando com gentes, deparamo-nos com a docência na perspectiva da formação humana. Formação esta que, nas palavras de Freire (2007, 2013, 2016, 2018), entende os seres humanos em um contínuo processo de ser mais, na busca por uma formação integral capaz de promover a consciência do inacabamento e a emancipação diante do contexto em que está inserido.

Em consonância a estas reflexões, Arroyo (2014) problematiza a educação e a formação humana, na direção de compreender que a escola perpassa um tempo-ciclo de vida. Ao mesmo tempo que se debruça entre as discussões que giram em torno do papel da educação escolar na vida dos estudantes, reconhece que não se pode dissociar a “relação que existe entre docência-educação-tempo-formação humana” (p.

232). Quando reportamos às narrativas, o tempo da escola e a responsabilidade com a formação humana aparecem nas narrativas dos professores como modos de conceber o seu fazer docente.

Sempre achei que uma das coisas mais importantes que existe é o tempo da escola. Porque eu vivi intensamente a escola. Então acho que a gente parte muito das nossas perspectivas. E eu sempre acreditei que a escola é um espaço de vivência, acima de qualquer outra coisa. Então eu acredito numa escola que oportuniza momentos de vivência para esses alunos. Momentos importantes para eles se relacionarem, para eles terem um repertório cultural maior, se deslocarem. E, de apresentar perspectivas. (Clarice)

A minha compreensão de ser docente na educação básica, acho que cada vez mais é uma coisa muito complexa[...] A impressão que tenho é que trabalho muito mais pensando nas relações humanas, do que pensando nos meus conteúdos da área que tenho que dar aula. Então acho que ser docente na Educação Básica acaba fazendo isso, se preocupa muito mais com as tarefas que estão relacionadas em uma gestão de pessoas, do que no ensino de alguma coisa específica; de um conteúdo específico. (Clara)

Nós mantemos um compromisso com essa sociedade. Por isso, quando nós olhamos para situações de limite, envolvendo alunos, nós temos que entender que essas situações limites dizem respeito a um ou dois e as outras escolas estão cheias. E que a gente tem o compromisso de estudar sobre isso, de pensar sobre isso. A gente tem que ter um tempo para isso, eles são o motivo, a gente precisa olhar para eles como nosso mote de pesquisa, nosso mote de estudo. Não podemos dizer: acho que vamos ter que dizer tchau para essas crianças. Essa criança tem que ser nosso foco de pesquisa! Então, vamos resolver todos os problemas? Não. Nós vamos ajudar todos? Talvez não. Mas nós temos um compromisso com essa situação, com isso que se coloca, esses desafios de ir atrás e tentar buscar estratégias para a resolução desses problemas. Eu acho, nesse sentido, todos nós da Equipe Técnica, Diretiva e docente. (Nísia)

Quando a professora Clarice fala no tempo da escola, cabe destacarmos a compreensão da escola como um espaço que faz parte da vida dos estudantes. A legislação brasileira, ao entender a educação como um direito constitucional, prevê a obrigatoriedade da educação básica a todas as crianças e adolescentes em idade escolar. Arroyo (2013) tece críticas contundentes aos tempos da escola e como as instituições se colocam diante deste espaço, trazendo à tona os limites e as fragilidades que ainda persistem diante do “como ensinar” e “por que”. Nesse sentido, a escola pode ser uma experiência prazerosa ou bastante desagradável. E quando fala sobre a formação humana, destaca que nos falta “um trato mais pedagógico e profissional dessas questões tão nucleares nos processos de formação humana” (p. 113), ou seja, por meio de seus estudos, o autor enfatiza que o contexto das práticas

de ensino ainda necessita avançar no que tange ao desenvolvimento mental, ao social e ao cultural da infância, adolescência ou juventude.

Um exemplo que merece destaque aparece na narrativa da professora Nísia, quando fala sobre situações-limite no contexto das salas de aula, as quais nem sempre possuem respostas ou são resolvidas com agilidade. Contudo, ao falar sobre a especificidade do Colégio de Aplicação, manifesta o compromisso social de ser professor neste espaço e de buscar lidar com as diferentes demandas que se apresentam no contexto educativo. As ponderações trazidas por esta professora nos conduzem a pensar sobre os encaminhamentos que acontecem nos espaços escolares e reforça que o CAp/UFRGS, por se tratar de uma instituição que possui um contexto diferenciado, não pode desistir de seus estudantes. Ao contrário, o entendimento sobre a competência profissional está pautado na transformação dessas situações em pesquisa, para as respostas sejam construídas a partir dos recursos que a instituição dispõe. As narrativas aqui trazidas também são destacadas nos escritos de Arroyo (2014), quando o autor afirma:

Quando miramos e escutamos as trajetórias humanas e temporais dos educandos e das educandas outras imagens se revelam. É o que está acontecendo em tantas escolas e em tantos coletivos docentes. Imagens não mais romanceadas nem satanizadas, mas reais chocantes, multifacetados de fracassos, de contra valores, de sombras, mas também de valores, de luzes e de resistências. (p. 15).

Nessa direção, compreender trajetória humanas, segundo Freire (2013), também exige bom-senso. A prática respeitosa, que reconhece a dignidade dos estudantes, não necessita estar pautada em um conhecimento formal, não necessita de um profissional específico para falar sobre, mas exige bom-senso dos professores em reconhecerem quais os melhores caminhos a serem tomados diante de situações específicas.

Ou seja, da mesma forma que os professores possuem trajetórias muito particulares, os alunos igualmente carregam um contexto social e cultural que reflete no seu modo de ser. Reconhecer as especificidades dos estudantes e estar disposto a *escutar e olhar* também constitui um elemento recorrente nas falas dos professores.

É importante quando o aluno se sente escutado, acolhido, ouvido, tem alguma identificação com os professores e a gente verifica que isso modifica o comportamento, o comprometimento, o engajamento com as atividades. (Érico)

Então uma dessas ações é quando o professor ouve o aluno, o que é uma coisa que a gente não costuma fazer. Outra é quando a gente convida o aluno a participar, não é dizer qual é o sujeito de tal coisa, mas quem acha tal coisa disso ou tal coisa daquilo, ou perguntar em sala de aula alguma questão importante. E a outra é reconfigurar a atividade pedagógica em função daquilo que está acontecendo na sala de aula. Não adianta tu ires com a tarefa pronta, porque ela se transforma em sala de aula. A meu ver, a gente tem que estar aberto e sensível para esses momentos de reconfiguração, de perceber se os alunos estão engajados, comprometidos, usando a língua espanhola, aprendendo sobre a vida etc. (Paulo)

Uma coisa linda que estou descobrindo no sexto ano é essa vontade de eles falarem...Eles levantarem a mão o tempo inteiro para falar. Isso é bonito! E é uma coisa que ano passado eu não conseguia ver como é bonito, e esse ano é uma coisa que estou dizendo: - Nossa gente, isso é lindo! Porque era uma coisa que eu não conseguia administrar. Então esse ano, já olho para isso e vejo que é muito lindo, que isso é muito legal. Só que daí tem que ir conseguir administrar... (Clarice)

É bem importante, na escola pública, um espaço para que as diversidades possam ser ouvidas e o aluno se sinta acolhido. Então, acredito muito que o docente da escola pública, na Educação Básica, precisa olhar para esses aspectos que falei: diversidade, a questão das diferentes culturas, no caso dos anos iniciais, das diferentes infâncias, também diferente jeito de ser criança. Então, acho que, inicialmente, seria isso que considero um mediador desse processo. [...] Porque acho que também o meu olhar tendo mudado, passei a ver essas coisas que talvez antes não ia enxergar. Talvez passava como uma coisa individual, assim: “ah é do fulano”. Eu não vejo mais assim, agora vejo que é um algo que acontece em todas as turmas que trabalho, que preciso ter esse olhar. (Nina)

Então, solucionar conflitos com base no diálogo, de uma maneira muito mais conversada com processos de escuta muito bem trabalhados. Isso mudou muito na minha docência. Eu acho que, conforme a gente fica muito tempo fazendo alguma coisa, ensinando, a gente vai sofisticando também a nossa visão sobre aquilo. (Tarsila)

Os olhares em torno do sentido da escola e do ser professor envolvem o reconhecimento da diversidade e o desafio de compreender que cada estudante tem sua história, tem seu modo de estar no mundo e de dar sentidos ao que vive diariamente. Compreender os contextos dos alunos ganha significado na medida em que, mesmo se tratando de um conjunto de alunos muito diverso, há um desejo de que a escola seja um lugar para todos (MANTOAN, 2015). Além disso, a disponibilidade dos professores em ouvirem os estudantes, incentivá-los a falar e a participar também qualifica os professores, como podemos evidenciar nas falas da professora Nina, a qual passa, a partir de um fato específico, a qualificar o olhar prospectivamente, sinalizando necessidades que são recorrentes nas turmas e que os professores precisam estar atentos.

Para Freire (2013), a escuta significa permitir que o outro fale, é permitir que os outros comuniquem sobre o que vivem, suas concepções e ideias. E, por meio destas narrativas, os escritos de Freire (2013) são reverberados à medida que reconhecem na escuta e no olhar para o estudante umas das exigências da docência, a qual está assentada no respeito à formação integral do ser humano, fundamentada no princípio da horizontalidade e da humildade, tendo a leitura de mundo e o diálogo entre os diferentes mundos como uma premissa da educação. Nas palavras do autor, “escutar é algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, à diferença no outro” (FREIRE, 2013, p. 117).

E essa disponibilidade à escuta está permeada por um constante processo de pensar sobre os processos de aprendizagem. Horizontes de possibilidades se ampliam, na medida em que os professores passam a se questionar sobre o que pode ser feito para que os alunos avancem e quais atitudes têm surtido efeitos positivos nos processos de aprendizagem. Freire (2013), em seus escritos, destaca a importância da humildade dos professores diante de seus estudantes, os quais reconhecem o aluno como “o outro”, dentro de um processo construção de conhecimentos, que não se faz de forma autoritária, mas na construção colaborativa. Portanto, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2013, p. 47).

Assim, as narrativas destacam a importância que as concepções sobre o ser docente carregam. Tais falas manifestam as ponderações e as preocupações diárias diante dos alunos que não aprendem da maneira “esperada” e o quanto estar disponível a olhar de outras formas para estes percursos permite a aprendizagem e os avanços dos alunos. As falas que seguem trazem ponderações dos professores sobre suas vivências:

Da mesma forma que a gente aprende a lidar com diferentes perfis de estudantes, a gente aprende a lidar com diferentes necessidades. É claro que ter o professor de Educação Especial ajuda, óbvio, mas, no trato do dia a dia, da sala de aula, é tu que tens que ter sensibilidade de: “não, esse aqui precisa que eu repita de novo, esse aqui, se eu olhar muito para ele durante explicação, ele se encolhe e não ouve mais, o outro, se eu olhar bastante ele fica comigo. Esse tipo de coisa é tu que tens que fazer, então acho que tem uma coisa de sensibilidade de dia a dia, que não é ensinável, e que é “aprendível” só na prática. (Agatha)

Às vezes é a gente enfrenta um questionamento das nossas opções pedagógicas para esses alunos. Às vezes, achando que a gente está passando a mão, que a gente está sendo boazinha. Mas não é isso, a gente está fazendo opções para que ele tenha um ambiente saudável de aprendizagem, é isso que eu penso. (Nina)

Duas questões que me fizeram crescer aqui são: colegas dedicados a alguns temas aos quais eu não tinha tanto conhecimento, como era, por exemplo: a educação da relações étnico-raciais - EREER com a colega T. Com a Lu, principalmente, a coisa das práticas pedagógicas, da maneira como ela conduz as coisas. Eu aprendi muito dessas questões de condução. Eu acho que aprendi muito com a Fe sobre a questão de gerenciar conflitos e as tentativas de sempre fazer uma educação não violenta, muito mais pautada no diálogo. Acho que aprendi muito isso aqui, aprendi muito a questão do lúdico, que, muitas vezes... até porque em sala de aula 40 horas semanais, nem se eu conseguisse, por exemplo, fazer joguinhos. Aqui eu consigo montar um material pedagógico muito mais atrativo do que eu conseguia há um tempo atrás. (Maria)

Porque eram curiosidades que vinham mesmo, porque a aula é feita para aluno, como eu disse antes, não é feita para nós. Então quando eu planejo, planejo com os alunos, eles fazem parte do meu planejamento, (Tarsila)

O desafio está no malabarismo entre tu conseguirens ensinar alguma coisa para eles, e fazer com que eles se deem conta que eles aprenderam. Porque, às vezes, eles nem sabem que estão aprendendo alguma coisa. E lidar com essa convivência, dentro da sala de aula, que depende da turma que tem, não existe regra, não existe nada que a gente possa fazer. Tem algumas atividades, carta na manga, que em geral funciona com todo mundo, mas é como se fosse uma oficina de 3 horas, deu, elas não sustentam o ano inteiro uma sequência de aula. (Clara)

A gente sabe que as aprendizagens são diferentes para cada um. Um é mais visual, outro é mais auditivo, então a gente tem que passar por todo esse processo... Não é como eu aprendo, mas cada um tem a sua forma. E coisas de sala de aula, cada um tem isso, grupo para que um compartilhe com outro e ensine, e eles mesmos ensinarem uns aos outros em sala de aula. Eu brinco com eles de professor, de vez em quando, então, eles têm que se preparar para isso, para dar aula... Então é como eu tenho lidado com essas questões. (Paulo)

Assim, os modos de organização dos professores já sinalizam olhares cuidadosos e seguros em relação à condução de suas aulas, à importância da diversificação e da construção junto com os estudantes. Os contextos que se manifestam para estes professores nos permitem evidenciar que suas atividades docentes têm se voltado a construir uma prática pedagógica sensível e diversificada, que vem buscando favorecer os processos de aprendizagem.

Tais reflexões indicam que o não aprender é uma das grandes questões apresentadas pelos professores, e, nessa questão, situa-se a essência da discussão sobre a inclusão escolar, e que, neste momento, emerge no Colégio de Aplicação. Cabe sublinharmos que o entendimento sobre processos de aprendizagens também

é algo que necessita ser priorizado no contexto educativo, tendo em vista que ainda partimos de aprendizagens e de conhecimentos comuns, dentro de cada faixa etária (que atualmente são definidas na Base Nacional Curricular Comum – BNCC). Tais reflexões se apresentam com grande complexidade, pois, de um lado, temos como premissa “direitos de aprendizagem num contexto escolar” e, de outro, “tempos e ritmos que também necessitam ser respeitados e valorizados”.

Mantoan (2019) enfatiza, em seus estudos, a necessidade da problematização e da reconfiguração da escola, para que se concretize a perspectiva inclusiva; são aspectos que necessitam ser debatidos e incorporados às práticas docentes. Para tanto, é fundamental que os sistemas de ensino e seus professores assumam a diversidade como realidade da escola brasileira. Sobre este aspecto, podemos considerar que as narrativas acima apresentadas expressam práticas centradas nos estudantes tendo em vista a especificidade da instituição Cap/UFRGS, mas não podemos afirmar que tais práticas são recorrentes nas escolas como um todo.

Assim, por meio das reflexões que os professores foram produzindo sobre as situações vivenciadas com estudantes que têm processos de aprender diferenciados, as entrevistas permitiram adentrar nas formas como os professores compreendem a relação entre o fazer pedagógico e o ser docente do Colégio de Aplicação, tendo em vista que se trata de um espaço privilegiado no contexto da educação básica.

A narrativa do professor Érico contempla elementos sobre o contexto específico do CAp/UFRGS.

Então eu acho que tem uma questão, que tem uma dimensão de missão também importante na nossa docência. Ser colégio de aplicação potencializa isso tudo. Porque acho que a gente, além de contribuir com uma boa formação para estudantes, inclusive que talvez não teriam acesso a uma educação de qualidade como a que a gente oferece aqui, se não fosse dessa maneira com sorteio universal, enfim, porque de fato a gente tem um projeto e uma estrutura de escola particular. [...]. Então eu acho que é importante ter um dado de inclusão social, talvez porque a gente oferece. A educação, no Brasil, é um mecanismo de ascensão social, a gente sabe disso e modifica toda a família quando tu tens alguém que tem acesso a uma educação de qualidade. [...] A gente consegue fazer um certo resgate social e ajudar a ampliar o acesso à educação de qualidade para populações de periferia. Que é o caso da população que a gente atende aqui e, principalmente, a contribuição para a formação docente continuada. Pensar o currículo, repensar o currículo o tempo inteiro. Isso é essencial, porque a gente precisa criar novas soluções para problemas que não são só nossos e aí essas soluções a gente tem que compartilhar e divulgar. Eu acho que a gente tem uma grande contribuição e também um comprometimento social, no sentido político mesmo no termo. A gente está em condições privilegiadas de trabalho, logo acho que a gente tem que ter um compromisso para denunciar que “olha os nossos

colegas lá fora não vivem essa vida”, então não culpabilizem o professor pela falta de qualidade da educação. (Érico)

A manifestação do professor Érico apresenta um elemento que amplia as discussões sobre as concepções sobre o ser docente: a realidade do professor da escola pública brasileira³⁷. O contexto da docência não pode ser descolado dos aspectos políticos que perpassam essa profissão, e, nessa direção, ser professor no Brasil é lidar com a escassez de recursos, com a precarização do trabalho e com a banalização do conhecimento científico. Imbernón (2016) ratifica essa realidade e problematiza sua estreita relação com a qualidade do ensino e com a docência:

São lutas constantes. O professorado é mal remunerado em muitos países, sem carreira profissional ou com carreiras quase totalmente planas e desmotivadoras, com corporativismo que beneficia os que se esforçam pouco etc. a situação trabalhista e a carreira influenciam o trabalho do grupo e, portanto, influenciam a profissão docente. (p. 114).

Nessa direção, os professores têm consciência de que as especificidades do CAp/UFRGS são muito distintas das escolas públicas da rede municipal e estadual, tanto nas condições de trabalho, como no perfil dos estudantes. Como já sinalizamos anteriormente, o CAp/UFRGS possui ingresso de estudantes por meio de sorteio, tanto na educação básica, quanto na educação de jovens e adultos. Logo, o conjunto de estudantes de cada sala de aula é muito diverso, tanto nos aspectos econômicos, quanto sociais. Assim, por se tratar de uma instituição que tem como premissa ensino, pesquisa, extensão e formação docente, lidar com essas diferenças permite estabelecer reflexões que podem ser aproveitadas por outros contextos, como citado pelo professor.

E essa escuta também se manifesta na existência do professor como alguém que precisa reconhecer o contexto que está inserido e as implicações de seu trabalho e lutas. Ser professor também é manifestado nas narrativas como um ato político, no sentido estrito da palavra.

A docência como um ato político se traduz nos escritos de Freire (2013), quando destaca que não há neutralidade no processo de ensinar. Construir um processo educativo voltado à uma prática libertadora parte dos princípios éticos de

³⁷ Funcionários públicos do RS completam 50 meses com salários atrasados em janeiro. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/01/30/funcionarios-publicos-do-rs-completam-50-meses-com-salarios-atrasados-em-janeiro.ghtml>>. Acesso em: 23 out. de 2020.

ser humano, na busca pelo “ser mais” e exige uma compreensão de que “a educação é uma forma política de intervenção no mundo” (p. 109).

Ainda, diante dos ataques à educação pública, ser professor também pode ser compreendido como um ato de resistência. Em Freire (2013):

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na *compreensão do futuro* como *problema* e na vocação para o *Ser Mais* como expressão da natureza humana em processo de *estar sendo*, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos. (p. 76).

Ou seja, resistir é um contexto que emerge na atualidade. A opressão vivida pelos professores necessita ser consciente, assim como a necessária denúncia das condições de trabalho, do engajamento nas lutas e de quanto isso está relacionado com mudança do mundo. Os escritos de Bolzan e Isaia (2019) reiteram este entendimento ao afirmar que é fundamental que o professor seja capaz de “aprender a ler o seu entorno, a fim de assimilar os fenômenos e compreendê-los produzindo respostas possíveis às transformações socioculturais, são apenas algumas das complexidades que estão emergindo” (p. 150).

Posto isso, Freire (2013) sublinha que a educação é ideológica, por isso é preciso que os professores sejam conscientes de quanto o mercado reflete na escola, o quanto a globalização está a serviço do lucro e não dos seres humanos. Portanto, ser professor implica engajamento nesta luta, nas palavras do autor: “no exercício crítico da minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável a minha prática docente” (p. 130).

Significa compreender que ser professor da escola pública implica lutar e acreditar neste lugar. Assumir a educação como um direito de todos e permitir que os estudantes consigam construir criticamente leituras de suas realidades. Significa compreender que ser servidor público implica todas essas compreensões. Alguns professores também convergem em seus entendimentos ao falarem sobre o CAP/UFRGS.

Eu acho que estar professora no CAP é um lugar muito privilegiado, muito privilegiado. Porque aqui nós temos essa convivência com o estudante, que é o chão da fábrica, e nós temos a possibilidade de fazer formação de professores. Quando vamos para esse universo de fazer formação de professores, conseguimos a interlocução que é muito mais fácil, porque estamos na sala de

aula, vivendo aquelas coisas que os colegas estão vivendo. Então, conseguir articular a teoria com a prática de uma forma muito próxima, muito igual... Eu acho que essa coisa de nos colocarmos nessa igualdade é que nos faz um lugar privilegiado, para sermos atores, protagonistas nesse processo de formação de professores, também. (Nise)

Hoje uma escola pública, na minha visão, tem como maior objetivo ofertar para esse aluno espaços de interação em que ele possa se descobrir e descobrir coisas diferentes e que possam mudar a vida dele. O docente do colégio de Aplicação, além de promover isso, tem que aproveitar essa oportunidade de ser qualificado, de ter espaço de qualificação. Porque nós saímos e voltamos, para inovar o currículo, porque fazer o que os outros estão fazendo é que nós sempre fizemos, não leva a lugar nenhum. Porque a nossa missão é auxiliar as outras escolas e outros colegas professores. Então temos que testar experiências novas e compartilhar aquilo que tá dando certo. (Jean)

E por outro lado, acho que o Cap tem um potencial em relação aos colégios de aplicação pelo fato de termos, na própria estrutura da escola, o ingresso por sorteio, que eu acho bem importante. Porque outros CAPs selecionam aquele aluno que já é bom, é óbvio que tu vais ter uma média muito alta em tudo, em todos os exames. E aqui não, damos oportunidade para todo mundo, vindo de onde vier e tendo o que tem, poder se desenvolver o melhor possível, o que ele conseguir, digamos assim. (Paulo)

Em primeiro lugar eu acho que é uma grande oportunidade, dentro do sistema de ensino brasileiro, nós termos 17 Colégios de Aplicação, então isso já torna o fato de ser professor do Colégio de Aplicação algo muito especial. Mas, além disso, tem o fator do comprometimento com a formação docente. Por estarmos dentro da universidade, creio que essa responsabilidade, essa finalidade da educação, fica ainda mais nítida e, pelo menos para mim, constantemente ou diariamente, ela se apresenta. Seja nos atendimentos de estagiários, nos atendimentos de monitores, de bolsistas de programas de Formação docente, como o PIBID, isso é bem presente diariamente na minha atuação aqui no colégio. E é de extrema importância, isso é uma das finalidades do Cap, e não podemos perder o foco em relação a isso. (Aureliano)

O Colégio Aplicação tem um papel, um compromisso maior que outras escolas, e o docente do Colégio Aplicação tem sim o compromisso de se aprofundar nesses aspectos e de tornar sua prática, não diria um exemplo, mas mostrar para as outras pessoas que outras coisas possam ser possíveis, além do que as outras escolas já fazem. [...] Eu acho que nós não podemos nos conformar, fazer o que as outras escolas estão fazendo. Eu acho que temos que ter um olhar inovador, eu gosto dessa palavra, da palavra inovação, acho que temos que ter um olhar inovador. Temos que tentar fazer diferente, mostrar que é possível, fazer diferente nas escolas públicas, nessa etapa. Então é para isso, o docente precisa investir em formação, investir no estudo e no trabalho colaborativo. E, nessa escuta dos alunos, promover espaços onde as práticas possam ser realmente mais alternativas. (Nina)

Nós recebemos bem, temos um bom horário, temos um espaço trabalho incrível, dentro, se comparado a outros sempre pode melhorar bastante, mas nós também conseguimos, a partir daí construir essa compreensão do nosso papel em relação aos estudantes, enfim, é isso. (Julieta)

O que muda a gente tem os espaços, na música, mais especificamente, a gente tem espaços legitimados dentro do currículo para isso acontecer. Então tem uma área com vários professores, dá para trocar ideias, dá para pensar numa construção de currículo, de conteúdo, que acho que é o que é de diferente de outras escolas. Mas a questão nessa gestão de pessoas é igual a qualquer outro lugar. Mesmo que a gente se debruce sobre conteúdos, elabore currículo, na prática, a forma como as equipes de trabalho funcionam, quase sempre, a gente está ali na parte de organização da educação, é mais comum pensar no interdisciplinar nos casos específicos, do que nos conteúdos. (Clara)

A partir das narrativas das professoras Julieta e Clara, podemos reiterar a importância das condições de trabalho na consolidação de práticas pedagógicas que contribuam para os estudantes. Salários adequados, estruturas físicas mínimas, recursos humanos, liberdade para construir o currículo, espaço para compartilhamento e formação são fundamentais, quando se defende uma educação pública de qualidade.

As colocações das professoras também estão implicadas nas discussões acerca do trabalho docente. Compreender a docência como trabalho que exige condições para sua efetivação, valorização e um constante processo de aprender ainda constitui um desafio da sociedade brasileira.

No contexto dos estudos sobre trabalho docente, Tardif e Lessard (2014a) fornecem reflexões fundamentais para pensarmos sobre essa perspectiva, para estes autores o trabalho docente “ é compreendido como uma forma particular de trabalhos sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (p. 08). Contudo, o trabalho docente, a partir dos estudos desses autores, está para além das relações humanas, está condicionado aos fatores contextuais e históricos da docência. Ou seja, as interações humanas, que ocorrem na perspectiva do ensino, também estão relacionadas aos tempos, aos espaços e às subjetividades de cada professor.

Assim, ao estarem vinculados à uma escola que, na esfera federal, está vinculada à uma universidade, os professores apresentam os seguintes entendimentos:

Para mim ser docente aqui é muito bom, perto da realidade que eu já tive antes. Sei que a gente tem um compromisso, eu tento fazer o melhor possível, por ter todas as condições de trabalho que a gente tem aqui e que deveria ter em todas as escolas. É o mínimo que se esperaria. (Maria)

Acredito que nós temos essa liberdade para criar, então, nesse sentido, eu me sinto bem satisfeito. Muitas vezes, fico pensando: ah! eu gostaria de estar na graduação, já pensei em algum momento, porque a minha prática na graduação foi muito boa, mas eu penso que eu tenho bem mais a contribuir aqui, e nós temos o contato com a graduação. (Paulo)

Então é uma dificuldade de dar conta disso, mas nós temos que entender que não precisamos dar conta de tudo. [...] Ser professora... Tu não podes ser um professor sozinho. Tu precisas da tua rede, tu precisas dos teus colegas, precisas da instituição. E precisas ter outros profissionais e, aqui, é uma escola é muito privilegiada, sou muito feliz por ter entrado no Colégio Aplicação. As críticas que nós fazemos, essas leituras, nunca são para desmerecer um lugar como esse. Esse lugar é muito especial, temos colegas maravilhosos, tem uma rede que se forma aqui dentro. Temos psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo, enfermeiras, orientadores, estagiários, monitores, bolsistas. Então é uma estrutura que não te permite ficar sozinha. E te ensina, foi isso que eu aprendi desde muito cedo aqui, que tu não fazes sozinho isso, que é muito difícil, muito desafiador, que cada dia pode ser completamente diferente do outro, mas que tu tens uma retaguarda, tu tens a quem buscar. Até a própria direção da escola não tem o que... uma direção que apoia muito. Todos diferentes, momentos de discussão há, claro que há de diferentes posicionamentos, mas essa é a riqueza do trabalho também. (Nísia)

Eu acho que tem duas coisas: entraram aqui várias pessoas novas, no projeto, juntos. E a gente se olhava... Foi um ano tão intenso, que parece que a gente se conhece há 30 anos. A gente criou um laço, uma intimidade muito intensa em função da intensidade das coisas novas que vieram. E a gente conversava muito. A gente chegou num ponto de chegada: passar num concurso, ter uma carreira Federal, estar numa instituição como essa, tu carregas o nome da UFRGS...[...] Eu acredito que tudo que eu posso dar, eu dou... Sou muito dedicada às coisas que eu faço. Às vezes elas não saem do jeito que a gente quer, mas a minha dedicação é total, toda a minha energia está ali. Então, enquanto eu estiver aqui, eu vou ser desse jeito. Porque eu não consigo ser de outro jeito. (Clarice)

Estas narrativas explicitam a relação entre as condições de trabalho e o compromisso ético em desenvolver o trabalho docente da melhor maneira possível. Tardif e Lessard (2014a), ao desenvolverem seus estudos sobre trabalho docente, destacam a relevância das condições de trabalho na atividade cotidiana dos professores. Os estudos destes autores indicam que a forma como os professores lidam com suas condições de trabalho também reflete no trabalho com os estudantes. Ou seja, O Colégio de Aplicação da UFRGS, na percepção destes professores, oferece um conjunto de condições que lhes permite construir práticas a partir do que acredita, em um contexto que deveria ser comum a todas as escolas públicas, conforme sinaliza a professora Maria.

No entanto, mesmo reconhecendo o CAp/UFRGS como um lugar privilegiado de trabalho, os professores também analisam questões e fragilidades institucionais

que podem ser melhoradas e que necessitam ser repensadas. Justamente por reconhecerem a relevância social da instituição, os professores narraram situações que geram angústias e críticas, conforme segue:

Acredito que falta uma articulação entre uma etapa e outra isso sim, mas tem uma linha sabe. Se tu pegas os projetos das equipes tu vêes que tem uma linha, porque se tu olhares o colégio como um todo, tens uma preocupação com a questão do respeito, com essa questão da igualdade, da equidade. Temos uma preocupação com o acolhimento. A escola procura trabalhar de uma forma geral, de não aceitar bullying, de não aceitar discriminação de forma alguma, nem de gênero, nem de etnia. Temos isso muito forte aqui no CAP, assim.[...] Então eu acho que, no momento em que nós, e eu vejo um ponto que nos identifica exatamente isso, o respeito pelo próximo, pela diversidade, pela não aceitação do bullying, essas questões nos unem, nos preocupam, e essa questão de educar para a vida. Não só para um concurso, para responder prova temos uma preocupação por uma educação mais integral, mais global, mais holística, ou seja lá qual é o conceito que tu queiras utilizar, então isso é uma identidade do CAP. (Nise)

Então a gente vai ter que pensar muito ainda sobre isso: o colégio Aplicação tem que mudar para que ele continue atendendo as camadas mais necessitadas e que cada vez vão ser maiores, da nossa população? É um compromisso do docente com a sociedade que está aí. De formar aqueles que ainda têm uma estrutura familiar e que têm possibilidades de aprender e daqueles que vêm precisando de tudo na escola, inclusive, da comida. É complexo, porque a gente está longe de uma comunidade, a gente não está inserido numa comunidade, as crianças vêm de longe. Quando eles têm que trabalhar para ajudar em casa, eles têm que sair daqui, porque eles não podem trabalhar e ter sete turnos de aula. (Jean)

E eu acho que, com a nossa entrada, que foram 33 professores, deu uma boa renovada no quadro e formou um grupo, que, em sua maior parte, se “amorizou”[fala em referência ao projeto Amora] nesse sentido, que entendeu que “o papel do colégio é esse mesmo”. É repensar sobre a prática o tempo todo, é aprender o tempo todo, é investir em pesquisa formativa para se autoformar o tempo todo também e contribuir com construções para gerar a melhor educação, de forma geral, formando professores. (Érico)

Essas narrativas apresentam-nos processos reflexivos que estão para além do contexto da sala de aula, mas que se relacionam com as concepções docentes na perspectiva da profissão e da constante qualificação das práticas. A forma como estes professores se colocam diante do seu trabalho explicita um compromisso com o papel do colégio no contexto social. O excerto da professora Nise apresenta pontos de convergência dentro do Cap/UFRGS, tendo em vista que a instituição se organiza a partir de projetos e de equipes e, mesmo com esta especificidade, há princípios balizadores das práticas. A professora Jean manifesta a preocupação com a relevância do colégio ser uma instituição que nem sempre consegue contemplar

pessoas que possuem condições de vida precárias e que deveriam encontrar na instituição a possibilidade de ascensão social.

Contudo, quando o professor Érico compartilha sua experiência de ingresso no CAp/UFRGS, reitera dois pontos que são recorrentes nas falas do professor: o repensar sobre a prática e o constante processo de aprender. Tais elementos dão origem ao terceiro elemento categorial da dimensão “Ser professor”, que denominamos processos de aprender.

4.1.1.3 Processos de aprender

Nossa pesquisa é centrada na reflexão sobre elementos constitutivos da aprendizagem docente que é evidenciada por meio das narrativas dos professores. Nesse sentido, partimos da premissa de que os entendimentos acerca dos itinerários da aprendizagem, tanto próprios, como dos estudantes, são elementos definidores dos percursos de aprender a ser professor.

Nessa direção, retomamos o conceito de atividade no contexto da docência, que está assentado na compreensão de que toda atividade que é produzida é resultado dos motivos que são demandados no contexto educativo (LEONTIEV, 1984, 1988). Desse modo, o termo atividade não se trata de um simples substantivo que indica uma ação, mas de um conjunto de ações e de operações desencadeadas por processos reflexivos e pela definição de necessidades que se estabelecem a partir de um dado contexto, nesta pesquisa, a docência. A atividade é a intervenção no mundo com vistas a atender os objetivos.

Ao longo das discussões apresentadas nesta investigação, fomos evidenciando que a forma como os professores entendem sua profissão reflete no seu fazer cotidiano. Essa compressão é resultado das reflexões que vão sendo tecidas ao longo das trajetórias e das vivências que se estabelecem. Ao passo que os professores manifestam seus processos reflexivos, sinalizam aspectos que vão se tornando conscientes e que, paulatinamente, vão produzindo novas formas de compreender a profissão e ação docente. Esse movimento não se encerra, mas consiste em uma espiral que, por meio da reflexão e da consciência, está sempre em processo de transformação, [re]significação e estruturação de novas necessidades.

Dessa forma, a partir de Leontiev (1984, 1988), a atividade é pautada em ações e operações que são direcionadas a atender um motivo inicial. Nessa dinâmica, uma

necessidade que se apresenta inicialmente pode ser sanada ou, na medida em que as atividades vão acontecendo, ser reconfigurada, em alguns momentos tornando-se apenas ações ou operações. Desse modo, quando olhamos para as atividades dos professores, olhamos para o que cada um, a partir de sua experiência, é capaz de pensar e de produzir.

Nessa direção, quando observamos as narrativas dos professores e como contextualizam seus fazeres, observamos que eles compartilham suas compreensões sobre os desafios cotidianos, bem como as ações e operações que são executadas na perspectiva de aproximar as práticas docentes às demandas dos estudantes. Nesse contexto, a atividade docente emerge como:

O desafio é entender a relação que eles estão fazendo, eles estão rindo horrores no negócio do grego [atividade de estudos gregos], ali, e eu pergunto, o que que é? Tem meme, que eu não sei o que é. Tem o aprendizado dos dois lados, se a gente abre espaço para isso... Essas novas tecnologias, as novas formas de lidar com o conhecimento. Ali no grego, por exemplo, eu vi dois *twitters* muito engraçados, que falavam de Hades, o Deus do Mundo Inferior. Daí eu trouxe, porque é uma linguagem que eles entendem, botei para eles e eles acharam legal! Usar memes está cada vez mais comum e não porque a gente queira ser engraçadinha, mas porque é uma forma de comunicação. É um tipo de plataforma que eles estão usando e que eles entendem bem, então não adianta, a gente vai ter que começar a usar também. (Agatha)

Então aprender a dar aula dando aula. Acertar e errar, tentar 500 maneiras, apresentar possibilidades para aquele sujeito, seja ele de inclusão ou não. Por isso que eu falei no início assim, para mim, a minha formação se deu no trabalho. Fiz mestrado aprendi várias coisas, fiz doutorado aprendi outras tantas coisas, mas todas a partir da minha prática. Porque a minha possibilidade de construção de conhecimento está no meu fazer cotidiano. (Julieta)

Na prática, nos saberes docentes compartilhados, nos saberes dos alunos e nos investimentos nossos de formação e de leitura. Eu acho que essas coisas têm que casar e, no nosso caso, ainda na própria pesquisa, buscando pesquisar a nossa prática, buscando pesquisar a contexto curriculares, buscando se aprofundar em questões legais. Então, não é só a formação, não é só o estudo, não é só a prática, eu acho que é a aliança entre a reflexão e a experiência. (Érico)

O aprender é quando o aluno consegue, é quando nós conseguimos, seja conteúdo, seja qualquer outro tipo de conhecimento, às vezes até prático (organizar a mochila, por exemplo, resolver um conflito). Quando conseguimos ajudar essa pessoa, esse aluno, de alguma forma, pela tua experiência, pela tua própria aprendizagem. Tu consegues fazer isso com ele e ele consegue compreender e organizar isso, e usar isso na vida dele. Isso é uma aprendizagem, é uma forma simples de falar, mas também eu acho que existem muitas coisas, ainda, para aprender acerca disso e eu não acho que essa resposta está pronta. (Nísia)

Com o sexto ano eu tenho me perguntado muito isso. Eu faço coisas que, muitas vezes, fico me questionando, se é o adequado ou não. Aí eu paro e tá: todo mundo olha para mim. Mas será que todo mundo tem que olhar para mim nesse momento? Tenho tentado justificar isso para eles, também. Então como nós somos 30 aqui dentro, tem essa questão da coletividade. Então vamos copiar isso aqui, para a gente ter o registro. Porque sim, é importante ter o registro. E eu sempre digo: vocês vão registrar do jeito de vocês. Mas será que não é importante construir inicialmente de um jeito mais padrão para depois eles acharem o jeitinho deles de registrar? Eu não sei! Eu tenho muitas dúvidas, mas acredito que eles vão fazer os caminhos deles de aprendizagem. Isso acontece muito nos projetos de aprendizagem, que eu sinto que efetivamente não funciona, mas pode ser as minhas limitações, inexperiência... Mas eu sinto que um dos nossos papéis é possibilitar repertório e caminhos. Então, não adianta dizer para o aluno: - vai lá e inventa o teu caminho... É quase como um MENU. Tu experimentas esse, esse, esse e esse. Com momentos estruturados pelo professor e momentos vividos por ele. Mas eu estou estruturando! Porque eu tenho mais vivência, porque teoricamente estudei. Então tenho tentado fazer isso nas aulas de língua portuguesa, mas é difícil e o tempo de sexto ano é devagarinho. (Clarice)

Aquele diálogo comigo mesmo, para tentar encontrar respostas que eu não tinha, enfim, formas de melhorar a minha prática. Também é bom no sentido de que eu nunca parei para achar que “eu sou o melhor do mundo”, eu sei tudo. Nesse sentido, estamos sempre buscando ao praticar, nunca nada é fechado e tu vai se dando conta de que cada contexto é um contexto e existem coisas que emergem em um contexto e não emergem em outro. (Paulo)

Esse conjunto de narrativas destaca os diferentes modos de compreender os processos de aprender. A forma como são explicitadas suas atividades remetem a compreender todo um conjunto de ações que perpassam esse processo. A narrativa da professora Agatha destaca a observação do cotidiano dos estudantes como fator preponderante em sua organização pedagógica. Dessa forma, busca, nas múltiplas linguagens que fazem parte da vida dos estudantes, elementos para organizar sua atividade de ensino.

Já na narrativa da professora Julieta, evidenciamos todo um percurso formativo, que assentado na prática da sala de aula, busca a interlocução entre a experiência prática e a formação continuada como um processo de aprendizagem, sempre trazendo que a ênfase se dá no que é vivido cotidianamente.

Os professores Érico, Nísia e Clarice destacam um contínuo processo de buscar estratégias que favoreçam os estudantes na construção de aprendizagens, ou seja, há um entendimento sobre a importância de sua atividade docente e sua relação com os objetivos estabelecidos. Em consonância a este entendimento, o conceito de atividade proposto por Vygotski e Leontiev contribui na compreensão do processo de construção dos saberes e dos fazeres docentes. Na medida em que os professores

refletem sobre seu trabalho e buscam construir novas estratégias e práticas, organizam suas atividades para estes fins, superando a reprodução e produzindo novas formas de ser e fazer no cotidiano da escola.

Colocamos em destaque a narrativa do professor Paulo que apresenta um diálogo com ele mesmo, num processo reflexivo que permite a constante busca pela qualificação das práticas. Assim, os processos reflexivos aparecem como um elemento fundamental deste processo de aprender. Os estudos de Zeichner (1997) contribuem para a discussão proposta no âmbito da reflexão sobre a ação. O autor pontua que este tipo de reflexão coloca o professor diante de situações que exigem que este seja pesquisador em sua sala de aula. Ou seja, diante de uma situação problemática, é capaz de estabelecer uma postura investigativa e de experimentação, a fim de legitimar suas hipóteses, contribuindo, assim, para a construção de novas práticas passíveis de atender os desafios escolares. Torna-se importante destacarmos que toda a trajetória pessoal e profissional do professor vai refletir no seu fazer pedagógico, na sua atividade docente.

Shön (1992, 2000) aprofunda os estudos acerca do profissional reflexivo e enfatiza que as instituições necessitam fomentar a prática reflexiva desse profissional, construindo espaços de trocas e de compartilhamentos. Remete a reflexão-na-ação e a multiplicidade de representações que se associam a este processo. Um professor reflexivo é um profissional capaz de compreender que o todo é composto por singularidades, conseqüentemente “permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz” (SHÖN, 1992, p. 83). Implica também a tomada de consciência sobre seu papel, sobre a sua aprendizagem como docente.

Quando voltamos os olhares para a prática reflexiva no contexto da educação básica, sinalizamos os estudos de Imbernón (2016), que abordam o quanto a escola tem se modificado ao longo dos anos e todas as decorrências dessas modificações. Destaca a complexidade nos processos de ensinar e de aprender e as mudanças mobilizadas pelas reformas educacionais, as novas tecnologias e as mudanças sociais, as quais necessitam ser concebidas como novos desafios ao trabalho dos professores. Segundo o mesmo autor:

A realidade social das instituições escolares reflete os conflitos vividos hoje em dia nas famílias, nos relacionamentos, no âmbito social, nos grandes meios de comunicação, nos sistemas políticos, etc. E os professores do ensino básico sofrem esses conflitos, mas assumem novos papéis, que

exigem estar atualizados sobre que acontece no campo científico e social. (p. 51).

As especificidades da educação básica, apontadas por Imbernón (2016), trazem para o debate um conjunto de especificidades que precisam ser compreendidas pelo professor, pois constituem a práxis, na perspectiva freireana. Ou seja, ação e reflexão necessitam caminhar juntas. E essa ação e reflexão estão vinculadas ao comprometimento assumido pelo professor diante de seu fazer docente. Os escritos de Freire (2018) possibilitam-nos compreender o processo reflexivo e sua pertinência nas discussões sobre os processos de aprender a ser docente, ou seja, “a capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com as finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser de práxis” (p. 20).

Em conformidade a este entendimento, Bolzan (2019) problematiza o professor reflexivo, ao compreender que essa concepção se fundamenta na capacidade de reflexão que o professor, como ser humano, possui. Sua ação ultrapassa a mera reprodução das práticas e se constitui por meio da criação e constante reflexão sobre a ação.

As narrativas que seguem expressam essa compressão:

Sim, isso é uma coisa que para mim é bem importante porque, na minha tese, eu trabalho com aprendizagem, também, que eu digo é isso, que a escola não está só para ensinar e não é só o aluno que tem que aprender. O professor também aprende em sala de aula, e aprender tem a ver com mudar comportamentos. Aprender, para mim, e das teorias que a gente usa, de interação social, tem a ver com participação. E eu não sou da área cognitiva, pelo contrário, sou da interação, então, do cognitivo, dentro do cérebro, não tem como perceber se a pessoa está aprendendo ou não. Eu só vou saber se ela está aprendendo pelas ações que ela tem. E no momento que o aluno tem uma participação mais efetiva, que era mais periférica no início e que no início ele realmente não tinha que dizer sobre aquilo, e ele vai se apropriando de determinadas coisas e fazendo relações, ele mesmo, sem o professor contar qual é a relação, para mim, isso é aprendizagem. Quando eu vejo que o aluno está lá no canto, olhando para o teto e chupando bala e, de repente, ele quer fazer uma pergunta... Para mim, a pergunta é a maior evidência de engajamento e de vontade de aprender. (Paulo)

[...] Sigo pensando como professora de música. Existe uma coisa de ensinar conteúdos por exemplo, que daí é algo que tu podes contar, tu sabes, é muito específico. Mas eu acho que a relação entre as pessoas é muito complexa. Já pensei bastante sobre isso na vida, mas não sei se a gente enquanto professor tem uma caminhada, uma trajetória de estudo, acho que a escola ela se resume numa instituição, a escola e a academia são muito próximas, não sei se deveria ser assim, mas é o que é. A gente tem uma estrutura em que o professor tem mais

tempo de estudo específico sobre uma coisa, e ele é apto a passar adiante. Mas eu acho, que esse tempo de estudo estabelece um tipo em uma hierarquia, uma posição de autoridade dentro de uma sala de aula, que tem a responsabilidade de dar o “start” para as coisas acontecerem. Mas o que acontece nesse processo nem sempre é o que tu escolheste que aconteceria e esse processo de ensinar e aprender, que é uma troca, acho que a responsabilidade do professor é conduzir isso, mas todo mundo está ensinando e aprendendo tudo ao mesmo tempo. (Clara)

Um cuidado que eu tenho é que sou muito apaixonada pelo meu componente curricular, gosto muito de literatura e de língua portuguesa, isso não quer dizer que todos eles gostem, mas eu tenho que criar situações de sala de aula que deem a entender que meu componente é muito legal. Então isso eu faço, eu acho que o ensino-aprendizagem está vinculado a esse engajamento. Não é emocional, mas é o prazer de aprender e é o prazer de se sentir incluído numa rede de conhecimento que já existe e de ter a sua contribuição. Então acho que o ensino-aprendizagem ele está ligado a isso, é essa criação, de uma estrutura toda, da qual eu sou parte e sou parte importante, porque sei mais do que eles sobre isso, mas que eles também têm contribuições, eu me sinto muito mal, quando eu preparo uma aula, dou aula, e eles não têm reação, eles podem ficar quietinhos, mas é ruim, porque a aula boa é a aula em que eles trazem coisas. (Agatha)

Como professora de teatro, entendo que esse é um processo que se dá em construção, que se dá com o estudante e na relação. Então para mim é questão coletiva, a questão dos vínculos, ela é fundamental no processo de ensinar e aprender. [...] ensinar e aprender para mim sempre estão muito vinculados ao coletivo e à relação com os vínculos.... (Julieta)

Tem momento em que nós ensinamos, por exemplo, a língua, a minha especialidade é a língua espanhola, eu ensino. Porque isso não vai brotar deles e também não vai brotar da experiência deles aqui dentro da sala de aula. Então o processo de aprendizagem depende do desenvolvimento, e aí que entra a inclusão, porque se eu não tenho desenvolvimento do sujeito compatível com aquela situação de interação na sala de aula, aí é que eu tenho que pensar numa estratégia diferenciada. Mas, no geral, na língua espanhola, ensino porque eles têm que aprender o vocabulário, questões culturais, e aí tem momentos em que eles vão se expondo e aí a gente vai interagindo. No geral é interação. Um momento, que dentro do nosso currículo no Amora, que parece exemplar para definir a aprendizagem é o momento de projeto de aprendizagem, porque naquele momento eu não sei nada sobre aquele assunto, então eles são os pesquisadores e eles sabem muito mais do que eu. Mas eu sou adulta e estou ali para orientá-los na busca de respostas para aquilo que eles querem pesquisar, então é ali que entra a minha atuação pedagógica, auxiliando que eles se desenvolvam cognitivamente, que eles desenvolvam um método, que eles consigam expressar as descobertas deles. Então de fato naquele momento há uma interação entre professor-aluno, aluno-aluno, objeto de conhecimento, é como se fosse um caso de estudo. É ali que está aquilo que Piaget chama de interação, porque eu não vou ensinar, vou desequilibrar a certeza que eles apresentam. Porque quando é da nossa área de especialidade a gente dá mais respostas e isso não significa que eles aprenderam, para mim, na aprendizagem, o momento exemplar é o Projeto de aprendizagem. (Jean)

Compreendo ensinar e aprender como inseparáveis. Como professor estou em constante processo de aprendizado ao mesmo tempo em que estou ensinando. Dessa forma, a relação que se constitui no âmbito do processo de ensino e

aprendizagem não vai apenas em uma direção, ela se alimenta de trocas entre os sistemas – neste caso, o aluno e o professor tanto aprendem, quanto ensinam. Este processo se constitui no cotidiano, na prática, no fazer. Não compreendo a possibilidade de separarmos os processos de ensinar e aprender do fazer, o qual se constitui no cotidiano, no âmbito da ação docente. (Mia)

O processo reflexivo trazido pelos professores coloca em destaque ações e operações fundamentais no contexto das aprendizagens dos alunos. Os professores compartilham seus entendimentos sobre as formas como percebem seus estudantes, bem como sobre os aspectos que envolvem estes percursos.

Na fala do professor Paulo e das professoras Jean e Julieta, vislumbramos a importância das interações que se estabelecem no cotidiano da sala de aula e o quanto a participação e as respostas dos estudantes constituem indicadores de aprendizagens. São relações que se estabelecem e que promovem aprendizagens.

Já a fala da professora Agatha apresenta um importante exemplo da teoria da atividade, ao passo que a construção de sua aula está pautada nos elementos de experiências anteriores e que buscam criar situações que promovam a participação dos estudantes e, conseqüentemente, aprendizagens dos conteúdos propostos. Ou seja, a professora manifesta sua atividade docente com vistas a atender os objetivos da aula, por meio de uma proposta prazerosa.

Por fim, a narrativa da professora Mia define os processos de aprendizagem como uma via de mão dupla, na qual os estudantes aprendem, mas ela também aprende como professora os modos como eles operam diante de dadas proposições, assim, ambos são ensinantes e aprendentes nesse processo de constituição (BOLZAN, 2002, 2009). Em síntese, este aprender está relacionado a todo um processo de reflexão que se estabelece ao longo da prática docente, indicando a necessidade de buscar por qualificar o trabalho pedagógico e avançar em aspectos, com vistas a qualificar o ensino.

Os estudos com docentes da educação básica desenvolvidos por Bolzan (2009) reiteram este entendimento. Para a autora, os saberes e os fazeres produzidos pelos professores são resultado de um contínuo processo de aprender a docência. O professor necessita se reconhecer como um profissional em constante reflexão sobre o fazer cotidiano. Em suas palavras, “o professor reflexivo aprende a partir da análise e interpretação da sua própria atividade, constrói de forma pessoal, interpessoal e intrapessoal, seu conhecimento profissional, o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente” (p. 16-17).

Assim, os entendimentos sobre ensinar e aprender também constituem um elemento do processo de aprender sobre o ser docente. As narrativas que seguem nos possibilitam identificar as diferentes visões dos professores.

Ensinar e aprender, especialmente, na educação básica, são um processo eminentemente social e, portanto, em última análise, um relacionamento humano. É te relações no colégio, é para socializar, é para a criança vir para cá para e conviver, aprender algumas coisas, sim, com certeza, muita coisa. Mas isso também é a própria criança que vai dando um pouco da medida de quanto; ela, mesmo que ela seja criança, ela mesma já vai com aquela coisa assim, o quanto quero me aprofundar ou quando eu não quero me aprofundar nisso. Nós vamos aprofundar, enquanto eles querem se aprofundar ou em física, ou educação física, ou em sociologia, já sabem. Bem pequenos, ainda não, mas em seguida eles já sabem o quanto eles querem saber, já começou lá aquele sentimento de isso não gosto muito, isso eu gosto mais, é normal, então não adianta tu querer dizer para criança que a tua disciplina é mais importante... Para aquela é, para aquela outra não é, e é isso... (Gerard)

A minha compreensão de ensinar e aprender é que não tem um papel para uma pessoa e para outra, acho que ensinar e aprender estão postos para todo mundo... Não é aquela coisa que o professor ensina e o aluno aprende, aliás acho que a gente, até porque somos adultos, e, em tese, temos mais maturidade (risos), então, penso que a sala de aula te propicia mais espaço de aprendizado do que espaço de ensinamento. (Valter)

Ensinar e aprender são difíceis. O ensinar eu entendo que significa compartilhar certos conhecimentos, instigar a busca pelo conhecimento e a reflexão sobre a realidade. Entendo que em poucas palavras seja isso e a tarefa do professor é exatamente a de fomentar para que isso ocorra. Principalmente no caso dos Estudantes, que essa busca pelo conhecimento seja feita de maneira autônoma. E o aprender eu entendo que é exatamente desenvolver essa capacidade e essa curiosidade, esse interesse de qualificar a visão de mundo, acho que isso são poucas palavras, assim, a síntese do que compreendo como sendo entender e compreender. (Aureliano)

Como eu disse antes o ensinar e o aprender se dão entre pessoas, são um fato social, um encontro, "o encontro". Ele pode ser um encontro, [eu vou muito com os filósofos da diferença] o encontro pode ser potente, te encher de energia ou ele pode estar no encontro de morte, aquele que te dá um tédio total que tu queres sair dali o quanto antes, é que não dá nada, não rende. [...] o aprender e o ensinar se dão nesses encontros bons, que tem a potência de fazer mais. Se tu queres aprender mais e, como ele é um fato social, ele está muito imbricado e implicado com a figura do professor, um professor que ama o que faz, que ama o que ensina, ele vai dar essa potência para os alunos, a potência dessa aula. (Tarsila)

Ensinar e aprender são um processo que vai além da escola. Um processo cognitivo, então a escola é um lugar de ensinar e de aprender, em um lugar privilegiado, mas não é só isso. Então a minha ideia de ensino e de aprendizagem também vai além da escola. E vai também além: eu não aprendo e ensino só o que é conhecimento científico. Não! Eu trabalho com conhecimento e saber. Então dentro disso, para mim, ensinar e aprender são uma relação, é processual e é em conjunto. Freireana que tento ser... Não é sempre que dá para ser 100% freireana. Mas então acho que é isso: é relacional, é conjunto, é processual... Que vai

mediar esse processo, vai mediar a aquisição desses novos conhecimentos e saberes. (Violeta)

Bom ensinar e aprender é um processo de vida. Viver, ensinar e aprender, estar vivo é ensinar e aprender, seja a criança, seja adulto, não só na escola. Mas assim ensinar e aprender na escola tem que ter essa intenção de oferecer algo para esses alunos. Vou retomar o que eu disse, porque para mim é muito importante o conhecimento que a humanidade acumulou, como é oferecer, ofertar e fazer com que eles possam construir esse conhecimento. Então não é só ofertar, não é só falar, é entender que os processos do desenvolvimento Infantil precisam de um determinado tempo para que os conceitos sejam construídos, para que as relações aconteçam, que não é só o professor falar. [...] Acredito que o professor ele não pode estar nem muito no lado de ensinar nem muito do lado aprender, tem que estar nesse meio, não pode esquecer que tá ali para ensinar, mas também tem que permitir que a aprendizagem aconteça, não pode impedir e acho que, às vezes, dependendo da postura que assumimos, podemos impedir a aprendizagem do aluno. (Nina)

O que observamos com estas narrativas é que, quando os professores pensam e narram seus entendimentos sobre ensinar e aprender, naturalmente nos deparamos com o processo reflexivo que vai acontecendo em relação ao ensino e em relação às suas interpretações sobre seus papéis no contexto escolar. Na medida em que são manifestados entendimentos de que ensinar e aprender são uma troca e que se pautam na construção de conhecimentos, é impossível desconsiderar os estudantes que apresentam percursos mais lentos ou alguma especificidade na aprendizagem.

As visões que as narrativas nos trazem perpassam todo um processo de vida no qual o aprender faz parte. E, nesse sentido, os processos de aprender e de ensinar estão para além dos conteúdos escolares. É importante destacarmos a percepção das trocas e do compartilhamento como centrais nestes processos, tanto das crianças, como dos adultos.

Para Arroyo (2013), a escola se constituiu, ao longo da história, como um “espaço especializado nas trocas de conhecimentos” (p. 167) que propicia aprendizagens mútuas e o encontro de gerações. Dessa forma, quando os professores manifestam que, como adultos, mediam aprendizagens ou organizam as proposições das aulas, reconhecem seu papel dentro de um contexto que não se restringe à sua disciplina.

Cabe ressaltarmos que os estudos no campo da formação docente também apresentam esses mesmos elementos vinculados às aprendizagens dos professores, ao longo do seu desenvolvimento profissional. Ou seja, as trocas entre pares, o

compartilhamento e as reflexões são fundamentais, quando falamos em ensinar e aprender.

Outro elemento que aparece com grande ênfase perpassa a formação docente, numa perspectiva colaborativa, logo, não se pode falar em professor reflexivo sem tratarmos da formação como um contínuo processo de constituição docente. Segundo Vaillant e Marcelo (2012), a formação pode ser concebida como um fenômeno complexo no qual a interação entre as pessoas permite o desenvolvimento individual e engloba a dimensão pessoal e profissional no fazer docente. Para tanto, a escola se constitui um espaço potente para a formação dos professores ao compreender que a docência não é um processo isolado, mas está vinculada a um local, com o trabalho e com diferentes pessoas. Nessa direção, Alarcão (2011) enfatiza que:

Queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de agir na ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como o motor do seu desenvolvimento institucional. Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão mantém presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajuda a equacionar e resolver dilemas e problemas. (p. 50).

Isso posto, consideramos que é fundamental tratarmos da importância de os professores estarem em constante processo de repensar a sua prática e que este movimento, pautado, prioritariamente, na dinamicidade, é produtor de processos formativos. O que significa dizer que a aprendizagem docente é um processo contínuo e que se modifica a cada nova demanda do contexto escolar. E este processo de aprendizagem está relacionado com os espaços formativos que os professores acessam, como podemos observar nas falas dos professores:

Eu entendo que somos privilegiados, no que se refere às possibilidades, porque afinal de contas, estamos dentro de uma universidade. Então, sem dúvida alguma, o nosso acesso à formação para o atendimento do público de Educação Básica é muito mais fácil. O contato com os colegas, que também formam professores, e a troca de conhecimentos são muito mais facilitados pelo simples fato de estarmos dentro da Universidade. Então acho que essa é uma oportunidade que precisamos fomentar ainda mais. (Aureliano)

A possibilidade é formação, estudar! A gente tem que estudar mais, tem que conversar mais. Mas isso, de novo, é coisa da instituição escola. Não adianta ser uma palestra no seminário de verão... É legal, mobiliza, contribui... E isso se estende para muitas outras coisas, no seminário desse ano, tivemos uma palestra sobre educação para as relações étnico-raciais. Eu que sugeri, fiz primeiro movimento e até agora não consegui fazer mais nada relacionado a isso, e estamos nas férias de julho. Então tem alguma coisa errada que não conseguimos

priorizar, o que tem que priorizar é sala de aula, é o aluno. Eu não sei exatamente o que acontece, o que inventamos hoje ou em que estamos colocando as nossas energias... Que não é, ao que me parece, no lugar mais adequado... (Clarice)

É possível evidenciarmos, nas narrativas do professor Aureliano e da professora Clarice, o reconhecimento da formação continuada como um espaço privilegiado de construção de aprendizagens e que necessita ser qualificado constantemente. Assim, quando abordamos o processo de aprender dos professores, as narrativas sinalizam que a formação é algo imprescindível no fazer docente. E esta formação pode estar atrelada a fatores externos, como exigências do ambiente de trabalho, ou com fatores internos/pessoais, relacionados ao reconhecimento da necessidade de buscar novos saberes e experiências acerca de determinado campo.

Observamos outro ponto de destaque na fala do professor Aureliano, quando sinaliza que ser professor do Colégio de Aplicação pressupõe espaços qualificados de formação, tendo em vista o diálogo que o colégio estabelece com a universidade e as possibilidades formativas que se estruturam a partir dessa relação. É fundamental chamar a atenção para este elemento, pois ser professor da educação básica exige espaços para a formação continuada, exige que os sistemas ofereçam a seus professores a possibilidade formativa para além de ações pontuais (IMBERNÓN, 2009, 2015, 2016).

Em consonância a estas compreensões, as reflexões propostas por Bolzan e Isaia (2006) discutem os processos de aprender a ser professor e destacam:

A construção da aprendizagem de ser professor é coletiva, se faz na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana, seja na escola, seja na universidade. É uma conquista social, compartilhada, pois implica em trocas e representações. Assim, as formas mais úteis de representação das ideias: as analogias, as ilustrações, os exemplos, as explicações e as demonstrações e a maneira de representar e formular a matéria, para torná-la compreensível, revelam o domínio do processo de ensinar e de aprender pelo professor. (p. 493).

Em síntese, não podemos vislumbrar a docência descolada de um processo de aprendizagem, o qual pode ser realizado por meio de formações em cursos e seminários, mas, principalmente, a partir da reflexão sobre o contexto real e perpassando a prática cotidiana. Diante dessa compreensão, situamos nossas problematizações sobre o contexto da educação inclusiva, perspectiva educacional que ainda é sinalizada como algo que é muito recente para os professores. Dessa

forma, identificamos nos processos de formação continuada a estratégia fundamental para a consolidação de práticas voltadas aos estudantes como um todo.

O debate sobre a formação docente se faz essencial frente a esta perspectiva educativa, na qual os profissionais necessitam discutir sobre problemas cotidianos e buscar juntos soluções e estratégias para resolvê-los. Nessa direção, o processo de aprendizagem dos professores se dá de forma compartilhada, conforme podemos vislumbrar nos estudos de Bolzan (2009):

O processo de aprendizagem docente caracteriza-se pela atividade compartilhada, sendo dirigida conjuntamente pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Os professores organizam, desorganizam, definem e redefinem a interação a cada passo e a base de toda a atividade cooperativa é a ação conjunta; há negociação de conflitos, estabelecendo-se uma teia de relações que compõe o processo interativo de funcionamento assimétrico. (p. 17).

Nesse viés, o compartilhamento implica confrontar diferentes modos de conceber uma determinada situação e juntos construir proposições que atendam às necessidades da sala de aula. Nóvoa (2014) também aborda, em seus escritos, os desafios da docência na contemporaneidade, indicando a escola como um novo espaço de conhecimento, o qual precisa acompanhar as mudanças sociais, culturais e tecnológicas. No entanto, não abdica de questões particulares à função da educação e referentes ao trabalho docente. Ademais, ao reconhecer a escola como um ambiente que busca promover a inclusão, a ação docente assume novos contornos com vistas a atender as demandas cotidianas dos professores, como podemos identificar nas narrativas que seguem:

Creio que o maior limite é o de qualificação docente, creio que esta seja a maior dificuldade. Porque esse tipo de pedagogia, digamos assim, precisa de uma formação constante. É necessária uma formação constante, que talvez maior parte do corpo docente do colégio não tem tido contato; afinal de contas, são políticas relativamente recentes e que muitos de nós, creio que não tenham tido contato com uma formação, não tenham tido uma formação nesse sentido. E entendo que hoje a maior dificuldade seja exatamente essa, no sentido de me qualificar, no aspecto da minha formação que é carente. (Aureliano)

Agora vou usar Vygotski, temos que aprender com o parceiro mais capaz. É furar esse bloqueio de ter educador especial entre nós, e aprendendo no convívio, desde a coisa mais básica, “não é assim que se fala”, “não é assim que se refere ao aluno”, “não é assim se refere ao deficiente”. E o convívio com os alunos também, [...] então tu vais vendo que são coisas muito sutis, que tu não sabes nada e que tens que aprender muito ainda. (Gerard)

Eu melhorei bastante, mas melhorei bastante como professor no geral. Se bem que tive, inicialmente, muitos modelos negativos de como não ser professor, de escola sucateada, o professor que chegava e dizia abram o livro, leiam e façam as questões, ou enchia o quadro. Para mim já foi um avanço ter professores que davam aula. Então entendi que teria que ser um professor que ensina, que explica. [...] Uma troca, interação, tem que vir do aluno, tem que olhar para o aluno. E acho que o pouco que eu aprendo sobre educação inclusiva, falta muito, foi em função dos debates que o colégio enfrentou, mas eu te confesso que ainda me sinto incompetente, ainda preciso ler mais, preciso aprender mais, preciso conversar mais com vocês, preciso trocar mais. É um processo. (Érico)

Outra coisa que me marcou bastante foi uma palestra que tivemos no ano passado, no início do ano, que foi sobre educação especial, foi bem interessante e para mim trouxe muita coisa. Tiveram várias pessoas que trouxeram coisas sobre o assunto e aproveitei muito, porque sabia pouco. Até elogiei a comissão do evento do ano passado porque o colégio precisa... Em reunião de professores, a gente vê que o colégio precisa muito disso, porque alguns professores não têm noção de que alguns alunos não fazem, não porque eles não querem. Não fazem porque não sabem como fazer, porque eles não têm repertório ou vivência, e é preciso ensinar as coisas mais óbvias. (Paulo)

Essas falas possibilitam identificar um ponto de convergência importante no contexto da educação inclusiva, que aponta para uma compreensão de que a diversidade é uma realidade institucional. Assim, os professores direcionam suas reflexões para as estratégias necessárias para atender tais demandas. E nessa direção, veem, na formação continuada, espaços formativos que possibilitem dialogar, trocar e aprender sobre o tema.

Assim, novamente os professores fazem menção aos processos formativos e ao desenvolvimento profissional, ao se considerarem como constantes aprendentes. Alguém que vive ao longo de sua carreira diferentes momentos históricos e culturais e que precisa, nesse percurso, ir construindo novas formas de organizar sua atividade docente.

Chamamos a atenção à narrativa do professor Gerard, que cita a teoria de Vygotski como uma estratégia para pensar a aprendizagem dos professores sobre os processos inclusivos. Neste contexto, cabe retomarmos o conceito de consciência na teoria sócio-histórica, conceito este que está relacionado ao desenvolvimento das pessoas e das relações que vão estabelecendo ao longo da vida. Bolzan (2009) aborda a consciência, em seus estudos, e destaca que “precisamos compreender que a consciência é um produto subjetivo que se transforma de acordo com a natureza das relações sociais que se realizam através de atividades do indivíduo, a partir de um mundo objetivo” (p. 38). Ou seja, quando os professores manifestam a

necessidade de aprender sobre a temática e, conseqüentemente, buscam a formação, estão estabelecendo uma atividade de estudo docente.

Contudo, há que se destacar que os debates em torno dos processos inclusivos geralmente ocorrem a partir de situações concretas no contexto escolar. Isto é, geralmente os estudantes com deficiência chegam na escola e a partir daí os professores começam a abordar o assunto. E sob este aspecto, reiteramos a compreensão acerca dos processos inclusivos como contextos que emergem tanto no ensino superior, como na educação básica. Carvalho (2010) problematiza, em seus escritos, as atribuições das instâncias educativas, destacando que a escola tem progressivamente assumido funções cada vez mais complexas, afirmando que:

A ampliação das funções da escola não decorreu das iniciativas nem das escolhas dos professores e gestores. Tal expansão pode ser considerada como imposição da realidade, marcada pela velocidade com que ocorrem mudanças em todas as áreas do saber e do fazer humanos. Essas constatações põem em destaque a importância de discutir a intencionalidade educativa das escolas à luz das exigências com as quais ela convive, hoje em dia. (p. 91).

A partir desta premissa, podemos inferir que as mudanças na educação como um todo são decorrentes de múltiplos movimentos políticos e sociais e que refletem significativamente nas demandas educativas. Tal reflexão pode ser aproximada dos estudos desenvolvidos por Morosini (2014), os quais trazem que os contextos emergentes estão relacionados a uma educação que ainda é elitizada, mas que aos poucos se abre a “novos docentes, novos discentes, novos currículos, novas exigências da sociedade, do mercado e da globalização à educação superior” (p. 387). Posto isso, quando olhamos para as mudanças na educação sob a ótica dos processos inclusivos, evidenciamos elementos que marcam essa nova configuração educativa e que consistem nos fatores políticos e sociais, destacando-se os limites e as possibilidades que, neste momento, emergem no contexto do CAp/UFRGS.

Assim, podemos identificar que as narrativas dos professores se referem ao potencial que a diversidade tem na reinvenção da escola e da ação docente, a partir das concepções sobre os processos inclusivos. Partimos do pressuposto de que estes elementos necessitam ser reconhecidos e assumidos como princípios balizadores pelas instituições, para, assim, permitirem a discussão sobre a diversidade humana, sobre preconceitos e sobre a banalização da diferença. É fundamental termos consciência sobre os perigos de reproduzimos narrativas que desconsideram toda

uma história de lutas na busca de direitos básicos (MANTOAN e PRIETO, 2006). Assim, a escola constitui-se em um lugar que necessita contemplar este debate e as narrativas dos professores expressam estes entendimentos, quando falam:

[...] a gente deveria criar essa empatia, colocar o aluno nesse outro lugar, porque a gente ouve muita piada de autista, a gente ouve muita piadinha de retardado... Eles reproduzem coisas, que eu não sei se são da mídia, se são de casa ou são das duas coisas. Então acho que essa cultura do respeito ao outro, falta! E, talvez ela seja um potencial para a gente explorar e não chegar e falar com eles sobre... Claro que, quando vejo alguém dizendo que o “fulano” é autista, paro tudo e digo tá, vamos retomar, “o que que é autismo?” É aquele retardado... Não. Volta! Eu sempre faço a fala com ele, de que é muito ruim xingar alguém por alguma coisa que ele não escolhe, você vai xingar alguém pela cor da pele, é parte dela, ela não escolheu, então qual é a ideia de fazer um juízo de valor sobre uma coisa que é parte dela? E tento fazer esse trabalho. (Agatha)

Como possibilidade, acredito que ter um processo de inclusão ajuda muito os outros alunos que não têm uma dificuldade, porque conviver com o diferente já dentro da sala de aula já é uma formação solidária para eles; não preciso falar disso, porque eles vivem isso. E, para os alunos, percebo ser muito mais comum que eles incluam, o mais incomum é eles rechaçarem esse aluno, então isso já é uma possibilidade e já tem feito parte do nosso trabalho. (Jean)

[...] Eu gostaria de acrescentar, que essa convivência com as pessoas diferentes mudou muito, em relação a quando era criança, se visse alguém com Síndrome de Down, a gente chamava de mongoloide. Na época, a gente tinha medo das pessoas que gritavam e queriam abraçar ou babavam... E hoje vejo que as crianças e os adolescentes [...] convivem com mais naturalidade. Essas pessoas não estão sendo mais escondidas dentro de casa, já começam a trabalhar, então a gente vê muitas pessoas com síndrome de Down trabalhando, atendendo o público, e isso vai tornando as pessoas mais tolerantes com essas convivências com menos preconceito, porque vai desconstruindo a ideia que se tinha, para construir coisas novas. (Tarsila)

Eu acho que, muitas vezes, nas conversas com os meus colegas, me parece que esse entendimento de que essas crianças têm o direito de estar aqui não está bem compreendido. Assim porque não está em discussão, entende, não está em discussão se ele tem que estar aqui ou não. Ele vai estar aqui, e, bom, o que está em discussão é como que eu vou fazer, o que está em discussão são as dificuldades que posso ter, mas não está em discussão se ele vai estar aqui ou não. Mas ele não vai se formar com os outros ou ele não vai fazer vestibular, ele não tem condições!!! Bom, então o que a gente vai fazer por ele, eu não tenho esse questionamento sobre vestibular no meu dia a dia, para mim, quem somos nós pra definir eles? (Nina)

As reflexões trazidas pela professora Agatha ganham destaque, pois buscam romper preconceitos que, muitos de nós, adultos, nem sempre conseguimos ultrapassar, apesar dos esforços para avançar nestes aspectos. Somos oriundos de uma educação pouco libertadora e pouco voltada ao reconhecimento do outro. Freire

(2018) discorre sobre uma educação que nos ensina a sermos passivos diante das injustiças, uma educação que, por muito tempo, ensinou a nos adaptarmos aos contextos ao invés de buscarmos as transformações. Uma educação crítica também é uma educação humana e ética que pressupõem a necessária ruptura da ingenuidade, promovendo a criticidade. Tal educação exige uma rigorosidade metódica, ao lado da estética. Essa educação, nas palavras de Freire (2013), expressa-se como:

Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Homens e mulheres, seres históricos sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética quanto mais fora dela. (FREIRE, 2013, p. 34).

Diante destas narrativas, há a evidência de que o lugar da diferença é na escola, elemento destacado por um grupo expressivo de professores que colaborou com esta pesquisa. A professora Nina avança nas reflexões, trazendo seu entendimento sobre as ideias que necessitam ser priorizadas no cotidiano da sala de aula. Sua fala desvela uma das grandes discussões que têm permeado os debates sobre processos inclusivos e escola básica: a escolarização para a produtividade no mercado de trabalho. Este aspecto é trazido por Arroyo (2013) como a cultura da seletividade, que, mesmo avessa aos objetivos educacionais que versam sobre a cidadania, a diversidade, às múltiplas linguagens, se mantém nas práticas docentes. Nas palavras do autor, “tudo bonito desde que não se esqueçam das provas oficiais, os concursos, os vestibulares da vida e sua lógica seletiva e competitiva, afinada com os critérios de excelência de uma produção cada vez mais excelente e excludente” (ARROYO, 2013, p. 100).

Tais ponderações ratificam o entendimento dos processos inclusivos como contextos emergentes, ao passo que, por se tratar de um contexto bastante novo para os professores, ainda remete a argumentos voltados a uma escola que era apenas para um grupo, para uma elite e que, na medida em que se modifica, impulsiona rompimentos nos modos de operar.

E, quando remetemos às falas dos professores, as experiências práticas aparecem com grande ênfase, posto que exemplos de vivências são manifestados ao

longo das reflexões dos professores; elas também são utilizadas como possibilidade de aprendizagem, na perspectiva de permitir que o estudante participe de seu processo de escolarização e seja reconhecido na sua especificidade. Assim, essa dimensão também é pautada na disponibilidade do reconhecimento do outro.

Essa disponibilidade ganha destaque, visto que, mesmo não tendo conhecimento aprofundando no campo dos processos inclusivos e tendo fragilidades formativas, os professores manifestam a relevância de olhar para os estudantes como parte de um contexto de sala de aula, de um contexto de aprendizagem que precisa acontecer. Isso nos permite inferir que os professores partem do entendimento de que todos os estudantes precisam construir aprendizagens

Então, quando há o reconhecimento do outro, há a possibilidade de construir espaços que favoreçam que este outro fale e indique caminhos possíveis na aprendizagem. As narrativas que seguem explicitam as ideias dos professores acerca disso:

[os processos inclusivos] eu acho que me ajudam a enxergar o estudante de uma forma mais global, mais inteira. É que, assim, não consigo separar a professora, da mãe, então eu sempre senti muito isso com os meus filhos [público-alvo da educação especial], porque as pessoas não valorizam as coisas que eles têm de bom, porque as pessoas só querem valorizar aquilo que a escola manda valorizar. Então, eu sempre olhei, sempre procurei olhar os estudantes nesse aspecto, claro que temos o papel do professor, que temos que ensinar o conteúdo, temos que avaliar. Mas eu sempre procurei ver como que ele está articulando, dentro da cabecinha dele, as coisas que eu estou entendendo, que ele não está necessariamente repetindo como eu gostaria ou como eu esperaria. Mas ele tem um modelo explicativo que ele criou e desenvolveu com o conteúdo, e qual é? Eu tento enxergar isso, de um olhar mais cuidadoso, na hora que eu estou corrigindo ali as avaliações, penso, mas ele não está totalmente errado, ele articulou de alguma forma os conceitos aqui, ele conseguiu de alguma forma. (Nise)

Então, a primeira experiência que tive aqui foi com o J, que eu identifico. E o J é um cara que sempre quis pertencer, então ele nos ensina um monte nesse aspecto, porque ele vem para nos fazer esquecer o que ele tem. Esquecer não, mas viver com a diferença dele de forma leve, ele dá conta de nos ensinar um monte de coisas, mesmo assim, tive situações de um estagiário que não sabia muito lidar, que não entendia o cuidado que tinha que ter com este aluno. Porque era uma criança, que tenha suas questões, cirurgias feitas e etc. Ele tem que estar junto, mas ele tem que ser olhado com cuidado, porque ele tem uma fragilidade física, ele não pode cair, não pode cair a cadeira em cima dele. Ele tem um monte de cirurgias, e ele tem questões cognitivas. Ela fez teatro todo ensino médio, ele escolhe teatro, ele segue fazendo aula de teatro, porque gosta, ele se apresenta, vai, faz, é ótimo dentro da condição dele. (Julieta)

E nós vamos estudando, estudando! Estuda para cá e estuda para lá! E vai atrás das informações do MEC: o que é o ensino de 9 anos, como a gente faz essa

implementação e tal. Mas com quem a gente mais aprendeu mesmo foi com o J. A gente fez muitas reuniões com os colegas das outras equipes e cada uma montou um plano de trabalho de como é que seriam as aulas, foi muito legal! Mas sabe quem é que nos ensinou mesmo? O próprio J. O J. entra, eu me lembro que a gente estava naqueles primeiros dias, pisando em ovos, daqui um pouquinho o J. tira o cinto, porque todo mundo está brincando, desce da cadeira e eu: ai meu Deus! Ele desceu da cadeira! E aí, ele começa a nos ensinar, ele vai nos dizendo, também, os limites dele. E a gente vai lá, e vai aprendendo que brincadeiras ficam mais adequadas, que brincadeiras que não precisam ficar de pé, ele usa cama elástica com alguém pulando em um cantinho e ele no outro se divertindo, ele foi para a tirolesa, fiquei com muito medo! (Nísia)

Um dos grandes desafios envolve diminuir a distância entre aquilo que defendemos e aquilo que colocamos em prática. Sobre a constituição de propostas diversificadas, por exemplo: a compreensão de que isso não envolve o oferecimento de algo diferente, no sentido de diferenciar alunos, mas a oferta de recursos diversificados, para que todos tenham acesso aos conhecimentos e as mesmas possibilidades, constitui-se como um dos grandes desafios. (Mia)

Essas falas explicitam ações simples e que vêm ao encontro dos pressupostos da educação inclusiva. Demonstram que não é preciso ter respostas ou soluções para tudo, mas se propor a aprender com os estudantes. Contudo, a possibilidade de formação a partir da experiência exige a disponibilidade dos professores. A formação e o processo de aprendizagem não é alheia à pessoa, mas implica um desejo, uma atividade voltada à situação concreta.

A professora Mia se apoia na perspectiva freireana para enfatizar a importância de concretizar discursos na prática do cotidiano. Para esta professora, a defesa de uma perspectiva inclusiva implica a diversificação das práticas, não no sentido de construir planejamentos paralelos para estudantes com alguma especificidade na aprendizagem e sim construir uma prática docente que se desafia a pensar em todos os estudantes. Os estudos de Mantoan (2015) ocupam-se das práticas docentes no contexto da diversidade e enfatizam que é necessário que os professores conheçam seus conteúdos e construam situações de ensino em que cada estudante se sinta capaz de construir suas aprendizagens, a partir de suas vivências. Para a autora, a “sala de aula é um lugar de pesquisa, de diálogo, de experimentação, de comunicação e compartilhamento” (MANTOAN, 2015, p. 74), e os professores precisam pensar sua prática a partir deste prisma e não por meio da diferenciação.

Tais discussões vêm ao encontro das ideias de Freire (2018), que compreende que a mudança está intimamente relacionada com a ação do homem em sua realidade. O termo mudança também é apresentado na obra freireana, a qual se

manifesta na dinâmica das estruturas sociais num processo contínuo de criar e transformar o mundo.

Freire (2013) destaca que a disponibilidade para a mudança coloca o homem diante da relação dialética entre denúncias e anúncios, sendo que as denúncias partem das constatações sobre o mundo e os anúncios estão relacionados à possibilidade de mudar. Está para além do discurso, é ser sujeito de sua ação. Conforme o autor, o homem, quando consciente sobre seu papel diante de sua realidade, constrói hipóteses sobre os desafios e busca soluções que contribuam para as transformações necessárias.

As narrativas que seguem explicitam a disponibilidade para a mudança que a docência implica:

Na verdade, mesmo que seja difícil, eu acho que é, justamente porque nos desacomoda e nos faz sentir impotentes. Mas por outro lado nos qualifica, a menos que tu vais ignorar aquela pessoa, mas acho que ninguém aqui no CAP faz isso, mesmo o professor mais turrão não faz isso. (Julieta)

Talvez, a gente precise começar a pensar em professores referências, talvez a gente tenha que pensar em tutoriais, em grupos de estudos para os alunos. Não sei, pensar em algumas estratégias que facilitem os processos, que qualifiquem os processos de aprendizagem de alguns alunos, que, nessa configuração que nós temos, pode ser muito bonita, não facilita a aprendizagem de alguns. E esses alguns vão se sentindo, vou falar o que eu já ouvi: burros, -" eu é que não consigo", "eu é que não posso", "a escola é boa, eu que não sou bom para essa escola". Ouvi muito isso, por aqui e precisamos mudar. (Nísia)

E assim, uma coisa que eu mudei a partir dali foi a letra das minhas atividades, que era uma coisa que nunca tinha passado pela minha cabeça, de que se tu usas uma letra que é bonitinha e, de repente, essa letra pode não ser boa para o aluno que tem alguma questão. E a partir daí eu comecei a usar o tamanho da letra, que eu juntava tudo para economizar papel, aquilo para mim fez efeito, fiquei pensando que estava complicando a vida do aluno, fazendo bonitinha. Eu pensava nas árvores, pensando em quantas folhas estou gastando para fazer isso aqui, mas disse: bom, é melhor eu gastar folhas do que deixar o aluno por fora do conteúdo... (Paulo)

Eu acho que a gente já caminhou bastante, tem algumas coisas interessantes acontecendo no CAP, mas eu acho que ainda tem bastante para caminhar. Isso ainda não é prioridade para todo mundo. Então ainda as pessoas não entendem muito bem como que deve ser feito, se eu acho que é uma coisa muito nova a gente vem de outra formação, em um outro momento, que talvez a gente não saiba muito bem. Eu tenho trabalhado mais com a M, por exemplo, trabalhei bastante tempo contigo, mas nem todo mundo trabalhou com um educador especial, nem todo mundo sabe muito bem o que que é um educador especial, que faz educador especial, em que espaço ele atua, em que momentos ou situações ele vai, se são casos de Educação Especial ou não. (Maria)

A fala da professora Julieta destaca os elementos que fazem parte da docência, quando tratamos de processo inclusivos, justamente por estes colocarem os professores diante de situações que nunca foram vividas antes. Mas, ao mesmo tempo, retoma a questão do reconhecimento do outro como algo que já foi apreendido pelos colegas da instituição. Já as professoras Nísia e Maria falam de um contexto institucional mais amplo e destacam a necessidade de mudança como fundamental para os avanços dos estudantes, com vistas a abandonar imaginários que fazem parte do Colégio de Aplicação. O professor Paulo destaca que, por meio da formação, percebeu que pequenas mudanças são fundamentais para que os estudantes acessem os conteúdos.

Todos estes elementos abordados pelos professores buscam em alguma medida qualificar práticas e atender os objetivos do Colégio de Aplicação, conforme a portaria Nº 959/ 2013:

O artigo Art. 2º - Para efeito desta Portaria, consideram-se Colégios de Aplicação, as unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente. (s/p).

Tendo em vista essa definição, o último elemento recorrente, nas narrativas dos professores, que integram essa dimensão categorial é a inovação. Contudo, o termo inovar pode ser compreendido a partir de diferentes perspectivas, e essas perspectivas são explicitadas pelos professores, conforme segue:

Nós temos o comprometimento de inovar práticas? Claro que nós temos! Inclusive já falei sobre isso! Nós temos esse compromisso, mas quais são as implicações de se trabalhar a inovação numa escola pública, nessa contemporaneidade, levando em consideração a garantia do acesso e da permanência e do direito à diferença e a aprendizagem? São muitas coisas para pensar! (Nísia)

A inovação é fazer dar certo, a inovação é isso sim, de tu entenderes o que deixa de ser um desafio para um estudante estar dentro de uma sala de aula. Os estudantes hoje ficam doentes, estão tomando remédio porque eles têm que resolver coisas corriqueiras de sala de aula. Então eles ficam tensos com isso, não é viver de passado, mas assim que estavam postas, que em tese são simples. Ok, faz parte do crescimento na escola, de não se acomodar. Na hora que tu desacomodas, o cara vai lá buscar uma estratégia para resolver. Puxa tu te dá conta de que conseguiu, e o colégio também. (Valter)

Neste sentido, os processos inclusivos devem pautar-se também na diversidade, no que concerne aos processos de construção de conhecimento. [...] Não podemos oferecer mais do mesmo e achar que todos os alunos vão aprender ao mesmo tempo e da mesma forma. É preciso inovar, e nesse sentido os Colégios

de Aplicação têm um compromisso histórico, no que se refere às propostas pedagógicas (Mia).

Os questionamentos compartilhados pela professora Nísia expressam a problematização sobre o que significa inovar na escola pública. Talvez a própria narrativa desta professora contenha as pistas sobre as respostas para esta pergunta, quando destaca a “*garantia do acesso e da permanência e do direito à diferença e a aprendizagem*”. Ao abordar a melhoria escolar, Vaillant e Marcelo (2012) apresentam um entendimento sobre inovação que vem ao encontro dessa discussão:

A “melhoria escolar” entende a Inovação como um processo de aprendizagem organizador que assume a escola como unidade de mudança, respeitando as especificidades de cada escola; que assume um enfoque sistêmico de mudança; que se preocupa com as condições, tanto internas como externas que as favoreçam; que planeja de forma aberta metas e estratégias de desenvolvimento para institucionalizar a aprendizagem contínua como forma de trabalho dos professores em todos os níveis. (p. 48-49).

Nessa direção, o conceito de inovação está relacionado a mudanças simples, ou simplesmente à garantia dos direitos básicos à educação, como afirma a professora Valter, ao sinalizar que inovar, no contexto do Colégio de Aplicação, é fazer dar certo, é fazer o aluno aprender.

Como já sinalizado, o entendimento sobre inovação apresenta múltiplas facetas e também é apresentado na perspectiva da formação, da diversificação e da construção de propostas pedagógicas diferenciadas, que qualifiquem a educação, conforme podemos observar a seguir:

Pensando que é uma escola de inovação, e dentro dessa perspectiva de formação docente, inicial e continuada, e tudo isso que cabe ao Colégio de Aplicação, é minha função primordial, como professora que está inserida dentro desse processo. Então ser professora do colégio Aplicação, para mim, obrigatoriamente, é muito mais do que estar em sala de aula, só com os alunos. É muito mais amplo que isso. Eu preciso propor, também, sala de aula de diversas metodologias, mas também fora dela. É minha função pensar em inovação. É minha função propor outras coisas, desde a pesquisa e extensão, mas também muito no ensino, que é o que, para mim, individualmente, é o mais caro. E que é a minha maior trajetória, inclusive. Mas acho que a minha função no colégio Aplicação não se limita a sala de aula, ela tem um sentido muito mais amplo. E isso, para mim, é evidente: a necessidade e a cobrança disso no colégio. A gente é, de certa forma, (não que a gente tenha as condições para fazer isso), mas a gente é incentivado a fazer isso, se colocar também como protagonista dentro desse processo. (Violeta)

Eu acho que é um compromisso com a excelência, porque a ideia de aplicação é muito forte, tem duas coisas que, pra mim, são muito fortes: que é o nome,

“Aplicação”, a ideia de que a gente está aplicando ideias, vendo o que funciona e o que não, compromisso de estar sempre buscando o melhor, e sem medo de errar, porque errar faz a gente perceber o que que está errado. E a outra coisa é quando comecei a participar de instâncias administrativas, do Regimento. E eu vi aquela portaria, que é a nossa portaria de fundação que tá na parede da direção. Os CAPs existem há 70 anos e a portaria tem 10, não 2013 [nem isso], e ela é a portaria que deixa claro, nós somos lugar de inovação, a gente forma novos professores a partir das nossas experiências, é para isso que eu estou aqui. (Agatha)

Eu trabalho muito com pesquisa, então acho que temos um compromisso com práticas inovadoras. Nós temos bastante tempo para planejamento, bastante tempo para pesquisa, mais do que em qualquer outro lugar. Eu já trabalhei no estado, no município, não temos essa estrutura que temos aqui. Eu trabalhei em escolas em que usávamos há 10 anos o mimeógrafo, tínhamos uma cópia de xerox por semana. Então não tínhamos acesso a xerox e tínhamos que dar as folhas de ofício para fazer as cópias. Então eu pagava para dar aula. Aqui no CAP, que temos as condições ideais para que isso aqui seja uma escola, de fato, com qualidade, pública, gratuita e de qualidade. Não sei se sempre conseguimos fazer isso, mas temos compromisso com isso e eu tenho tentado. Então eu faço pesquisa, procuro fazer orientação de estudantes de graduação, fazer orientação de iniciação científica Júnior. Eu acho que temos obrigação, sim, de fazer essas coisas aqui dentro, temos obrigação de tentar fazer práticas inovadoras. Eu acho que mudei muitas minhas práticas depois que entrei aqui. (Maria)

Então ser professor de Educação Básica acho que é importantíssimo e ser professor do Colégio de Aplicação é bem aquilo. Eu, quando eu entrei aqui, tive exata noção de que era ser professor de colégio de aplicação, embora nunca tivesse pisado aqui antes. E foi exatamente por isso que eu gostei de ficar aqui, porque eu falei por isso inclusive eu e a S colocamos isso aqui é para todo mundo se lembrar disso aqui, aqui a gente tem que fazer, a gente não está aqui só para dar aula, a gente está aqui sim também para dar aula, a aula tem que ser muito boa, então a gente tem que fazer ensino, pesquisa e extensão, voltados para inovação pedagógica e formação docente para a educação básica. (Gerard)

Nestas narrativas percebemos um entendimento de que os professores não podem se deter a reproduzir o que já é realizado no contexto do ensino público brasileiro. Estes excertos sinalizam os diferentes espaços de atuação e a importância do compromisso em criar ou experimentar novas propostas pedagógicas.

A partir da fala da professora Violeta, identificamos uma definição de inovação pautada no protagonismo institucional, como um contexto que emerge na atualidade e que tem como premissa romper com modelos que já se concretizam em outros espaços educativos. Dessa forma, ao relacionar o conceito de inovação com as práticas inclusivas, esta narrativa nos instiga a pensar como o CAP/UFRGS é capaz de produzir práticas voltadas aos estudantes público-alvo que avançam em relação ao que já acontece na escola regular. A narrativa da professora Agatha reforça este

entendimento apresentando a ideia de busca permanente associada aos princípios da instituição.

A fala da professora Maria e do professor Gerard expressam que os princípios da instituição necessitam ser assumidos, pois, para além da busca pela qualidade das práticas de ensino, a ação dos docentes reflete na formação dos futuros professores, que também se inserem no CAp/UFRGS por meio das monitorias, estágios, bolsas, bem como na produção de pesquisa e extensão.

E nessa direção, refletir sobre o papel inovador do CAp/UFRGS nos permite estabelecer nexos com os estudos de Imbernón (2011), os quais nos permitem olhar a inovação pelo viés da transformação educativa e social por meio da pesquisa e dos contextos em que os professores estão inseridos. Para além desse entendimento, o autor destaca que a inovação necessita ser uma perspectiva pedagógica dos professores, sendo que toda a geração de novos conhecimentos perpassa o desejo de inovar.

4.1.2 Processos Inclusivos

O desenvolvimento desta pesquisa tem apresentado pistas para pensarmos a docência no contexto da educação pública no Colégio de Aplicação da UFRGS, tendo a perspectiva inclusiva como balizadora das reflexões lançadas aos professores participantes do estudo. Para tanto, todos os elementos apresentados até aqui servem como base para sustentação da segunda dimensão categorial, por nós proposta: os processos inclusivos.

Falar sobre processos inclusivos implica em transitar por um território de lutas, de interesses e de diferentes concepções, especialmente, sobre os estudantes público-alvo da educação especial. Apesar de intensos movimentos em prol da garantia da perspectiva inclusiva, como balizadora dos processos de escolarização de alunos com deficiência, ainda não se trata de um entendimento universal à compreensão de que as escolas comuns são para todos os estudantes. Essa questão é ratificada nos estudos de Pletsch (2020), Baptista (2013, 2019) e outros autores, os quais destacam que os interesses das instituições especializadas (filantrópicas) ainda implicam importantes embates no contexto da consolidação de práticas na perspectiva inclusiva. Portanto, os estudos na área da educação especial ainda transitam entre a

defesa da perspectiva inclusiva e a defesa da escola especial como alternativas à escolarização de estudantes com deficiência.

Por este motivo, a dimensão “processos inclusivos” busca apresentar as compreensões dos professores, no que tange ao contexto em que atuam, trazendo as reflexões acerca do ensino e do seu papel como docentes vinculados a uma escola pública que tem a perspectiva inclusiva como orientadora de seu trabalho.

Ao nos debruçarmos sobre o campo da educação especial e dos processos inclusivos, é fundamental demarcarmos que todo o debate proposto neste estudo tem como cerne das discussões a perspectiva dos direitos humanos. Portanto, o ponto de partida situa-se no âmbito global, no qual destacamos os documentos e as convenções da Organização das Nações Unidas - ONU, enfatizando a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que apresenta o seguinte conteúdo:

A ASSEMBLEIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948, p. 02).

Este documento significou o avanço na busca pela garantia dos direitos básicos de os todos cidadãos do mundo, como referência para o exercício da cidadania. É entendido como um grande marco organizador e humanizador, que trata de maneira ampla sobre a importância dos direitos humanos (ONU, 1948). Em consonância a esta declaração, podemos destacar a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (UNESCO, 1960), a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989) e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a qual proclama, em seu artigo 24³⁸, o direito à educação inclusiva para as pessoas com deficiências.

³⁸ [1] Artigo 24: 1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;

Cabe ressaltarmos que os avanços nas políticas de inclusão também tiveram a influência das lutas das próprias pessoas com deficiência, as quais, a partir de seu protagonismo, manifestaram, por meio de associações e organizações, a busca pelos direitos fundamentais. E isso surtiu efeito na Constituição Federal de 1988 e nas políticas voltadas aos direitos deste público. O estudo sobre a “História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil (LANNA, MARIO, 2010)” ratifica este protagonismo e descreve como todo processo começou no final da década de 70.

Esse processo de associações criou o ambiente para a formalização da consciência que resultaria no “movimento político das pessoas com deficiência” na década de 1970. Nessa época, surgiram as primeiras organizações compostas e dirigidas por pessoas com deficiência contrapondo-se às associações que prestavam serviços a este público. [...]. Eram iniciativas que visavam o auxílio mútuo e não possuíam objetivo político definido, mas criaram espaços de convivência entre os pares, onde as dificuldades comuns poderiam ser reconhecidas e debatidas. Essa

-
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.
2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:
- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.
3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:
- a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
- b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;
- c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.
4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.
5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.

aproximação desencadeou um processo da ação política em prol de seus direitos humanos. No final dos anos 1970, o movimento ganhou visibilidade, e, a partir daí, as pessoas com deficiência tornaram-se ativos agentes políticos na busca por transformação da sociedade. O desejo de serem protagonistas políticos motivou uma mobilização nacional. Essa história alimentou-se da conjuntura da época: o regime militar, o processo de redemocratização brasileira e a promulgação, pela ONU, em 1981, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. (p. 28).

O excerto deste documento possibilita compreender que as demandas sociais manifestadas pelas próprias pessoas com deficiência contribuíram para trazer à tona a realidade excludente a qual este grupo era submetido, tanto nos espaços escolares, como na sociedade como um todo.

Em paralelo, as imposições do Banco Mundial também geraram efeitos sobre as políticas públicas brasileiras, dentre elas as políticas inclusivas. Como afirma Souza e Pletsch (2017): “o Banco mundial compreende as escolas como comunidades de aprendizagem, as quais têm como objetivo principal preparar cidadãos saudáveis e produtivos que contribuam plenamente para a vida econômica, social, e cultural dos países” (p. 834), ou seja, os interesses de produtividade se expressam com grande força nas políticas educacionais. As reflexões de Libâneo et al (2012) reiteram esta problemática ao tratarem sobre a influência do Banco Mundial nas políticas educativas brasileiras:

Com isso, a reforma dos sistemas educativos torna-se prioridade, especialmente nos países em desenvolvimento tendo em vista o atendimento das necessidades e exigências gerados pela reorganização produtiva no âmbito das instituições capitalistas mundiais. O raciocínio sistematicamente reiterado por agências financeiras internacionais, como o Banco Mundial, é o seguinte: novos tempos requerem nova qualidade educativa o que implica mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e da profissionalização dos professores. A partir daí, os sistemas e as políticas educacionais de cada país precisam introduzir estratégias como descentralização, reorganização curricular, autonomia das escolas, novas formas de gestão e direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades dos professores. (p. 43-44).

Ademais, é fundamental que, como professores, tenhamos a compreensão de todos os elementos que estão implicados na construção das políticas educativas. E que, talvez, este seja um dos maiores entraves na consolidação de políticas articuladas a uma perspectiva inclusiva, tendo em vista que, culturalmente, a democratização da educação para todos ainda é questionada.

Não obstante, pautamo-nos na premissa de que o contexto da educação na perspectiva inclusiva não comporta mais discussões sobre sua viabilidade ou

efetividade, e sim sobre as demandas que esta nova realidade implica, buscando construir estratégias e novas formas de estruturar o ensino e a ação docente, fundamentados pelos princípios da diversidade e do direito a aprender.

Posto isso, a dimensão categorial “processos inclusivos” é construída por meio dos seguintes elementos: concepções sobre os processos inclusivos, docência e processos inclusivos e práticas docentes.

4.1.2.1 Concepções sobre os processos inclusivos

Assim como as reflexões trazidas acerca da docência, as concepções docentes sobre os processos inclusivos são fundamentais para compreender como os professores lidam com tais demandas no contexto escolar.

Destacamos que as concepções que os professores e as demais pessoas, de um modo geral, apresentam acerca dos processos inclusivos têm estreita relação com todo o contexto da história da educação especial no nosso país. Nessa direção, não podemos desconsiderar que o processo de escolarização das pessoas com deficiência carrega consigo a origem em um modelo segregado de educação, que durante muitos anos se restringiu aos espaços das escolas especiais, com abordagens fundamentadas pelo viés médico, reforçando um modelo que definia os limites de cada deficiência. Mazzotta (2011) apresenta um amplo estudo sobre a educação especial, no Brasil, e destaca em suas primeiras palavras:

Tanto na literatura educacional quanto nos documentos técnicos, é frequente a referência a situações de atendimento a pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas para outros propósitos que não o educacional. (p. 15-16).

Quando o autor menciona outros propósitos, está falando, especialmente, dos processos de reabilitação numa abordagem clínica. Os estudos de Diniz (2006) e Diniz et al (2009) desenvolvem uma ampla pesquisa sobre as perspectivas do modelo biomédico e do modelo social no contexto das deficiências, com destaque para a o seguinte excerto:

Para o modelo biomédico de deficiência, um corpo com impedimentos deve ser objeto de intervenção dos saberes biomédicos. Os impedimentos são classificados pela ordem médica, que descreve as lesões e as doenças como desvantagens naturais e indesejadas. Práticas de reabilitação ou curativas

são oferecidas e até mesmo impostas aos corpos com o intuito de reverter ou atenuar os sinais de anormalidade. (DINIZ et al, 2009, p. 68).

Dessa forma, os estudos destes autores destacam que, no modelo biomédico, a ênfase está nos padrões de normalidade e nas patologias. Tais princípios se estendem para o contexto educativo, sendo traduzidos em cuidados, treinamentos, docilização dos corpos, ou seja, nas palavras de Mazzota (2011), em “uma completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender as necessidades individuais específicas dessa população” (apud MAZZOTA, 1982, p. 03). Carvalho (2010) também explicita, em seus estudos, as representações que a sociedade construiu sobre as deficiências e destaca que os reflexos do modelo médico contribuem para a construção de uma imagem de deficiência pautada na falta e nas marcas dos corpos. Durante a história, a construção do entendimento da deficiência desconsiderou a integralidade dos sujeitos, nas palavras da autora: “valoriza-se a deficiência e perde-se a pessoa em sua dimensão de integralidade” (p. 33). Surgem, dessa forma, os preconceitos e os estereótipos, os quais estão vinculados ao entendimento de dependência e de fracasso.

Temos percebido um importante investimento no sentido de romper com a perspectiva médica por meio das discussões fundamentadas no modelo social da deficiência, as quais estão apoiadas, nesta investigação, em Diniz (2006), Diniz et al (2009) e Valle e Connor (2014). Estes estudos buscam refutar os entendimentos de que as limitações/incapacidades do sujeito são apenas decorrentes da sua deficiência, considerando apenas seu caráter biológico, demonstrando que os aspectos sociais e as interações com os ambientes também refletem na forma como a pessoa com deficiência vive e nos impedimentos que encontra.

Cabe enfatizarmos que essa perspectiva é ratificada pela Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006), a qual representa um grande marco nos avanços sobre estes direitos e sobre os processos inclusivos. Ela apresenta o seguinte conceito:

[...] a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (ONU, 2006, p. 01).

Um destaque necessário a fazermos é que a defesa da construção de um modelo social data das últimas décadas; contudo, os princípios socioculturais do desenvolvimento das crianças com deficiência e sua relação, no que concerne às interações com o meio, já haviam sido abordados na obra vygoskiana, quando, em seus escritos sobre a defectologia, colocou em destaque a pedagogia social. Segundo Vygotski (2012b), as limitações impostas pela deficiência possuem relação direta com o contexto social e histórico de cada pessoa, problematizando, como exemplo:

Imaginemos que en algún país, gracias a condiciones especiales los niños deficientes constituyeran un valor excepcional, que les tocara a una misión especial, a un rol social particular. Es difícil consebir esto, pero es completamente posible: en efecto, y cierta época el ciego parecía nacido para ser juez, pensador adivino. imaginemos que la ceguera pudiese ser necesaria para algo, ser socialmente útil. Está claro entonces la ceguera implicaría un destino social completamente distinto para el hombre y que el defecto se convertiría en um mérito³⁹. (p. 93).

Portanto, a ênfase de seus estudos, além de abordar as especificidades das deficiências, trouxe reflexões em torno do tipo das interações sociais e o quanto as proposições que eram ofertadas a esses sujeitos refletiam no seu processo de desenvolvimento.

Dessa forma, o conjunto de ações e de estudos voltados ao campo da deficiência, numa perspectiva social, reforçam a discussão sobre às especificidades dos seres humanos, os direitos universais e, conseqüentemente, seus reflexos na construção de uma sociedade e de uma escola inclusivas.

E, quando olhamos para o contexto do CAp/UFRGS, os professores manifestam seus entendimentos nesta direção, conforme segue:

Penso que os processos inclusivos precisam ser entendidos como fundamentais, quando pensamos em termos de sociedade e em termos de escola como um sistema. A escola como um sistema vivo, dinâmico, que se constitui a partir das trocas e, prioritariamente, pelas relações entre os sujeitos que a constituem, precisa valorizar a heterogeneidade e a diversidade em todos os sentidos. Desta maneira, a escola precisa colocar a inclusão como um dos seus princípios pedagógicos não negociáveis, do qual não pode abrir mão. (Mia)

³⁹ Tradução livre: Imaginemos que em algum país, graças a condições especiais, as crianças deficientes constituam um valor excepcional, que têm uma missão especial, um papel social particular. É difícil conceber isso, mas é perfeitamente possível: na verdade, se em um determinado momento o cego tivesse nascido para ser um juiz, pensador, vidente. Vamos imaginar que a cegueira pode ser necessária para alguma coisa, ser socialmente útil. É claro então que a cegueira implicaria um destino social completamente diferente para o homem e que o defeito se tornaria um mérito.

Eu acho que os processos inclusivos têm uma qualidade que é derrubar a certeza que nós temos. Desacomodar! Então aqui ou em outro lugar, tu tens que se reinventar ainda mais de maneira mais explícita para trabalhar em um processo inclusivo, e isso pode refletir no resto, então sendo um pouco romântica, mas falando com sinceridade, acho que é uma forma de qualificação do trabalho docente. Trabalhar com processos inclusivos pode qualificar os processos que eu trabalho como docente como um todo [...] consegui fazer isso com essa pessoa que tinha essa ou aquela questão e, com isso, aprendi que, para esses aqui, também posso fazer dessa maneira, também posso mudar o meu olhar, também posso propor de um jeito diferente as coisas, também posso sair da caixinha. Talvez os alunos de inclusão venham justamente para nos provocar a melhorar, aprender mais, a crescer. Porque quando tem um C em sala de aula, tu só vais crescer com ele, tu vais se descabelar, vais sofrer, vais achar que tu és porcaria, que tu não sabes dar aula, mas cada pequena vitória dele é uma vitória tua também[...] Então ver o B lindo, maravilhoso, pelos corredores é uma vitória dele e de cada uma de nós que segurou ele aqui, que aguentou a loucura dele. (Julieta)

Os processos inclusivos são as trajetórias, que podem ocorrer dentro ou fora da escola, que envolvem pensar esse acolhimento às diferenças. Eu acho que os processos inclusivos não acontecem só dentro da escola, acho que eles dependem de vários ambientes, assim, onde aquele aluno passa, e também tem a ver com as questões do professor, os processos inclusivos tem muito a ver com as questões do professor, mas eu penso dessa forma, assim, que é esse acolhimento e essa trajetória que o aluno percorre para se sentir acolhido dentro de um ambiente escolar. (Nina)

Isso, também, vai se constituindo muito na minha formação, porque eu tenho uma história familiar, na qual eu já tinha esse contato e entendia como é que tinham que ser os encaminhamentos dentro das rotinas familiares com meu irmão, que não podia ser como com meus outros irmãos. Depois eu vou para uma graduação onde tive a disciplina de Educação Especial, [...]venho para a escola, e aqui eu não encontro, naquele momento, crianças do público ou ditas crianças especiais, mas o que que eu vou percebendo ao longo dessa minha trajetória? Que é muito difícil um aluno não precisar de um encaminhamento diferenciado, em alguma medida. É muito difícil! Só que eu vou me dar conta disso no trabalho, mas aquele aluno, para eu fazer o trabalho, tenho que dividir a tarefa em duas ou três, tenho que ir lá e dizer: bom, faz isso aqui primeiro e, quando você terminar, a gente conversa sobre o outro. (Nísia)

Tem uma coisa de inclusão muito pelo viés da deficiência, mas os processos inclusivos têm a ver com procedimentos escolares que levam em conta muito mais do que o aluno que tem dificuldade de aprendizado. Porque tem algumas dessas, nesse menu gigantesco de doenças, de transtornos. Mas de atender o aluno que se sente, em alguma medida, intimidado, porque vem de um meio muito humilde. Daquele aluno que é muito tímido, daquele aluno que é muito saliente, também, que quer tomar conta. Porque ele também ele precisa estar incluído dentro de um grupo. Eu acho que todas essas práticas são partes do processo inclusivo, não só o aluno que tem um problema. O aluno que tem um problema, que fugiu do padrão. É de tu saber ensinar a trabalhar no grupo, acho que isso é da escola fazer isso assim. (Valter)

As narrativas das professoras Nísia, Nina e Julieta explicitam a sensibilidade diante da perspectiva inclusiva, sustentam suas falas apoiadas na compreensão de

uma escola de educação básica que caminha em consonância com as políticas vigentes. Na mesma direção, enfatizamos a fala da professora Mia, que afirma: “compreender os processos inclusivos como princípios pedagógicos inegociáveis” reitera a importância da escola se constituir em um lugar diverso e que é voltado a todos os estudantes.

E quando pensamos na diversidade, a professora Valter nos auxilia a refletir sobre o aspecto da qualificação das práticas docentes, pois ao compreender que a turma é heterogênea, os planejamentos também são ampliados, diversificados e voltados a atender as diferentes demandas dos estudantes. As palavras de Valle e Connor (2014) contribuem para as reflexões aqui propostas, ao afirmar que:

Quando compreendemos as deficiências como uma variação humana natural, ela se torna apenas mais um fio na tapeçaria da diversidade, o que define uma comunidade de aprendizagem inclusiva. Com diversidade no centro da inclusão, a construção e o sustento de uma comunidade forte tornam-se as características centrais das salas de aula. Começamos por envolver as crianças em debates sobre tudo o que nos faz humanos. E, desde o primeiro dia, o processo contínuo de se conhecer e apreciar uns aos outros é colocado em movimento. (p. 214).

As contribuições da professora Nísia acerca da diversidade explicitam questões fundamentais no que tange às especificidades dos estudantes. Ainda nos deparamos com a ideia de que os processos inclusivos são voltados apenas aos estudantes público-alvo da educação especial, e todo o conjunto de estudantes - aqueles que não possuem deficiência e que apresentam processos de aprendizagem diferenciados e geralmente mais lentos - ficam à margem. Carvalho (2010), Baptista (2010), Pletsch (2020) e Marcelo (1999) reiteram essa compreensão, e sobre este aspecto, cabe a reflexão acerca dos princípios desta perspectiva educativa, ao passo que: quando processos de aprendizagem diferenciados são ofertados apenas para um conjunto de estudantes que fazem parte de uma política, não estamos falando de inclusão e sim da diferenciação de oportunidades (Freitas, 2008).

Esse contraponto é mencionado na fala da professora Valter que apresenta um ponto fundamental da história da educação especial, a construção histórica da relação entre deficiência e aprendizagem. Posto isso, falar sobre a educação especial na perspectiva inclusiva implica reconhecer as ideias e as experiências que acompanham cada sujeito (alunos e professores) em sua trajetória. Assim, diante da conjuntura histórica e das experiências restritas no que tange a diversidade, é preciso

reconhecemos que a perspectiva que envolve os processos inclusivos ainda pode ser considerada emergente para os professores, tendo em vista que a política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva teve sua publicação em 2008 e constituiu-se no principal marco nas políticas inclusivas do Brasil.

Nessa direção, as narrativas dos professores participantes deste estudo expressam as compreensões docentes, a partir de suas trajetórias docentes e expressam elementos que possibilitam reflexões sobre a educação na perspectiva inclusiva.

Havia o Lampadinha de Cachoeirinha e passava o ônibus que eu tinha escrito na frente lampadinha e as mães estavam com essas crianças especiais na parada, e era lá que eles estudavam. Depois de um tempo, teve a notícia de que o Lampadinha ia ser extinto. [...] Isso que eu estou falando de anos 90. Eu via as notícias e o comentário geral das pessoas com quem convivia: que bucha! Era tão importante que eles tivessem um tratamento especial! Como assim? Eles, agora, vão estar junto com as outras crianças? E eu nunca pensei sobre isso até vir trabalhar aqui. Quando vim trabalhar aqui, tinha orientação educacional e logo depois já teve a ideia de que a Educação Especial era fundamental, [...] E comecei a pensar a respeito e comecei a conversar com colegas, que, inclusive, têm filhos público-alvo da educação especial. Então entendi, eles precisam da convivência, mas também precisam de um atendimento especial, o ideal é que a escola providenciasse os dois. [...] Mas isso eu fui me dar conta aqui! Depois de todo aquele percurso que eu te falei, de passar no colégio particular, no colégio público e etc. E aqui que fui me dar conta, que tem o raciocínio sobre isso, que não é o dilema, que não é essa improvisação do governo de extinguir uma escola para jogar as crianças em outra. Existe uma lógica, fui perceber isso aqui. E só para complementar, ainda acho que a gente não sabe lidar com a educação especial. A gente, professor, não tem formação para isso. Então até a gente entender como pedir ajuda, ou como usar a ajuda que é dada, ainda demora um pouco, a gente tem que ser mais integrado. Mas são processos, que é no dia a dia que a gente descobre, que tu nunca sabes quantos alunos vais ter, que questões eles precisam. Mas é uma coisa em construção, é bem importante. (Agatha)

[...] eu entendo muito pouco, quase nada, sobre processos inclusivos, e, o pouco que a gente sabe é de conviver com vocês, o que a gente sabe é da necessidade. Eu acho que já entendi um pouco, porque se é inclusão, tem que ser inclusão mesmo! Tem que juntar e não separar, isso é a ideia básica, importante, se não, não é incluir. (Gerard)

O primeiro ponto é entender o sujeito, como sujeito de história, um sujeito que não chega aqui sem nada, ele chega aqui com uma caminhada. [...] para mim processo inclusivo é acolher essa história, e a partir dela tu tentares construir com a criança e com o grupo de crianças, tu tentares construir uma caminhada onde aquele sujeito possa aprender e, bom, esse aprender nos anos iniciais pode ter diversos aspectos, pode ter a ver com aprender curricular, ou não... (Nina)

Quando nos debruçamos sobre as narrativas da professora Agatha e do professor Gerard, podemos sinalizar um ponto importante que marca os avanços nos

processos inclusivos na escola básica, que perpassa justamente o reconhecimento de que a escola é o lugar para todas as crianças e, nesta discussão, especialmente, as crianças público-alvo da educação especial. A compreensão de que estas narrativas expressam está para além da efetivação de uma política pública, e sim, de uma construção acerca dos processos de escolarização. A implantação da inclusão como um princípio educativo é abordada por Mantoan e Prieto (2006) quando destacam que a educação para todos não pode ser entendida como o mero cumprimento de uma obrigação legal, mas como uma diretriz pedagógica.

Os escritos de Vygotski (2012b) já sinalizavam a escola como o lugar potente para desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao abordar aspectos relacionados às deficiências, enfatizou a perspectiva dos sujeitos como possibilidade de intervenção no processo de cada criança. Em suas palavras:

Incluso para la escuela burguesa estos criterios son insuficientes, porque cuando se planteaba el problema de la enseñanza y la educación de los niños mentalmente retrasados, de llevarlos aunque sea hasta el mínimo nivel de las exigencias que se le plantean, se vio que no es posible revelar el retraso mental con determinaciones puramente negativas. No es posible apoyarse en lo que a ese niño le falta, en lo que no es, sino que es preciso tener aunque sea la más confusa noción de lo que posee, de lo que es. En este sentido la escuela burguesa ha hecho muy poco⁴⁰. (p. 132).

Ainda que situado em outro contexto histórico, marcado pela escola especial, Vygotski (2012b) questionou a percepção da deficiência pela falta, colocando a ênfase nos aspectos positivos, nas habilidades. Além disso, demonstrou, em suas pesquisas com crianças pequenas, que, quanto mais diverso é o espaço, maiores são as experiências de imitação e de construção da linguagem, consciência e pensamento.

Em consonância a este entendimento, a fala da professora Débora manifesta uma das principais discussões em torno dos processos escolares, a possibilidade de todos os alunos se sentirem bem, acolhidos e respeitados em suas individualidades. E, nesse sentido, podemos retomar as discussões já apresentadas na categoria “ser docente”, pois a forma que os professores entendem a sua docência também reflete na forma como empreendem os processos inclusivos.

⁴⁰ Tradução livre: Mesmo para a escola burguesa esses critérios são insuficientes, porque quando se levantou o problema de ensinar e educar crianças com retardo mental, de levá-las até o nível mínimo das exigências que lhe são colocadas, viu-se que não é possível revelar retardo mental com determinações puramente negativas. Não é possível confiar no que falta a essa criança, no que ela não é, mas é preciso ter até a noção mais confusa do que ela tem, do que ela é. Nesse sentido, a escola burguesa fez muito pouco. (p. 132).

Assentados no entendimento de que a escola é o lugar para todas as crianças e que é fundamental que se ofereçam oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento, reportamo-nos novamente aos estudos de Vygotski (2007, 2012b), ao destacar que a escola constitui um espaço em que as condições de aprendizagem são criadas artificialmente com vistas a promoverem o desenvolvimento de processos internos dos estudantes. O autor parte da premissa de que toda aprendizagem promove o desenvolvimento. Logo, sua teoria está pautada nas condições prospectivas de aprendizagem e permite evidenciar que este é um processo universal e especificamente humano. (VYGOTSKI, 2007, 2012b).

Assim, os professores também trouxeram os olhares às especificidades e o investimento nas potencialidades, como parte das suas concepções sobre os processos inclusivos.

[...] eu preciso só ter tranquilidade, controlar essa ansiedade de professor de querer controlar tudo e saber tudo! Tu não sabes tudo! Tu não controlas tudo! E tu precisas ter só essa sensibilidade, acho, estou tentando ter essa sensibilidade de olhar para o aluno e de achar os pontos de acesso dele, de aprender com ele e de ver o que posso ensinar para ele. E sofri muito! Entender que o vínculo tinha que vir primeiro, que primeiro ela tinha que se sentir confiante, primeiro ela tinha que ter uma relação de confiança, queremos tudo muito pronto, queremos tudo a partir do nosso olhar, queremos que as crianças se adaptem à rotina escolar e ao calendário escolar. Tu tens tanto tempo para aprender, porque depois tem uma avaliação trimestral. Só que os processos de aprendizagem não estão submetidos a essas regras escolares, nós tentamos, às vezes não conseguimos, mas tentamos! E esses alunos vêm para nos dizer que não! Que eles têm um outro tempo, outro ritmo e que eles precisam de outras abordagens que, talvez, ainda precisam ser criadas, vamos lá! (Nísia)

No formato de escola que a gente tem, que a gente precisa que, em alguns momentos, todos olhem para cá, para a gente poder fazer uma coisa... Ou vamos todos agora escrever... O tempo não é o tempo deles, o tempo é o que a gente tá ditando... E para esses alunos, que tem outros tempos, isso fica muito difícil... Então, desde o início do ano, eu sempre que tenho que falar com ele, eu me abaixo do lado dele, falo baixo.... Mas é muito difícil. Comigo ele não é agressivo, mas ele é agressivo com os colegas. O caso da J, é uma menina que ela teve um crescimento absurdo, então eu fico pensando que ela é um caso que demonstra que a inclusão funciona. Porque ela desenvolveu coisas que diziam que ela não ia desenvolver. E esse ano tá sendo bem desafiador para ela, porque tá tudo muito novo. Então às vezes ela desestabiliza, ela chora... Mas acho que ela tem ido, do jeito dela, bem! E ela pega as coisas também, claro, em outro ritmo. (Clarice)

Agora quando tenho um aluno, que chamo de aluno com uma condição especial, nem sei se é público da Educação Especial ou não. Eu estou vivendo isso, por exemplo [...] Então, eu me angustio muito, porque não me sinto, ainda, capaz de fazer... Eu espero que, dentro desse trabalho de educação especial, a gente consiga fazer. Mas é uma coisa que me angustia. A impressão que tenho é de que não consigo acessar. Eu até já tive casos que pensei: - Ah, não estou acessando!

E depois tu vais ver, até porque tu tens que aprender a fazer um olhar diferenciado. A gente acaba ficando muito naquela coisa, é um desafio no sentido de tu saíres desse lugar, senso comum. (Valter)

E eu me questiono sobre o que fazer agora, será que fazendo determinadas coisas ajudo? E ao mesmo tempo que percebo que a criança não vai aprender, lembro que a criança conseguiu se alfabetizar, então alguma coisa tem aí, dá para fazer alguma coisa e talvez eu não esteja fazendo o que eu tenho que fazer. Então temos que descobrir ainda. Esse misto de não conseguir, de um certo fracasso e, ao mesmo tempo, de ser provocado pelo diferente, me parece que é o que dá o ânimo para o professor continuar fazendo, porque é o sinal de que a gente ainda tem muito para aprender. [...] Ela fica perguntando para gente se já é recreio, mas e quando ela tiver que ir para o trabalho, ela vai saber? Então, a gente fica se perguntando, porque saber falar em espanhol não é mais importante, mas no que eu aqui com ela posso ajudar a mexer na construção dessas estruturas mentais mesmo, é um grande desafio. A inclusão é um desafio. (Jean)

Quando eu estava nas Letras, tinha uma professora que estava muito impressionada com a teoria das diferentes inteligências. Então, se a gente tem diferentes inteligências, não apenas o aluno precisa de diferentes estratégias, alunos diferentes precisam diferentes estratégias, mas, talvez, para que eu consiga avaliar com justiça, preciso enxergá-lo em diferentes contextos, entende? Uma coisa é: esse aluno só aprende ouvindo, o outro só aprende vendo, o outro só escrevendo, isso é uma coisa, tenho que oferecer oportunidade para todos. [...] É uma experiência que a gente tem aqui no CAP, quando a gente consegue vê-los em outras aulas, é muito louco, a gente vê isso na iniciação científica. Eles fazem, montam uma peça de teatro, tu vais assistir. Ali tu vêes criaturas brilhando e criaturas que não brilham na tua aula e tu te dá conta de que essa pessoa tem uma outra inteligência, que eu não consigo ver na minha aula, mas que existe. Eu preciso pegar por esse lado de alguma maneira, para poder avaliar em português e valorizar isso. Todo mundo tem alguma inteligência bem desenvolvida, então vamos procurar a sua, pode ser que não seja matemática, pode ser que não seja da escrita, mas pode ser que seja espacial ou a corporal, ou seja, “muita calma nessa hora” do “ai, eu sou burro”. Vamos repensar isso, que é o que eu consigo fazer em termos de eles não se sentirem nunca um lixo, que é o que eles costumam dizer: eu sou um lixo. Essa ideia de incapacidade é muito grave, porque ela começa a se sabotar, então isso não dá para permitir. (Agatha)

Por meio destas narrativas, os professores explicitam que os processos inclusivos são uma realidade institucional, constituem-se em processos dinâmicos, como os que envolvem o ensino, as aprendizagens e a diversidade nas formas de aprender. Além de também evocarem nos professores múltiplos sentimentos. Compreendemos que é natural que o novo possa nos causar inseguranças/dúvidas, e, portanto, não podemos desconsiderar todos os sentimentos que estes professores experimentam ao longo de suas práticas.

Quando remetemos às narrativas, a fala da professora Jean expressa o sentimento de dúvida diante das trajetórias de determinados estudantes. Por mais que esta professora esteja falando de um estudante específico, ela traduz sentimentos que

acompanham os docentes que estão diante de alunos que não possuem um mesmo ritmo de aprendizagem. No entanto, ela busca, nas conquistas do estudante, elementos que reiteram que este é capaz e, mesmo diante da dúvida e da insegurança, há uma busca por elementos que não a permitem desistir de acreditar.

Essa dúvida é acompanhada da responsabilidade assumida diante da constante sensação de não saber, de não acessar, e isso pode ser evidenciado na narrativa da professora Valter, que traduz, na sua angústia, as suas vivências.

Cabe discutirmos, neste ponto, os aspectos sobre o não aprender/não conseguir avaliar e o quanto isso impacta nos professores, bem como sobre que tipos de práticas necessitam ser construídas para atender a estes professores. É possível inferirmos que esta angústia diz muito do compromisso prioritário da docência, o qual implica o processo de ensino e de aprendizagem de um sujeito, a responsabilidade que se assume com um processo de formação escolar tão importante e que tem impacto direto na vida de tantos alunos.

Ao mesmo tempo que é possível evidenciarmos um comprometimento com a aprendizagem dos estudantes, é necessário que os professores rompam com as múltiplas formas de discriminação para, assim, poderem aceitar o novo. Dessa forma, os processos inclusivos podem ser entendidos como novos contextos no espaço escolar e os múltiplos sentimentos que os professores experimentam precisam ser convertidos em disponibilidade de aceitar o novo. Segundo Freire (2013), a grande tarefa do educador é se disponibilizar a produzir conhecimento com seus alunos, independentemente de qualquer característica. Para concretizar essa ação, a área da educação especial pode ser compreendida como um ponto de apoio para esta construção, uma vez que sua inserção na escola tem como uma das finalidades dar suporte aos alunos público-alvo da educação especial, assim como aos professores, tendo em vista a busca pela compreensão das peculiaridades de cada sujeito.

Na mesma direção, a fala da professora Agatha apresenta outro elemento fundamental dentro do processo de escolarização, o qual está relacionado às habilidades de cada estudante. Essa percepção vem ao encontro das discussões lançadas por Imbernón (2016), quando destaca que ainda há uma cultura escolar voltada a valorizar a própria disciplina, de maneira fragmentada, e que o enfoque global da aprendizagem se faz urgente. Por meio da narrativa desta professora destacamos que há o reconhecimento das diferentes formas de aprender e, principalmente, o reconhecimento das coisas que o estudante faz bem. Essa fala não

se reduz aos alunos público-alvo, mas necessita abarcar todos os estudantes, expressando o compromisso com o processo de aprendizagem de cada um e não apenas com o conteúdo da disciplina.

Ainda sobre os sentimentos, a professora Nísia fala sobre as relações de confiança/afeto que precisam se estabelecer, os tempos de aprendizagem e os tempos institucionais, que normalmente engessam dentro de um ano letivo um conjunto de aprendizagens e desconsideram a processualidade dos processos de aprender de cada estudante. Para essa discussão, trazemos as reflexões propostas por Arroyo (2014), que coloca o tempo como um aspecto central no contexto escolar. Para ele, o tempo está relacionado à vida dos professores, mas também à vida dos alunos, que possuem tempos definidos para aprender, simultaneamente, os mesmos conteúdos. Numa perspectiva crítica, resume que, no tempo da escola, os alunos necessitam estar na média ou acima dela, caso contrário o processo de construção de aprendizagens é desconsiderado e a reprovação passa a ser a alternativa. Ainda em suas discussões, Arroyo (2014) destaca os tempos de vida: a infância, a adolescência, a juventude e a vida adulta; estes tempos não podem ser desconsiderados, pelo contrário, precisam ser compreendidos e respeitados.

Sobre estes tempos e angústias, destacamos a fala da professora Nina:

Ninguém fica 5 anos sem fazer nada, mas é uma carga que a gente recebe, quando o professor, que eu acho que para alguns colegas ainda é muito grande, eles não conseguem sair disso, então eu neste momento penso que sim, aqui é o lugar dessas crianças e o lugar onde a gente tenta pensar coisas diferentes; coisas sobre o que fazer e como lidar com essa nossa angústia de professora, também porque existe. [...] uma menina que a gente olhava no segundo ano e dizia assim, como que ela vai se alfabetizar, como? Se ela não consolida a relação entre fonema/grafema? Ela conseguiu, e eu vi isso no quinto ano e foi muito importante isso para mim, voltar o ano passado da minha licença-maternidade e ver a J no quinto ano, é emocionante, sentar e ver ela com a Carla, fazendo uma prova, fazendo uma prova, terminando e feliz. Ali sorrindo e escrevendo e fazendo o texto do jeito que ela podia. Então ela se alfabetizou, a J, para mim, é uma coisa linda demais, assim, porque se a J conseguiu alfabetizar, nós conseguimos alfabetizar todo mundo aqui. Porque eu realmente achava que não ia rolar [...] porque é muito investimento, é muito investimento. (Nina)

Este caso mencionado pela professora Nina, ao mesmo tempo que demonstra a angústia sobre um processo que era muito diferente dentro de um percurso de alfabetização, possibilita a reflexão acerca da capacidade que todos temos de aprender.

Porém, esta capacidade implica a compreensão de estilos de aprendizagem e a visão de um sujeito de possibilidades (BOLZAN, 2001, 2009). Implica renunciar a padrões de alunos, a padrões de respostas, a homogeneidade das turmas. E, nessa discussão, o entendimento dos estudantes como sujeitos de possibilidades também se traduz em um desafio, pois não é simples investir, apoiar, planejar e obter respostas diferentes daquelas esperadas e, ao mesmo tempo, ser desafiado e encontrar nesse percurso diferenciado o potencial, a possibilidade. O que é um ponto crucial, quando falamos na perspectiva inclusiva, conforme afirmam os estudos de Valle e Connor (2014), já que não é o aluno que muda e sim a nossa percepção em relação a ele; nas palavras dos autores “O que muda é a *conceitualização* desse aluno, dependendo de quem está o *observando*. E como um professor define um estudante com deficiência tem tudo a ver com o resultado educacional daquele estudante” (p. 35).

E, essa reflexão, aqui apresentada, só reitera as discussões anunciadas na interpretação dos achados, sinalizando a relação direta entre concepções e práticas. Para tanto, o trabalho pedagógico diz respeito a uma prática que também está pautada na pesquisa, como um contínuo processo de busca e de qualificação. Nas palavras de Freire (2013), “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (p. 30-31).

Nessa direção, o professor, como protagonista de suas práticas, busca na articulação entre teorias e práticas, construir novos modos de produzir sua docência. Por conseguinte, sustenta suas reflexões em torno das experiências vividas dentro do Colégio de Aplicação. Experiências estas que são recentes, mas que foram fundamentais para impulsionar as ações e as discussões sobre os processos inclusivos:

Como também não havia uma legislação sobre inclusão que isso é uma coisa recente, não se tinha isso muito organizado. Nós tentávamos dar conta, tanto o núcleo de orientação pedagógica, quanto nós docentes, da forma que fosse possível. Foi com a tua chegada aqui, em 2015, que nós começamos a ouvir falar na questão da educação especial, dos processos inclusivos, que daí tu começaste a nos colocar a par disso. Eu, como mãe, também fui vendo essas questões, mas eu também, como mãe, não tinha muita noção de como é que a coisa tinha que entrar na escola e aí, quando comecei a vivenciar as coisas aqui, que fui ficando mais esperta. Porque os meus filhos têm autismo. Foi bom porque fui aprendendo coisas que fui colocando no meu dia a dia. E com a tua chegada aqui, que começou a se estruturar esse trabalho da educação especial, tu foste nos

orientando e vieram as outras colegas que chegaram depois. E eu sinto agora o CAP mais preocupado e mais atencioso com essa questão, não chegamos num ideal ainda, porque acho que a gente precisaria de mais profissionais para estarem aqui conosco, é interessante porque as demandas cresceram de 2007 para cá. (Nise)

E aí, começam as rampas a aparecerem e, dali uns 2 anos, a gente já tem um banheiro adaptado. E tu observas, também, na turma, por exemplo, cada vez.... eu fui professora deles mesmo, não só como coordenadora mesmo ou com atividades específicas, mas eu fui professora deles no quinto ano, em 2012, se não me engano. E cada coisa que vou colocar na sala de aula, alguém diz: professora, aí não dá, pois o J. não alcança! Eu disse: bem lembrado! Sabe, a turma já tinha isso! Uma saída de campo, o que vocês acham? Alguém levantava a mão: a gente tem que ver a acessibilidade para o J., porque ele precisa! Sabe, aquela coisa, a inclusão é boa para todos, eles se tornam outros seres humanos, que olham para o outro, que veem que tem esse outro que é diferente e que não está mais invisível! E que ele precisa participar desse espaço conosco. Então, o quê que nós vamos fazer para que ele participe desses espaços? Foi um aprendizado que nunca vou esquecer na minha vida! E depois, vieram outros... (Nísia)

Então a gente tem discrepâncias e incoerências muito grandes. Mas, sem dúvida, é a escola que trabalhei que tem o maior grau de tentativas de inclusões. Isso desde as questões de gênero, que são muito fortes, talvez seja um dos debates mais consolidados que a gente tem sobre diversidade e tudo isso. E outra coisa aqui para mim é concomitante, que eu não separo, é justamente que foi o primeiro lugar em que trabalhei que tem uma Educadora especial. Então isso também, a mínima existência de um educador especial já tenciona qualquer relação. E só esse tensionamento e esse debate já é importante. Então, eu não sei como era antes, porque eu chego nesse momento, chegamos juntas, então também tem isso. Então essas discussões, não sei se tinham antes, o que eu posso falar é a partir do meio de 2015, então, acho que tem um grupo muito forte quer que a escola seja cada vez mais inclusiva. Mas isso não é generalizado. E, ao contrário, tem alguns colegas que não querem e fazem muito para dificultar, porque não é só não atrapalhar, inclusive tentam que não exista. (Violeta)

Eu entendo que isso decorre de políticas de Estado, no âmbito da Educação, já há alguns anos. Pelo que me recordo, inclusive da minha formação, que foi feita no início de algumas políticas de inclusão que nós estamos vivenciando terem sido propostas, havia naquela época um sentimento de muita desconfiança e insegurança, que hoje eu já consigo perceber que foi superado. Eu percebo que não só foi esse sentimento de desconfiança já foi superado como é possível ver, nitidamente, os aspectos e os fatores positivos das políticas de inclusão. A gente consegue notar uma interação qualificada entre estudantes que não possuem deficiências com estudantes que possuem. (Aureliano)

Quando consideramos os elementos trazidos pela professora Nise, retornamos às discussões em relação à política nacional na perspectiva inclusiva, que datam do ano de 2008, ou seja, um marco bastante recente no contexto educativo brasileiro. E mesmo tendo a política como grande marco histórico no contexto político, tanto a Nise, quanto a professora Violeta, sinalizam o ano de 2015 como um marco nas discussões

dentro do CAp/UFRGS. Essas discussões passam a acontecer vinculadas à presença da área da educação especial na instituição e, nesse sentido, torna-se possível compreendermos que, para estas professoras, a interlocução com um profissional da área da educação especial na instituição foi um importante passo nas discussões e nas práticas.

A presença de estudantes com deficiência também geralmente está relacionada às mudanças no contexto dos processos inclusivos. O relato da professora Nísia narra a chegada de um estudante com deficiência física no CAp/UFRGS e os reflexos da sua presença em termos de acessibilidade e das práticas cotidianas em sala de aula. Na mesma direção, a presença dessa criança mobilizou uma série de aprendizagens, mudanças e reflexões sobre a sua participação nas atividades propostas.

Essas falas apontam para uma discussão bastante necessária no contexto das críticas à perspectiva inclusiva: “o estar preparado para” e “as presenças de estudantes com deficiência e a falta das estruturas necessárias”. É muito comum, nos estudos acerca da educação especial, depararmos com esses discursos no sentido da crítica e da falta, numa perspectiva de justificar as fragilidades desta proposta. Propomos aqui compreender este processo, não numa perspectiva que o desqualifica, mas como um contexto/uma realidade que passa a desencadear novas formas de organização pedagógica e institucional.

A perspectiva inclusiva pressupõe uma visão prospectiva em relação aos estudantes, pois necessita estar pautada na compreensão da potência dos estudantes e nas condições que a escola tem para colaborar com os processos de aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos. Novamente, reportamo-nos a Vygotski (2007), quando afirma que:

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. (p. 80).

Portanto, quando tomamos os processos de aprendizagens como intrínsecos aos estudantes, as práticas docentes e a organização do trabalho pedagógico

necessitam partir dos princípios de que a construção de conhecimentos é comum a todos estudantes.

Nessa direção, chamamos a atenção para a construção de discursos docentes pautados no argumento de que há a necessidade “de estar preparado para receber estudantes com deficiências”, colocando como solução uma proposta formativa composta por um conjunto de conhecimentos capazes de sanar tal falta de preparo. Tal discussão se faz relevante ao passo que ser professor implica aprender permanentemente por meio da formação continuada - pautada nas situações práticas cotidianas. (IMBERNÓN, 2009, 2016; BOLZAN, 2002, 2007). Entretanto, torna-se indispensável compreendermos a impossibilidade de espera por uma “preparação” específica por parte dos docentes ou da instituição escolar como condição *sine qua non* para promoção do acesso e da aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Tal concepção repousa sobre a ideia equivocada de que existiria um momento ideal para promover a inclusão com base em “estarmos preparados”. Da mesma forma, a inserção de uma criança com deficiência implica compreender este estudante na sua integralidade, nenhuma pessoa é igual a outra, assim como nenhuma categoria de deficiência é definidora de como a criança vai ser, o que nos leva a reforçar o entendimento de que a deficiência é apenas uma das características da pessoa (VYGOTSKI, 2012b).

Avançando nas reflexões, Aureliano nos conduz a olhar para a educação especial na perspectiva inclusiva como um dos maiores desafios da escola regular brasileira, sinalizando a legitimidade do conjunto de legislações e orientações ao sistema de ensino, para que este processo aconteça na prática. Suas palavras remetem ao entendimento de que é fundamental olharmos os processos inclusivos como contínuo movimento de democratização da educação, o qual se volta realmente para todos os estudantes, tanto da educação básica, quanto do ensino superior, e essas interações só qualificam as experiências dos escolares.

Nessa direção, essa problematização se abre para o debate sobre a educação especial, olhada a partir de uma cultura que perpassa o interior da escola. Compreender as deficiências a partir de um contexto imerso em uma realidade sócio-histórica e política se faz urgente, para que a diversidade humana seja reconhecida em sua integralidade, na busca por uma sociedade cada vez mais humana e inclusiva.

O entendimento sobre cultura do qual partimos está assentado na perspectiva sócio-histórica, e sua definição relaciona-se a tudo que é produzido socialmente pela

humanidade ao longo da sua existência, é um processo dinâmico (VYGOTSKI, 2012b). Os escritos de Freire (1969) também nos fornecem elementos para pensarmos a cultura, quando o autor afirma:

A distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. [...] O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. (p. 108).

Com base nestes autores, o homem como sujeito de sua ação é capaz de criar e transformar sua realidade, sempre num contexto de interações sociais que produzem comportamentos e concepções em um determinado espaço-tempo. Esta construção, que é coletiva, está em constante processo de mudança. Dessa forma, tudo que implica relações sociais, implica a produção de uma cultura. E, nessa direção, o contexto educativo é permeado por uma cultura escolar que é movimentada e produzida por estas mudanças, as quais se transformam e se reconfiguram a partir das relações dialógicas que se estabelecem. No que tange à produção de uma cultura escolar colaborativa, os professores trazem as seguintes narrativas:

A inclusão como um princípio precisa ser assumida pelo coletivo e o espaço para trocar e dialogar se constitui como fundamental nesse aspecto. Quando compreendermos que esse compromisso envolve um coletivo, o aluno público-alvo da educação especial deixa de ser responsabilidade do professor de educação especial e passa a ser aluno da escola, como deve ser. (Mia)

Eu acho que os processos inclusivos eles não podem ocorrer só da parte do professor, tem que ter toda essa estrutura. [...] Mas tem que ter uma estrutura, tem que ter diálogo com a família. Sem ter diálogos, sem ter a estrutura, e essas estrutura de outros profissionais que possam também nos ajudar... Uma coisa que eu aprendi aqui no CAP, porque eu tive outros casos, e tem a coisa da idade. Quando a gente é mais nova, mais crua, como professora, talvez, a gente não consiga enxergar, talvez a gente não consiga elaborar coisas para ajudar esses alunos. Enfim, passaram muitos casos por mim, que hoje, olhando para trás, fico pensando que poderia ter feito isso, poderia ter feito aquilo e não fiz. Mesmo sendo a professora, mesmo sendo responsável, muitas vezes me coloquei nesse lugar da “eu não sei o que fazer com essa pessoa, então vai levando” e aquela pessoa ia sendo levada por mim, no outro ano, sendo levada pela outra colega. Com certeza eu contribuí para que algumas pessoas, em algum momento, tenham saído da escola ou tenham se sentido excluídas nesse espaço. (Maria)

A gente consegue compreender questões cognitivas como: puxa! o aluno tem questões cognitivas, então ele vai passar sem saber toda matéria, ok, porque é o limite dele. É o cara que tem questões comportamentais e que também ele não controla, então esse não merece a minha consideração? Esse eu não digo: Poxa vida, né! Ele tem questões comportamentais que atrapalham o foco em sala de aula. Então, talvez ele também tenha que ser aprovado sem saber tudo, porque talvez ele não consiga mais do que isso, e isso é uma coisa que nós não temos claro ainda. Para mim, isso é convicto, assim, vou brigar pela aprovação dele, porque eu vejo que, quando ele consegue, ele faz, no dia em que ele está focado, ele faz, mas não é sempre que ele vai conseguir, então acho que cobrar dele, que ele controle seu comportamento, como se isso fosse possível. Eu acho que é um problema e que é uma coisa que a gente, enquanto o grupo, precisa ter mais claro, construir, que não é necessariamente uma coisa da educação especial. Porque esse aluno, por exemplo, que estou falando não se encaixa e, então, veja só, numa escola em que a gente tem duas professoras de Educação Especial, que vão às nossas reuniões, que conversam com a gente, que são disponíveis, e a gente não sabe o que fazer, imagina onde não tem! (Agatha)

Então eu acredito que são esses alunos, que vão entrando e vão fazendo a escola mexer nessas estruturas, para dar conta, para lidar com esse público... Então isso se dá de uma forma muito lenta, até acho que essa falta de comunicação e essa forma mais artesanal de fazer as coisas é porque o CAp era muito pequeno antigamente. Tem um histórico disso, quando tu olhas para a história do colégio Aplicação, claro, eu leitora da história da educação, talvez a pessoa que viveu vai ter uma outra interpretação... Mas assim eram 4, 5, 6 turmas no prédio da Faculdade de Educação, e era aquele público seletivo, aquele mundo quase perfeito (estou dizendo isso dentro da minha leitura), então era algo muito tranquilo, dentro daquele contexto. Quando o colégio começa a atender gente de diferentes grupos socioeconômicos, o que o trabalho da Seanger vai dizer: que trabalhar com a seda pura era fácil, agora para trabalhar com esses alunos vai virar um feijão com arroz. Dá para ler lá, e é muito interessante ver o choque daquele grupo, que estava preparado para atender um grupo e agora está tendo que atender outro. Então parece que são esses alunos que estão colocando o colégio de Aplicação à prova. E aí o Aplicação vai aprendendo a lidar com isso, em minha opinião, esse aprender a lidar com esse novo público. E essas comunicações são partes desse não comunicado. (Nísia)

Reconhecendo os processos inclusivos como uma realidade da educação brasileira, a fala da professora Mia ressalta a importância das coletividades na consolidação desta proposta. Ao mencionar a necessidade da escola se responsabilizar pelo processo educativo dos estudantes público-alvo da educação especial, reporta-nos a uma necessária construção na cultura escolar, que perpassa o trabalho colaborativo e a superação de entendimentos relacionados aos processos de ensino dos estudantes.

Nessa direção, existem estruturas que necessitam ser modificadas, e estas reflexões são manifestadas nas narrativas da professora Maria e da professora Nísia, quando ambas abordam as estruturas pedagógicas como pontos fundamentais para os avanços nas práticas inclusivas. Essas falas reiteram que são processos lentos na

perspectiva de construir novas possibilidades. Os estudos de Martins (2009) contemplam reflexões nesta mesma direção:

Só com o aprofundamento de estudos por parte dos profissionais atuantes nas escolas e no sistema de ensino em geral e também com o desenvolvimento de uma efetiva reflexão por todos que constituem a comunidade escolar sobre a prática educacional, em uma perspectiva inclusiva, é que é, pouco a pouco, as barreiras existentes - sejam elas atitudinais, pedagógicas ou físicas - serão derrubadas, e uma nova forma de perceber e atuar com esses educandos será construída. (p. 165).

Posto isso, compreendermos o professor como pesquisador de sua prática é imprescindível no contexto da educação inclusiva, especialmente para a superação dos desafios e de barreiras que se apresentam em cada caso específico. E, sobre essas barreiras, a professora Agatha apresenta outro dilema, muito presente nas escolas, que está relacionado ao que é aceito e o que não é aceito em termos de comportamentos e de condutas dos estudantes. Aspectos psicológicos/psiquiátricos ainda constituem um desafio, pois não se enquadram como público-alvo da educação especial, mas apresentam funcionamentos bastante diferenciados e que nem sempre são considerados/compreendidos pelos professores. Com vistas a ampliar as discussões nesse contexto, Imbernón (2016) sustenta suas reflexões em torno do multiculturalismo, afirmando:

Não podemos educar na multiculturalidade sem mudar o que pensamos sobre a teoria e a prática em educação. Mas a mudança educacional tem dois desafios fundamentais: fazer com que na educação institucionalizada sejamos capazes de ajudar os alunos a crescer e a se desenvolver como pessoas, permitindo-lhes aquisição de autoconhecimento, de autonomia pessoal e de socialização, e possibilitar que todas as diferentes capacidades tenham espaço e reconhecimento nas instituições educacionais; partir de um conceito dinâmico de cultura e da identidade cultural, de diferença ritmos de trabalho, expectativas, estilos cognitivos e de aprendizagem, de motivações, etnias, valores culturais de todas as crianças e adolescentes. (p. 78).

Entendemos que é impossível discutirmos os processos inclusivos sem considerarmos a perspectiva cultural em que se eles constituíram ao longo da história e que tem grandes influências nas práticas atuais. Valle e Connor (2014) explicitam que não basta identificarmos os aspectos positivos da educação inclusiva, é necessário que busquemos estratégias de compreensão sobre o papel da escola na perspectiva da diversidade humana.

Dessa forma, a cultura escolar, olhada sob a ótica da educação, na perspectiva inclusiva, consiste em um conjunto de ações e de reflexões que se efetivam na perspectiva de uma educação plural e democrática. Implica [re]significar os entendimentos sobre escola e educação e permitem compreender cada estudante como único (MANTOAN, 2008).

Entretanto, tal [re]significação não é um processo simples e fácil de ser modificado. Quando olhamos discussões em torno da cultura escolar, é fundamental compreendermos que há uma cultura escolar instituída. E sobre este aspecto os estudos de Baptaglin (2017) destacam que existe uma história e um conjunto de imaginários que produzem e consolidam entendimentos que muitas vezes são aceitos, sem serem questionados, como, por exemplo: a compreensão de que todos os alunos devem aprender as mesmas coisas ao mesmo tempo.

Contudo, a cultura escolar é dinâmica e quando há a necessidade de mudança e do rompimento com entendimentos instituídos, surge um movimento em busca da [re]construção de uma cultura que se projeta a partir de novas formas de pensar a escola e a educação (BAPTGLIN, 2017). E, como seres sociais, é fundamental construirmos saberes e fazeres conscientes de que existimos em uma cultura que se transforma continuamente:

O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo. Isto nos leva a uma segunda característica da relação: a consequência, resultante da criação e recriação que assemelha o homem a Deus. O homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais. (FREIRE, 2018c, p. 38).

Posto isso, as transformações referidas por Freire (2018c) possibilitam a construção de uma sociedade capaz de reconhecer na diversidade o potencial humano. E as transformações acontecem a partir de práticas compartilhadas, as quais são manifestadas nas narrativas dos professores, quando estes apontam para as construções coletivas, tanto entre estudantes, como nas trocas entre professores.

E sentir a necessidade do outro, enquanto eu não sinto a necessidade do outro eu não tenho essa interação, e a gente tem tanto profissional, a gente tem uma riqueza de vários especialistas, agora com essa possibilidade de ter educação

especial tão pertinho, a gente tem chance de inventar coisas diferentes, ainda aposto bastante. (Jean)

Bom, então, enquanto turma, a gente vai ter que fazer um esforço para compreender o outro, para se colocar no lugar do outro... Eu sei que exige muito de vocês, mas vamos tentar fazer isso... Então eu acho que eles recebem muito bem, eles conseguem entender... Nunca vi ninguém debochando da J. E a J levanta a mão e lê, e a J fala e sabe!!! Eu nunca imaginei que uma turma conseguiria respeitar desse jeito a diferença. Então, para mim, é uma coisa muito surpreendente o que eles fazem. (Clarice)

Isso qualifica não só a vida dos estudantes que não têm deficiência, mas, principalmente, a vida dos que têm alguma deficiência, na medida em que, no primeiro caso, tu se depara e convives com pessoas diferentes, que possuem limitações diferentes das tuas. Isso é, sim, alguma forma de aprendizado. Então se aprende com as diferenças e pelo lado, acredito que mais sensível, e que consistiu no foco maior dessas políticas, acredito que o ganho é muito maior, na medida em que essas pessoas não estão mais como eram até algumas décadas atrás, isoladas, à margem da sociedade. [...] E eu acho que esses foram os maiores ganhos, graças ao reconhecimento de que são cidadãos e de que merecem todo respeito e todos os direitos de qualquer outro cidadão. (Aureliano)

Estes três excertos expressam o reconhecimento do outro como elemento fundamental nesta construção social. O outro, na perspectiva das interações, das relações e dos processos de aprender. Este outro implica o diverso, que não é igual a mim, mas que me possibilita experiências e a possibilidade de ver as coisas de uma maneira diferente. Sobre este aspecto, Arroyo (2014) convida-nos a refletir:

Reconhecer que toda criança, adolescente, jovem ou adulto, sem distinção de raça ou classe, é um ser humano capaz de socialização, de aprendizagens múltiplas, de formação plena como sujeito social, mental, ético, estético, identitário, sujeito de memória, sensibilidade, emoção, raciocínio juízo ético... Não é uma tarefa fácil em nossa cultura política excludente e elitista. Daí a resistência que essas propostas enfrentam na cultura conservadora. (p. 238).

Esse escrito explicita o ser humano como um ser singular, que possui especificidades, que, no transcorrer da história, foram negadas dentro da escola. Portanto, diante do contexto em que vivemos, é fundamental constatarmos que o desafio em superar o discurso homogeneizador foi amplificado com a inserção dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas regulares. Mas o contexto heterogêneo sempre fez parte da escola e da sociedade, e Vygotski (2012b), em seus estudos, já sinalizava essas reflexões.

Tais reflexões precisam ser construídas ao longo da vida, assim como precisam constituir o contexto da formação docente e, nessa direção, a formação humana, na

perspectiva de Arroyo (2014), enfatiza que a construção de uma “humana docência” necessita ser prioridade no campo da formação dos professores.

Em consonância a estas questões, Imbernón (2016) permite-nos compreender a diferença e, sob o viés do multiculturalismo, destaca estas demandas como realidades que perpassam a ação docente e sobre as quais a formação continuada precisa ser direcionada, tendo em vista que a formação inicial da maioria dos professores não contemplou estas discussões, mas que ao mesmo tempo são reais no cotidiano escolar.

Se queremos que a multiculturalidade seja um trabalho majoritário e não de minorias, o professorado deve dispor de tempo para discutir e compartilhar problemas e soluções, assim como para elaborar os projetos e um material que utilizarão na intervenção educativa, O que significa participar no trabalho em comum, tão necessário em qualquer atividade profissional. (IMBERNÓN, 2016, p. 82).

Nessa direção, tanto as concepções sobre processos inclusivos, quanto as práticas pedagógicas estão implicadas em um processo de constante troca e construções coletivas. O conjunto de narrativas exposto nessa dimensão apresenta pistas sobre as relações que se estabelecem entre o que os professores pensam e como isso se apresenta quando eles narram suas histórias. E a forma como os professores se colocam nestas reflexões nos permite identificar, na formação docente, a principal estratégia de construção e de reconstrução de concepções e práticas como um contexto da educação atual.

Tais concepções de docência implicam diálogo e compartilhamento. Não se trata de um percurso individual. Compartilhar é a base desse processo, que pode ser entendido como um contexto que mobiliza um conhecimento específico, no que se refere às políticas públicas e aos aspectos específicos desta área do conhecimento. Posto isso, é fundamental atribuímos a devida relevância ao trabalho desenvolvido entre os professores e a construção de uma cultura de colaboração na qual ideias e experiências são elementos a serem compartilhados sistematicamente. Especialmente, porque as falas dos professores explicitam que o colégio de aplicação é uma instituição que conta com espaços formativos que apresentam este potencial de compartilhamento:

Talvez aí esteja uma possibilidade da escola: a gente por ter pessoas que conhecem mais sobre o assunto, inclusive sobre legislação, acaba com achismo.

Mesmo que seja para consulta... E sobre esse assunto? O que que é o adequado? O que é o correto que está dizendo na lei? Então uma dessas possibilidades é isso: a gente tem dentro da escola, minimamente, pessoas com uma formação muito maior que a gente e que podem nos ajudar nessa transição. De formação zero para uma formação minimamente adequada. E que fuja dos achismos... Inclusive do que o que é bem comum: - eu acho que aquele aluno é autista! - eu acho que aquele aluno é tal coisa! isso também é um relato que a gente vê. A gente é professor, a gente não clínica, para diagnosticar... Então isso também tem, o aluno está com algum problema... Isso é outro limite imenso que a gente tem! A gente não tem formação mínima e a gente ainda quer diagnosticar. Então esse é o limite também imenso. Mas tendo alguém para, minimamente, lembrar o básico. Então isso também auxilia e vira como possibilidade, vira como uma potência. (Violeta)

Eu fico me perguntando o que é que, na escola, a gente poderia mudar, porque a gente tem tanta formação e, às vezes, se limita tanto à nossa equipe ou à nossa sala de aula e parece que a gente não aproveita o colega e o que o colega já descobriu e concretizou de estudos e práticas. [...] a gente conhece o trabalho dos colegas e as crenças, as epistemologias desses colegas, e acaba percebendo que, às vezes, tem muito mais afinidade com alguém que a gente nem sabia que tinha, a gente percebe que realmente são duas escolas, mas a gente também percebe que tem um caminho por aí que pode nos fortalecer enquanto Colégio de Aplicação. O que eu noto é que cada vez mais eu tenho a segurança de dizer que a parte mais importante da escola está nos anos iniciais, porque é lá o primeiro encontro dessa criança com a escola, é lá a primeira experiência com professor e de lá, de todo o trabalho que é feito, é que a gente vai poder dar continuidade a partir do Amora e das outras equipes. (Jean)

A parte da potência está na vontade das pessoas e em como o corpo docente tem essa vontade, tem essa necessidade, chama muito professor de Educação Especial para auxiliar; eu acho que a potência nesse sentido ela é muito grande na essa força, esse a potencialidade tem a virar poder é outra coisa, mas isso também a gente tem que entender que são sempre encontros entre pessoas, então, ela parte muito dessa sensibilidade dos profissionais de coletivamente fazerem ligações, porque não pode ser uma ação separada. A inclusão está só com a professora educação especial e não está em todas as instâncias da vivência daqueles estudantes. (Tarsila)

Eu acho que essa questão da gente conseguir estar conseguindo organizar a monitoria, estar construindo a educação especial como a área, a possibilidade desse entendimento, dessa área, de se consolidar com ela o entendimento da escola sobre educação especial, isso é uma potência. (Julieta)

A compreensão sobre a potência do compartilhamento com os colegas, a possibilidade de aprender com o outro, de compreender a trajetória dos estudantes por meio das vivências que os demais professores que atuam em outras equipes manifestam, vem ao encontro das ideias explicitadas pelos interlocutores deste estudo, ao longo de suas narrativas. E, nessa direção, os estudos de Bolzan (2009), sustentados pela abordagem sócio-histórica, identificam, na atividade de ensino e na atividade docente de estudo que as trocas entre os pares, o trabalho conjunto/coletivo

e a cultura de colaboração são elementos constituintes destes processos. Para a autora, é por meio do compartilhamento que os professores significam e [re]significam suas concepções e práticas, contribuindo para uma cultura colaborativa, que favorece aos professores serem capazes de enfrentar os mais diversos desafios que se apresentam ao longo de suas trajetórias.

Posto isso, as narrativas sustentam que a aprendizagem dos professores também está vinculada às trocas que se estabelecem com a área da educação especial, reconhecendo a relevância dos saberes destes profissionais e da importância de seu papel no diálogo com os professores, com grande destaque para ações docentes compartilhadas.

4.1.2.2 A docência e os processos inclusivos

Esse elemento categorial é compreendido a partir do entendimento de que, além dos conhecimentos básicos acerca dos diferentes processos de aprendizagem, tanto a formação inicial, quanto a continuada necessitam despertar nos professores a busca pela produção de conhecimentos e a constante avaliação acerca do ensino e da aprendizagem, como possibilidade de torná-los investigadores de suas próprias práticas (ZEICHNER, 1993).

Logo, compreender a escola na perspectiva inclusiva implica reconhecer a necessidade da reflexão, da construção de conhecimentos sobre o campo e do debate sobre todos os elementos que compõem as realidades escolares. Os tempos de formação inicial e as mudanças educativas caminham em tempos distintos, nesse sentido, um dos principais pontos manifestados pelos professores em suas narrativas se relaciona às fragilidades formativas. Ou seja, a escola é composta por professores jovens iniciantes e por docentes com uma longa trajetória, e esses profissionais com diferentes percursos necessitam desenvolver seu trabalho em consonância com o contexto educativo.

No campo das investigações no âmbito das políticas e das práticas inclusivas, os estudos de Baptista (2009, 2013, 2019), Jesus et al (2009), Caiado et al (2019), Kassar (2016), Pletsch (2016, 2020) definem a formação docente como o principal dispositivo de mudança e de consolidação da perspectiva inclusiva. Para estes autores, a superação de práticas excludentes só acontece por meio das múltiplas experiências formativas voltadas a esta temática.

Sendo assim, o ponto de partida para construir as reflexões dessa dimensão perpassa a realidade concreta da sala de aula e da escola, na qual os professores da educação básica e superior, de um modo geral, possuem uma frágil formação no campo dos processos inclusivos, e o foco necessita estar voltado às ações em busca de ampliar tais conhecimentos.

Como ponto de partida é fundamental compreendermos que, quando falamos na perspectiva inclusiva na escola comum, estamos suscitando uma realidade que vem se construindo de forma muito recente, decorrente de legislações e de políticas públicas que podem ser consideradas muito jovens, conforme já mencionado, com destaque para a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008). Em vista disso, é natural que os professores manifestem suas fragilidades formativas como um elemento que permite legitimar os caminhos já trilhados e as demandas ainda emergentes. Os professores enfatizam as lacunas sobre a educação inclusiva em sua formação inicial, conforme as narrativas que seguem:

Eu, como docente, tenho pouco entendimento, porque nós não recebemos formação para isso. E tudo que a gente tem aprendido aqui no Aplicação é com vocês que estão aqui trabalhando conosco e em nosso dia a dia, no lidar com o estudante que daí a gente vai vendo como ele aprende, vai vendo os jeitos melhores de lidar com ele. Então, eu vejo que esse processo está ainda muito pouco desenvolvido e muito pouco valorizado dentro do ambiente escolar, ele deveria ser algo que deveria fazer parte da nossa formação. [...] eu sinto muita dificuldade de lidar com essas questões, porque a gente realmente não tem formação e precisa muito de ajuda para trabalhar com essas crianças, com esses jovens. (Nise)

Na minha graduação não tinha esse negócio de incluir, nunca se falou, bom, no tempo que eu estava na graduação a universidade era outra, a universidade não estava com as portas abertas pra todo tipo de pessoa, hoje as pessoas que estão aqui dentro da nossa universidade, no tempo que eu estudei, na Universidade só estava o Filhinho de Papai...(Gerard)

Então esse espaço para uma discussão mais aprofundada sobre os diferentes alunos que a gente poderia receber, ou sobre... não havia, e dentro do curso de licenciatura muito menos, porque eu me lembro que a minha turma foi uma turma que fez o movimento grande pedindo que a gente tivesse mais aulas práticas antes dos estágios, porque a gente tinha aulas muito teóricas sobre o jogo, que jogo se aprende jogando, não se aprende jogo lembrando como é que faz, e isso era uma questão... Então é uma formação muito deficitada nesse sentido. E tu vê, eu fiz o curso de 94 a 99, tem colegas que se tu entrevistares acho que são bem mais novos do que eu e também não tiveram... (Julieta)

Outro problema é que eu não tive formação nenhuma na graduação. E eu sou uma das professoras daqui formada há menos tempo. Os últimos que se formaram foram muito próximos a mim e eu não tinha nada, NADA, nem no sentido estrito

de inclusão, de aluno surdo, cego. Nenhuma formação na graduação. Nada, nada. E eu me formei em 2007/2. Nada, nada, nada, nada, nada. Nem para dizer: - sim, é legal! [...] eles eram apagados, invisibilizados totalmente. Não tinha nenhum debate, nada. É o que vou fazer com tal aluno? - Não sei! Às vezes a resposta era essa. Eu não tive nada na minha formação. Então acho que esse é outro empecilho. Daí eu fico pensando: - Bom, eu que me formei há 12 anos não tive... Imagina os nossos colegas que se formaram há 20, há 30 anos. Eles também não tiveram... Eu torço para que outros tenham tido, mas eu não tive. (Violeta)

Quando nos voltamos à fala da professora Nise, esta explicita dois elementos muito presentes nas trajetórias de professores da educação básica: a ausência de conteúdos e de disciplinas sobre inclusão na formação inicial e os conhecimentos que são construídos pelos professores, muitas vezes de maneira bastante intuitiva, a partir do cotidiano escolar.

As queixas em torno da formação inicial das licenciaturas e os conhecimentos sobre inclusão se manifestam nas narrativas de grande parte dos professores, e consistem em grandes lacunas formativas. A inclusão e o debate sobre estes conhecimentos pedagógicos, no âmbito da formação docente, conforme ressalta Brabo (2013), começam a receber atenção somente a partir da década de 90, por meio da Política Nacional de Educação Especial de 1994, da LDB 9394/96, da Conferência Mundial da Educação para todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), movimentos que impulsionaram esse debate. Contudo, tais orientações aparecem no âmbito teórico, sendo que o papel formativo atribuído à Universidade ainda pouco se concretiza na prática. E isso pode ser visto por meio das narrativas dos colaboradores desta pesquisa.

Ainda sobre a formação inicial, Brabo (2013) ressalta que os anos 2000 apresentam resoluções e políticas que também orientam à formação inicial e continuada de professores, por meio da Lei nº 10.172, a resolução CNE/CEB nº 2/2001 e a Resolução CNE/CP nº 1/2002. No entanto, os estudos dessa autora destacam que, mesmo com todos esses movimentos legais, os currículos ainda são frágeis e com frequência tais conhecimentos são ofertados de forma optativa, de forma isolada no âmbito dos currículos, o que indica a necessidade de avançarmos nesse aspecto.

E, quando os professores mencionam os aspectos formativos, podemos indicar que tratar de processos inclusivos significa tratar de um conjunto de elementos que vão desde questões mais específicas, no que tange aos processos pedagógicos, até questões mais amplas, num sentido institucional.

No entanto, justificar as fragilidades formativas pautando-se apenas na formação inicial é uma forma de negar a docência como um processo contínuo de aprendizagem dos professores. A fala da professora Violeta endossa essa discussão:

Eu não posso culpar só a formação Inicial por não ter tido. Então, como na minha formação não teve, não posso me basear para dizer que não sei ser uma professora inclusiva, porque não aprendi a ser na graduação. Eu não aprendi, mas justificar essa falha sempre assim... Eu preciso assumir. Então acho que é o processo básico de aprender qualquer coisa... Se aprende fazendo, se aprende estudando teoria. Eu preciso estudar sobre aquilo, preciso conhecer sobre aquilo. Mas também preciso praticar aquilo. Porque a prática sem aquele conhecimento vai virar um senso comum, uma benevolência, e não é isso. Então eu acho que como se aprende a ser professora é justamente estudando e praticando. Que a docência, ela vem muito da prática. E, a mesma coisa com a educação inclusiva, não é apartado da educação esse processo. (Violeta)

As reflexões trazidas pela professora Violeta nos permitem pensar sobre os contextos educativos e a importância da formação permanente dos professores. Imbernón (2009) destaca que a dinâmica da sociedade tem apresentado para as escolas e para seus professores novos desafios, os quais acompanham as mudanças sociais e, dentre estes aspectos, a diversidade e o multiculturalismo produzem situações que afetam significativamente o professorado. Portanto, a formação permanente, dentro da escola permite aos professores reflexões diante do que pode ser feito, a partir de cada contexto específico. Nessa direção, para Marcelo (1999) e Vaillant e Marcelo (2012), a experiência é o ponto principal de motivação para a autoformação e está implicada no processo de atividade docente de estudo na abordagem vygostkiana. De acordo com Vaillant e Marcelo (2012):

Independente da necessidade do contexto, do ambiente, do grupo, há um fator que determina que uma pessoa querendo ou não. Esse fator é a vontade de melhorar ou mudar. A motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho. E no surgimento e manutenção dessa motivação assumem um papel fundamental as ilusões, os projetos pessoais, os outros, os contextos vitais nos quais nos desenvolvemos e crescemos. (p. 31).

Em consonância a essas reflexões, essa narrativa expressa a compreensão da docência como um processo que não se encerra e que não pode se reduzir à queixa e à denúncia. Freire (2013) também ratifica essa discussão, pois, nas palavras do autor, se entendemos a vida como um constante processo de aprender, não podemos nos abster desse movimento no contexto da formação. Como a própria professora

Violeta fala, precisamos assumir a responsabilidade sobre este saber ou não saber, para além de apontar culpados, há a necessidade de construir estratégias alternativas para sanar essas fragilidades formativas.

A busca de estratégias perpassa pelos espaços formais de discussão e formação, mas também implica a responsabilidade dos docentes nos processos de autoformação, os quais se pautam na premissa de que os professores, como adultos, “são indivíduos capazes de iniciar e dirigir por si próprios os processos de aprendizagem, e de formação” (MARCELO, 1999, p. 150). Freire (2013) corrobora esse entendimento, quando destaca que, como seres inacabados, necessitamos compreender que, se acreditamos que nossos alunos estão em constante aprendizagem, nós como professores também não podemos nos esquivar deste processo.

Vaillant e Marcelo (2012) avançam nas discussões sobre os processos formativos e destacam que a partir das experiências concretas no contexto de trabalho é possível estabelecer, também, a prática de interformação. Tal perspectiva formativa parte de práticas construídas colaborativamente, as quais implicam a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. Os estudos de Bolzan (2009) ressaltam que:

O processo de constituição desse conhecimento implica na reorganização contínua dos saberes pedagógicos, teóricos e práticos, da organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho dos estudantes, onde o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desses sistemas. (p. 147).

Portanto, as narrativas apontam para uma caminhada institucional que traz à tona o debate sobre os processos inclusivos na prática da escola, na convivência com os estudantes com alguma especificidade. Processos esses que têm seu início a partir das situações concretas vividas e também a partir da constituição do trabalho da área da educação especial na instituição, conforme já sinalizado anteriormente.

Assim, os professores manifestam suas impressões sobre a relevância do debate institucional sobre este assunto, mas, ao mesmo tempo, explicitam suas angústias diante das múltiplas exigências cotidianas, as quais, muitas vezes, dificultam o aprofundamento sobre aspectos que são considerados importantes:

Acredito que pode ser mais um espaço aberto para o debate e vejo a escola tentando se movimentar de uma maneira que consegue, porque tem tantas frentes apesar disso também, a gente tem condições privilegiadas e tem que enfrentar muitas coisas, mas as frentes são tão grandes e a gente vai atacando todas ao mesmo tempo. Então, às vezes, acho que a gente está devendo muito em relação a isso, mas percebo que o movimento está dado para ter uma melhora institucional. (Érico)

Acho que a gente não faz um debate como escola, em ser um ponto em que a gente se debrança para pensar junto e discutir. Também não vou culpar o CAP na organização, porque, nos últimos anos, a gente tem conseguido estar mais organizado e realmente são muitas coisas para administrar. É um tempo em que não cabe tudo que tem que ser feito, mas o fato de ter educadoras especiais e elas participarem das equipes e dentro da EJA... Eu fico pensando isso, assim, tu começaste com a gente e agora a M tem participado mais efetivamente... De ajudar a entender o que são casos de Educação Especial, o que é inclusão, o que a gente pode fazer; o que não pode fazer, então aos poucos a gente vai entendendo esse funcionamento. O que que cabe aos professores, o que a gente precisa de ajuda mesmo, porque não vai dar conta, como é que a gente olha para os alunos dentro dessa perspectiva. Tem sido nesse sentido, não acho que seja um debate na escola, mas assim como a gente tem esses debates dentro das reuniões da EJA, acredito que nas outras equipes eles também estejam acontecendo. Isso movimenta a escola como um todo, não é um debate de reunião geral todo mundo junto, mas é um debate que acontece descentralizado, que acredito que vai ajudar no todo depois, no final. (Clara)

Eu acho que a gente tem tantas demandas, que se não consegue estar fazendo esse protagonismo, acho que na equipe Unialfas elas conseguem. Em função da logística das coisas, mas eu não sinto que exista um debate efetivamente. E tem coisas que me parece que ficam no *stand by*, e vai levando e vai levando... Acho que a gente ficou tanto tempo discutindo vaga na escola. E tem outras coisas que são tão importantes e que parece que a gente não consegue mobilizar as pessoas a pensarem sobre. Talvez porque não existem respostas tão fáceis... Mas a gente está sempre correndo, sempre atrasado.... A sensação que eu tenho é de que eu estou sempre atrasado com alguma coisa. E não dá tempo de pensar e qualificar... E, isso que a gente está num dos contextos mais ideais possíveis para trabalhar, e a gente não consegue dar conta... (Clarice)

Como ponto de destaque nessas narrativas, sublinhamos as diferentes demandas que fazem parte da docência e como esse conjunto de elementos vai sobrecarregando os professores e gerando as angústias e o sentimento constante de estar em dívida. Nessas falas, podemos indicar que os professores compreendem a escola como um espaço potente para a formação continuada, conforme a professora Clara destaca. Não se trata de um grande movimento institucional, mas de trazer para a pauta das reuniões tais realidades e construir coletivamente estratégias específicas voltadas às demandas dos estudantes.

Ao mesmo tempo, vemos na fala da professora Clarice o sentimento de sempre estar com pendências, de sempre estar em dívida com a escola, com o trabalho

docente. Sobre esta questão, Arroyo (2014) coloca-nos diante das engrenagens que sustentam os tempos e os espaços escolares. Da mesma maneira que existe uma cultura escolar que determina que os estudantes necessitam se adaptar ao contexto escolar, essa mesma perspectiva também se aplica aos professores, quando se deparam com uma cultura docente marcada por lógicas estruturais e organizativas que, muitas vezes, os impossibilitam de produzir mudanças ou de superar estes sentimentos de estar em atraso, de sempre haver demandas pendentes.

Os estudos de Baptaglin (2017) destacam que a cultura escolar não é uma cultura única, mas são culturas escolares, que se constituem, de uma maneira muito particular, em cada espaço escolar. E esta produz-se e se constrói a partir das interações sociais que se estabelecem em determinado espaço e a partir das concepções dos sujeitos que fazem parte deste contexto. Ou seja, na perspectiva da cultura escolar, a construção de práticas e de aprendizagens voltadas aos processos inclusivos só é possível a partir da própria mobilização institucional.

Dessa maneira, quando os professores manifestam a necessidade de desenvolver um debate voltado à construção de uma cultura escolar na perspectiva inclusiva, como uma necessidade institucional e, associado a isso, ressaltam que essa construção se apresenta como um desafio, diante de todas as demandas que compõem as responsabilidades e os dilemas dos professores, podemos inferir que esta é uma opção institucional e os avanços se articulam à mobilização da escola como um todo.

Nessa direção, há o destaque para espaços que estão sendo construídos e, a partir dessas vivências, os professores compartilharam debates bastante complexos no que tange aos processos inclusivos:

Já tivemos momentos horríveis de reunião geral, em que as pessoas diziam coisas do tipo: “não acho que tem que ter educação especial, porque o importante são as matérias...” Até alguém dizer: “meus filhos precisam de Educação Especial em outra escola”. Eu sei o quanto é complicado e gostaria que as pessoas pensassem um pouco antes de falar sobre as realidades que não conhecem! Já tivemos isso aqui!! Hoje avançamos, hoje já estamos num ponto, em que qualquer coisa é “Chama a Educação Especial”, também não chega a ser muito legal, mas é interessante, entendo em termos de atitude. Então acho que a gente evoluiu bastante, a gente começou meio resistente. (Agatha)

[...] é interessante que, com a chegada de Educação Especial, se abre um debate que vai para um caminho muito estranho, que é, nós não queremos ser inclusivos, o que conversamos outra hora, nós não queremos ser uma escola inclusiva, porque nós não temos formação, nós não temos como receber... Oras, se tem

alguma escola que tem como receber somos nós, se é para isso ser uma questão, porque legalmente nós temos que receber, nós, fazendo sorteio, não temos escolha. (Julieta)

Eu acredito que está bem mais qualificado. Eu me lembro dos primeiros anos aqui no CAp, em que esse debate se dava muito através de suposições por parte de corpo docente, sobretudo, com base em ilações, sobre como proceder melhor. Enfim, era debate muito pautado no achismo, na adivinhação e nas experiências próprias de cada professor. Sem um suporte qualificado, no sentido de orientar como que o ensino deveria ser para esses estudantes com necessidades, com dificuldades. E hoje vejo que isso já avançou bastante, sobretudo em função da chegada da professora de educação especial. (Aureliano)

Essa é a versão mais inclusiva que conheço do CAp (risos). Eu não consegui colocar escola inclusiva, porque acho que a gente está em processo, porque percebo que tem muito, em alguns segmentos, em alguns professores e OK, a diferença faz parte, até as contradições. Mas eu tenho observado movimentos muito importantes, porque antes era assim: “tá, mas se um aluno entrar, de educação especial, o quê que eu vou fazer com ele?” E eu tinha vontade de dizer: “vai dar aula né!” Eu vi isso em algumas situações que eu vivenciei, tipo: “Ah, mas jogaram o aluno lá na minha sala de aula! Mas ele não aprende, ele está sempre aquém das propostas!” E eu pensei comigo: mas as tuas propostas têm que alcançar ele. Então, a busca do entendimento de que o deslocamento tem que se dar no professor, já começou. Era bem mais difícil, era muito difícil! Alguns colegas achavam que: “se eu tenho que ensinar, paroxítonas e oxítonas, sílaba tônica, eu vou ensinar, quem não aprendeu paciência!” Certo, mas daí tu tens uma criança com dislexia, tu tens uma criança com outras questões envolvendo a leitura e a escrita, que precisam de outras abordagens e, talvez, ela não vai alcançar, nem vai conseguir os objetivos que tu terias. Para os outros, então, o deslocamento tem que se dar em ti! Não no aluno, porque que ele não vai poder não ser um disléxico no próximo trimestre, ou ele vai reprovar e não vai ser disléxico no outro ano. (Nísia)

Estas narrativas vêm ao encontro do principal desafio da perspectiva inclusiva, tanto no contexto escolar, como no contexto social, o qual consiste na resistência que uma parte significativa da sociedade manifesta (MANTOAN, 2015). O campo educativo é marcado por avanços e retrocessos, e as concepções de lideranças, de gestores e de sociedade como um todo refletem nessas questões. E, nesse sentido, os estudos de Mendes (2006) mostram que as ações do MEC, no início deste século, “transformaram o debate em um embate, produzindo divisão no movimento histórico de luta pelo direito à educação das pessoas com deficiência, quando deveria promover a integração entre as ações do poder público e da sociedade civil.” (p.400)

Ao destacar os embates, os relatos da professora Julieta e da professora Agatha narram momentos tensos em que profissionais do CAp/UFRGS se colocaram contrários aos processos inclusivos, amparados pelos discursos da falta de preparo e de estrutura. Essas narrativas reportam-nos às discussões trazidas no início desta

categoria, as quais afirmam que a educação como um direito universal ainda é questionada por muitos sob as mais diversas alegações.

Nessa direção, nossas análises perpassam a compreensão de que a perspectiva inclusiva é algo que "está sendo", se constituindo continuamente, e que carrega consigo crenças e valores que, durante muito tempo, fizeram parte de uma escola voltada para um grupo homogêneo. Assim, os processos inclusivos indicam que as políticas públicas no campo da educação são muito recentes, despertam reflexões sobre como a escola organiza sua ação na perspectiva da diferença e sobre a efetividade destes movimentos. (WISCH, 2011, 2013)

E, mesmo que a educação seja um direito de todas as crianças brasileiras desde a Constituição de 1988, a resistência, no sentido de oposição, ainda é uma realidade das instituições escolares. Baptista (2011) pondera, em seus estudos, sobre os processos inclusivos e o atendimento educacional especializado - AEE:

Os desafios são imensos, pois se trata de qualificar os sistemas de ensino para essa ação, em sintonia com a busca do oferecimento de serviços de qualidade para os diferentes planos de ação pedagógica: ampliar e qualificar a educação infantil, garantir a aprendizagem e a continuidade nos ciclos iniciais Ensino Fundamental, reduzir o acentuado declínio na passagem do ensino médio, escolarizar aqueles que não tiveram formação compatível com as idades previstas, ampliar o acesso ao ensino superior e assegurar a presença de apoio qualificado aos processos de inclusão escolar etc. (p. 69).

Com base nesta reflexão, podemos mensurar os desafios que os processos inclusivos implicam; contudo, tamanha mudança não pode ser entendida somente do ponto de vista da inserção de estudantes público-alvo nas escolas. As mudanças mencionadas articulam-se aos avanços da educação como um todo e, diante disso, Freitas (2008) enfatiza que é “necessário que escolas e professores estejam convencidos da necessidade e viabilidade de transformação da sua prática” (p. 25). Para a autora, quando os professores acreditam na inclusão como uma premissa da educação atual, organizam suas práticas com vistas a construir as condições para sua efetivação.

Nessa direção, nas falas dos professores a seguir, há uma valorização do que já está sendo feito, numa perspectiva de reconhecer os avanços e as mudanças que já se concretizaram.

O limite e as possibilidades vão muito ao encontro do que a gente já sabe, da experiência que a gente já tem e do quanto a gente consegue dialogar com vocês,

porque eu vejo que realmente não sei nada, sei que eu estou enfrentando esse problema agora e que algumas estratégias têm funcionado e que outras não. [...] A gente já teve palestras excelentes, que possivelmente foram vocês - educadores especiais - que indicaram as pessoas e, com certeza, mudaram muitas coisas que a gente vinha fazendo, das nossas práticas, e isso na escola toda. A gente tem, dentro das equipes, uma abertura ou não para isso, a gente precisa muito da área da educação especial que está nos atendendo, então ela é muito importante na equipe. Só o fato dela ser importante significa que a gente precisa atender, que a gente tem uma disponibilidade para atender a inclusão. (Jean)

No último seminário se discutiu bastante, e a gente aprendeu, e isso dá para ver, ninguém sabe bulhufas aqui, tirando vocês, a gente ainda, ninguém sabe nada, ninguém sabe. E te confesso, a gente que está na gestão não sabe, então tudo vai ser aprendizado para todo mundo, esse servidor eu acho que vai ser mais uma coisa legal, mais uma coisa legal, o pessoal vai... acho que ele vai vir e vai dar de relho mesmo, está entendendo. E o pessoal vai mudando o olhar, vai se despedindo um pouco dos preconceitos das coisas. (Gerard)

Eu sempre trabalhei dentro da equipe Pixel, acho que é uma equipe que ela tem um acolhimento muito grande nesses debates. Então, dentro do grupo, nunca percebi nada, nenhum posicionamento contrário. [...] Era uma perspectiva ainda, que valorizava, que queria valorizar a inclusão e tal. Mas dentro da equipe, talvez, (por ter sempre participado dessa equipe) a minha perspectiva é muito limitada. Porque é uma equipe que acolhe, é uma equipe que procura, que tenta estudar esse problema, se preocupa. Normalmente as soluções não são feitas em grupo, só o que é muito geral. O que é muito geral é feito em grupo. Agora, se eu preciso adaptar determinada coisa, isso não é feito em grupo. Eu nunca presenciei que isso fosse realizado em um grupo, o que é geral é feito em grupo. O que é mais pontual, específico, é feito individual ou com outro colega. [...] Então com colegas de trabalho, em equipe, assim, tem uma preocupação muito grande nesse sentido. E que tomava, demandava muito tempo de reunião. (Violeta)

Eu acho que, desde a vinda de vocês professores da educação especial para cá, o debate tem sido mais qualificado e tem-se promovido mais espaços para esses debates, então a gente tem feito aquelas formações que têm sido propostas. A gente também tem trazido para as nossas reuniões essas discussões sobre os alunos especificamente, e também, a gente tem feito as reuniões Gerais, onde, às vezes, a gente discute essas questões. É mais raro, mas aconteceu, de discutirmos essas questões. Então eu acho que o debate está num processo de qualificação, acho que é o processo, eu acho que a vinda dos alunos garantiu que isso começasse, eles estarem aqui, e a vinda de vocês profissionais está ajudando a qualificar esse debate. (Nina)

Sinto que as discussões se ampliaram, a constituição de uma área da educação especial fortaleceu este processo e caminhamos juntos na construção de uma escola inclusiva. Nesse sentido, penso que somos um sistema em constante processo de aprendizado. Em alguns momentos, precisamos dar uma parada e retomar as discussões, mas podemos notar avanços importantes, os quais se refletem por meio das parcerias da área da educação especial com outras áreas nos processos de atendimento, proposição de formações e discussões que envolvem a inclusão escolar, entre outros dados... (Mia)

Partindo da fala da professora Mia, que enfatiza a escola como “*um sistema em constante processo de aprendizado*”, fortalecemos a importância de valorizar o que as instituições são capazes de produzir a partir de suas relações e de realidades concretas. De igual modo, a professora Nina atribui grande importância à chegada dos alunos, reiterando que os desafios ou as realidades vivenciadas são motivadores das reflexões e das ações no campo da docência.

Tais narrativas também nos permitem, a partir de diferentes percepções, observar processos de tomada de consciência sobre a necessidade de construções e desconstruções que os processos inclusivos implicam. E essa tomada de consciência está justamente na apropriação e reflexão sobre as demandas do contexto. Segundo Bolzan (2009), o rompimento da resistência, por meio da tomada de consciência, é o mote para a construção de outros modos de operar e de construir um trabalho pedagógico voltado a atender os diferentes estudantes, sujeitos dos processos de ensino mais inclusivos, capazes de favorecer novas aprendizagens.

Essa tomada de consciência está relacionada aos processos de aprendizagem dos professores e, especialmente, às trocas de experiências e à construção colaborativa constituída junto à área da educação especial. Assim, outro elemento que é apresentado com grande ênfase é o protagonismo da área da educação especial no que tange aos processos inclusivos, ou seja, a partir da chegada de professores especializados na instituição, novas possibilidades se abriram. Há um destaque para a desacomodação que foi desencadeada pela área na instituição, chamando atenção para questões simples voltadas aos alunos, bem como para os aspectos estruturais.

Eu acho que é aquela coisa que está melhorando, que é aquela coisa que a pouco tempo não tinha ninguém e depois a gente teve você. Com passar do tempo, nesses momentos, distribuição de vagas, a pessoa começa a levantar o dedinho lá no fundo, eu sou a Tásia da Educação Especial, daria para vocês pensarem na possibilidade de..., e começou a aparecer, e veio mais uma vaga, agora nessa distribuição de vagas ficou bem em evidência, Mia fez uma boa apresentação, tanto é que cativou meu departamento a reboque todinho, então 25 % dos professores já entendem. (Gerard)

Eu acho que a gente viveu um processo bem importante com a tua chegada, com a chegada da primeira professora de educação especial. A gente começa a olhar para isso de um outro jeito. Quando eu cheguei aqui, a fala que eu ouvia era tem laudo/ não tem laudo, esse tem laudo então ele tem currículo adaptado, também não se via muito o currículo, ou o que ficava assim não pode reprovar, ou se reprova ele não perde a vaga, porque ele tem o laudo... [...] acho que a chegada de vocês na chegada da Educação Especial na escola abre um novo tempo, em que a gente consegue entender melhor qual é o público de educação especial,

que são processos inclusivos, o que que diz respeito a essa área, esse conjunto, e o que não é, mas que também pode receber um olhar e tal. Então mesmo assim eu me sinto engatinhando, sabe, porque ainda que a gente tenha a clareza maior de algumas coisas, o que fazer em relação aos estudantes, que são estudantes em situação de inclusão, são processos únicos, tu não tens uma receita, ninguém tem, tem a ver com a disponibilidade de cada docente, tem a ver com as possibilidades de cada estudante. (Julieta)

E eu vou me dando conta de que essas práticas inclusivas, elas são sim da gente, elas também fazem parte da gestão, mas fazem muito mais parte do dia a dia da sala de aula, de como tu escreves no quadro, do tamanho da letra que está no quadro, da disposição da letra, da escrita no quadro, talvez, botando dois tipos de letras, dois tamanhos, diferenciar. [...] A gente vai fazendo essa discussão e aí tu chegas! E foi um marco, porque eu chegava a rir sozinha, eu deixava - isso mesmo vai falando Tásia, eu pensava comigo e tu ias falando e eu pensava isso mesmo! Porque daí dá eco para aquilo que a gente estava dizendo. E essas coisas, daí sim, parece que todo mundo diz: opa! Vamos lá, vamos pensar nessas questões que são de todos, não são do professor de Educação Especial, não são das fonoaudiólogas, são dos orientadores, elas são da instituição. (Nísia)

Eu vejo que, durante esse tempo, houve muito questionamento sobre essas tensões, mas isso só veio realmente a ser tratado de uma maneira mais intensiva, mais transparente, quando nós recebemos a professora Tásia, aqui na escola, que veio para o aplicação e foi o primeiro caso de uma professora de educação especial, quem trouxe à tona essa discussão de uma maneira mais sistemática, em função inclusive de ter um olhar sobre os alunos e poder dizer não, você tem muitos casos de inclusão aqui, aqueles que a gente não sabe que é inclusão, mas são diferentes. Então essa discussão realmente veio à tona na escola e foi um pedido dos professores na época também, que tivesse mais formações, porque sem conhecimento não tem como fazer a coisa mesmo, não fica na intuição. (Tarsila)

No Colégio de Aplicação da UFRGS os processos inclusivos vêm se construindo de maneira mais consolidada nos últimos anos. Penso que tem a ver com as mudanças na proposição política para a nossa área, a qual passa a pautar-se de forma prioritária na perspectiva inclusiva, com o ingresso de alunos público-alvo da educação especial e que exigiram da escola uma mudança de postura e também com o ingresso da primeira professora de educação especial no ano de 2015, seguido do ingresso da segunda em 2018. Dessa forma, temos crescido como escola. (Mia)

Atribuir os avanços nas discussões sobre os processos inclusivos ao professor de educação especial é um elemento que ganha destaque nas narrativas dos professores. A professora Tarsila menciona que as problematizações sobre a inclusão já aconteciam há muito tempo, mas que a ausência do conhecimento específico sobre a área limitava o grupo. Do mesmo modo, a narrativa da professora Nísia destaca que a constituição da área da educação especial começa a ecoar em relação a discussões muito anteriores. Essa relação da área da educação especial e do professor especializado com os avanços nos processos inclusivos também foi evidenciada em

nossa pesquisa de mestrado (WISCH, 2013), investigação na qual os professores também atribuíam a qualificação das discussões e das práticas à chegada da professora da educação especial.

As pesquisas desenvolvidas por Silva (2020) problematizam a necessidade do investimento em inserir nas escolas os professores da área da educação especial, de forma prioritária, articulados ao desenvolvimento do atendimento educacional especializado – AEE (conforme a política de educação especial na perspectiva inclusiva de 2008). Há um reconhecimento político e institucional sobre o trabalho realizado por este profissional, tendo em vista que o desenvolvimento de uma oferta de atendimento específico e direcionado aos estudantes público-alvo da educação especial tem apresentado resultados positivos nas ações em torno da educação inclusiva.

Contudo, chamamos a atenção para o lugar deste profissional no contexto do ensino e das práticas docentes, tendo em vista que é necessário que haja um cuidado sobre o papel do professor da educação especial no processo de escolarização destes estudantes. Em síntese, o professor da educação especial é um profissional que se articula ao trabalho que é desenvolvido junto a estes estudantes, participa de uma construção compartilhada com o professor de sala de aula, portanto não é o único responsável por este processo. Aqui estamos destacamos a importância de uma docência compartilhada de modo que o professor regente ou da disciplina possa dispor de parcerias para pensar sobre os melhores caminhos pedagógicos, a fim de inserir todos os estudantes nas dinâmicas das aulas. Desse modo, exclui-se a ideia de atividades ou espaços paralelos. Consolidar os processos inclusivos no cotidiano escolar implica a busca pela plena participação de todos os estudantes no espaço coletivo da sala de aula e da escola.

É importante demarcar esta compreensão, pois o entendimento sobre a importância deste profissional na escola não pode ser condicionante ou limitador dos processos inclusivos. Acreditamos que os investimentos em formação, em compartilhamento e em condições profissionais para desenvolver uma atividade docente são as premissas para os avanços nas práticas inclusivas, e o professor de educação especial é alguém que se soma neste contexto (SILVA, 2020).

Desse modo, o respeito e valorização dos saberes e das práticas dos professores da área da educação especial são fundamentais em uma escola que se propõe inclusiva; e é fundamental que este profissional participe da construção de

espaços formativos voltados aos conhecimentos que perpassam cada realidade. Pletsch (2020) desataca que, não só na esfera nacional, mas em nível mundial, “estamos vivenciando uma ressignificação conceitual dos processos inclusivos escolares e das práticas que decorrem de mudanças na realidade social” (p.68). Nossos estudos e as narrativas desses professores ressaltam o quanto é fundamental que existam profissionais que fomentem estes espaços e debates, a fim de consolidar novas práticas, bem como de estabelecer os processos inclusivos como base da cultura escolar.

4.1.2.3 Práticas Docentes

O último elemento categorial que constitui os processos inclusivos está relacionado aos aspectos didáticos e pedagógicos que permeiam o cotidiano dos professores. Partimos de Freire (2002, 2009, 2018) para estruturar nossas problematizações, ao compreendermos que o fazer docente no contexto da inclusão está relacionado ao profissional crítico e reflexivo. Implica a curiosidade e a rebeldia de criar a partir de cada experiência, de arriscar-se e de não aceitar o que está tradicionalmente instituído. Partimos do entendimento de um educador ciente de seu papel político e democrático, no qual constrói e reconstrói os saberes por ele ensinados, compreendendo que, juntos, todos são aprendentes e ensinantes – alunos e professores.

A compreensão do ser humano como um ser inconcluso, alguém que, a partir de sua história, vai se constituindo e, assim, se reinventando e se modificando, é sustentada por Freire (2018), quando afirma: “por isso mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (p. 101-102). Dessa forma, ao refletirmos sobre a educação, podemos concebê-la como um fazer e refazer permanentes da prática, já que, “como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, disposto a mudança, a aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se” (FREIRE, 2013, p. 49).

Nessa mesma direção, Valle e Connor (2014) reforçam que, para buscarmos uma educação inclusiva, é necessário mudarmos, e esta mudança se concretiza quando ousamos pensar e fazer de modo diferente. E este fazer diferente não significa grandes intervenções ou radicalismos, mas a busca por pequenas transformações

cotidianas que rompem com práticas tradicionais e que respeitam as especificidades de cada estudante. A esse respeito, os autores atribuem valor fundamental às concepções e às práticas dos professores, quando afirmam:

Podemos legislar políticas, mas não podemos legislar atitudes. O fato de a lei ser ou não ser cumprida depende de professores comprometidos com os ideais da educação pública de uma democracia. Assim, aquilo que você acredita e porque acredita tem tudo a ver com o que você é como professor. E quem você é como professor tem tudo a ver com o que você pensa e como ensina as crianças. (VALLE E CONNOR, 2014, p. 34-35).

Ou seja, é fundamental que exista um compromisso com o ser humano, no qual a diferença, base do pensamento freireano, seja a essência do diálogo, do respeito e da ética. Quando Freire (2013, 2018) fala sobre a ética, a coloca como princípio das relações humanas, e, no contexto educativo, enfatiza que não se pode pensar na educação descolada dos princípios éticos da dignidade humana. Tomando como base este pensamento, os princípios éticos da docência são definidores da consolidação de uma educação na perspectiva inclusiva.

Assim, quando os professores compartilham suas memórias por meio das narrativas, revelam diferentes mudanças que foram se estabelecendo no contexto do Colégio de Aplicação e que, paulatinamente, refletem em transformações nas práticas pedagógicas. Todos estes movimentos reiteram as trocas entre professores como o principal elemento neste processo de mudanças paradigmáticas.

Entendemos que a relevância das trocas está assentada na possibilidade de construção compartilhada sobre aspectos específicos da prática pedagógica (BOLZAN, 2009). Logo, quando contemplamos o contexto diário da escola, na busca por identificar as mudanças já concretizadas, podemos elencar um conjunto de elementos que vão desde outros planejamentos, até reflexões sobre os processos de aprendizagem. Há que se considerar que os processos inclusivos não podem ser entendidos de maneira simplória ou reducionista, mas estão fundamentados no compromisso com o desenvolvimento e com a aprendizagem de todos os estudantes, acreditando que aprender implica olhar o sujeito a partir de suas próprias particularidades, enfatizando a importância das condições prospectivas e não olhando para o estudante como um sujeito de falta, o que sinalizaria um retrocesso. Compreender que o estudante é um sujeito de possibilidades é uma das chaves para o sucesso dos processos inclusivos.

Nessa direção, quando questionados sobre como os processos inclusivos têm refletido na sua docência, os professores manifestam as seguintes percepções:

É o tempo todo, porque um processo inclusivo desafia, ele me faz pensar o que é que eu tenho que fazer de diferente para ver se esse sujeito está aprendendo e para ajudar ele a aprender mais. Mas isso a gente só consegue, porque a gente tem tempo para isso, senão, a gente não teria como fazer. A gente só consegue porque tem pares como vocês educadoras inclusivas, que podem nos ajudar, porque senão a gente fica no mesmo. Mas vocês, com o conhecimento de vocês, podem desequilibrar a nossa certeza, fazer a gente pensar diferente e agir diferente depois, a gente tem a monitoria também, que nos auxilia muito. Então o que a educação inclusiva faz, na minha prática, é me desequilibrar para pensar que nem todo mundo aprende igual e eu tenho que dar um jeito nisso, e a gente não foi preparado para isso, nem Piaget falou disso, porque ele só falou dos sujeitos ditos normais. E aí, o que a gente faz com aqueles que, como espécie, aprendem da mesma forma, só que aí eu tenho que modular minha prática para acompanhar o desenvolvimento em que eles estão. A minha dúvida é sobre depois, se ele não consegue sair daquele estágio como é que eu devo fazer? Será que ele não sai mesmo? E eu não sei, como é que pode não saber o dia da semana, e esse é mistério para mim, e se alfabetizar? Porque é sinal de que conseguiu passar por uma certa formalidade, porque se eu disser uma palavra, a pessoa consegue escrever. (Jean)

Eu me sinto mais leve como professora, primeiro perdi aquela noção de que tenho que dar conta das coisas, “eu sou uma professora, organizo o meu plano de trabalho, vou trabalhar todas essas coisas com os meus alunos”. É claro que tenho um comprometimento com a minha turma, com o meu fazer pedagógico, isso é claro! Mas entendo que, às vezes, esse percurso, ele pode sofrer “n” alterações, de novo, sou resistente com isso, porque acredito muito nisso: que não estou sozinha, então, vou buscar ajuda de outros profissionais, colegas de outras áreas também, dá para acessar outras áreas, o professor de geografia, o professor de história. Talvez, o professor tem uma forma de falar que consegue acessar os alunos que eu não consigo, o professor de geografia, a professora de línguas. Eu acho isso fantástico! E isso qualificou a minha prática, antes eu pensava assim: e agora? como é que eu vou fazer para essa criança aprender? Agora é muito tranquilo, não tenho resposta nenhuma! Que coisa bem boa! Risos (Nísia)

Em primeiro lugar atinge a própria visão de filosofia, enquanto uma área de conhecimento desenvolvida por pessoas dotadas de sã racionalidade, digamos assim, que deveria ser exercida por pessoas que estão dispostas a enfrentar problemas filosóficos e exclusivamente esse público. Essa seria uma visão bem ultrapassada de filosofia. Então essa visão já cai por terra e ela cai por terra quando apresenta a visão da filosofia como uma atividade que deve considerar principalmente a diversidade. E seja a diversidade em que sentido for. A filosofia tem que poder ser desfrutada, porque é também uma espécie de desfrute, por todas as pessoas. Tenham elas as dificuldades que tenham, ou não. Então acho que o impacto maior é na minha atividade docente ou como professor de Filosofia é a constante lembrança de que todos são capazes de se envolver com a filosofia. (Aureliano)

Reflete numa necessidade permanente de reflexão sobre a prática. Permanente mesmo, porque, nas turmas em que se apresentam casos de inclusão, é um processo permanente de reflexão sobre o que pode e o que não pode, que deu

certo; que não deu certo.[...] O exercício que faço como professora, pensando também quando fui aluna e não conseguia entender as coisas [...] Então, sempre faço um exercício em pensar mais de uma forma de eu explicar, o que eu gostaria de dizer e tentar e entender o que a pessoa não entende, tentar chegar mais perto do início que eu consigo, [...] Meu Deus, como eu faço? Voltei na semana seguinte, estava e vamos tentar! Ensinar é isso, as vezes você não acha resposta... Depois que o monitor da música falou para um deles, que fez entender o que era corda e o que era casa e começou a funcionar a comunicação, porque eu tentava dizer pra ela de outro jeito... [...] então, na última aula, três notas consecutivas no violão foi uma vitória, mas foi um semestre inteiro que eu fiquei me debruçando e aconteceu... (Clara)

Quando a escola começa a ser local de sofrimento, tem alguma coisa errada, tem alguma coisa muito errada. A escola não pode ser um local de sofrimento. Então, é isso que cuido com os meus alunos de uma forma geral sabe, quando eu dou a minha aula, quando faço as avaliações com eles e procuro tirar o máximo possível o peso sabe, porque não pode, a aprendizagem tem que ser uma coisa prazerosa, eles têm que gostar de estar aprendendo, eles têm que gostar de estar sendo desafiados, então acho que a escola não está sendo esse lugar. (Nise)

Porque eu não tenho as respostas e preciso achar. Eu preciso pensar o que fazer. Então, de antemão, isso já reflete na minha prática muito, porque fico com muito mais dúvidas sobre... Que ultrapassam qualquer metodologia de ensino-aprendizagem. Por que estou ensinando aquilo? Qual que é o objetivo da minha aula? Começam a surgir outras perguntas que, não sempre, são tão evidentes. Que vão se fazendo evidentes nesse caminho, nesse processo. Então, primeiro de tudo é que refletir sobre e pensar. Que não era padrão na minha vida, pensar sobre tudo isso. A próxima coisa é que são temáticas recorrentes, contemporâneas, então, também tem essa necessidade de dar conta dessas transições. E eu também preciso dar conta como professora, como ser humano, para corresponder isso. A próxima coisa é que, minimamente, tenho que aprender a pedir ajuda. O que não é simples, ainda mais sendo professor. Porque o professor vai construindo sozinho. É um trabalho muito solitário. Porque eu não sei adaptar xyz, não sei o que fazer com um determinado aluno e preciso ir procurando... Então, tem desde essas coisas mais gerais até essas coisas mais pontuais, que são: - como fazer tal coisa? Como fazer tal coisa? E isso tem implicado muito... E os temas que são propostos dentro de sala de aula, porque se eu estou pensando numa perspectiva mais ampliada, como inclusão. E, esses temas, principalmente na aula de geografia, são fáceis de trazer. Então não sei as respostas, mas consigo fazer esse debate via teoria da geografia, para dentro de sala de aula, para que isso reflita outras coisas. Então tem também esse outro caminho e trazer novos objetivos para as aulas, de conteúdos mesmo. Porque estou trabalhando aquele conteúdo. Simplesmente, não posso ficar estática num mesmo ponto. Acho que seria isso. (Violeta)

Cada excerto explicita situações cotidianas que mobilizam os professores a pensarem sobre suas práticas, sobre as situações cotidianas que os colocam diante de seus saberes e dos desafios de ensinar suas disciplinas para todos os estudantes. Tais narrativas contemplam, também, questionamentos sobre o próprio papel da escola e da educação, os quais são trazidos como um ponto para refletir sobre o trabalho que propõem e como o realizam. Esses aspectos precisam ser reorganizados

diante do desafio de atender um grupo tão diverso. A diversidade de sujeitos e de culturas é caracterizada como elementos a serem considerados no contexto de práticas que se pretendem inclusivas, pois é o reconhecimento das peculiaridades dos sujeitos o que torna possível construir experiências variadas capazes de contemplar as múltiplas condições dos sujeitos.

A fala da professora Jean reitera o compromisso assumido com os processos de aprendizagem, então, mesmo não tendo as respostas, busca em percursos já consolidados o respaldo para investir em suas práticas e acreditar no potencial de seus estudantes.

Já a professora Nísia compartilha a sua própria aprendizagem na perspectiva da flexibilidade; flexibilidade esta que é olhada na perspectiva da execução do planejamento e também nas expectativas em relação às construções dos estudantes. Esta professora também reconhece que não precisa ter todas as respostas para os problemas que surgem, mas necessita ter a clareza de que as soluções podem ser construídas em parceria com os colegas. Não se trata de uma construção solitária, mas reforça a necessidade da constituição do conhecimento pedagógico compartilhado a partir dos múltiplos saberes, dos diferentes profissionais que fazem parte da escola. Nessa perspectiva, as interações estabelecidas por meio de redes de relações são capazes de produzir conhecimentos e experiências que favorecem a produção de novos modos de compreender e de lidar com as mais diversas situações de ensino (BOLZAN, 2009).

Quando os professores narram processos inclusivos, de um modo geral, esses processos perpassam percursos diferenciados de aprendizagem, nesse contexto, a professora Clara se coloca no lugar de aprendente, numa constante reflexão em torno das múltiplas estratégias que necessitam ser consideradas dentro de uma atividade de ensino.

Para Freire (2018a), a reflexão e a ação são constituintes da práxis educativa, e só por meio delas que o professor constrói uma prática que respeita a existência humana. Os estudos de Shön (2000) também remetem o profissional reflexivo como capaz de transformar sua ação, criando modos de [re]significar seus saberes, numa perspectiva dialogada. Já a professora Nise preocupa-se com os sentimentos implicados na escolarização, trazendo a noção de prazer, de satisfação do estudante diante de sua aula. Em sua fala, demonstra buscar identificar e superar sentimentos

negativos atrelados à aprendizagem. As peculiaridades de cada sujeito precisam ser levadas em conta.

Outro elemento que merece destaque é apresentado pela narrativa da professora Violeta, quando revela seu percurso como professora e o quanto a prática e a experiência a tem permitido compreender e ampliar suas reflexões na e sobre a prática. Portanto, a docência se aprimora ao longo da prática, consistindo em uma construção ao longo da carreira.

Imbernón (2005) ainda estende suas reflexões ao considerar que são as situações complexas, que acontecem no dia a dia da instituição, que desencadeiam nos professores a necessidade de buscar estratégias e alternativas para a mudança do contexto em questão. Este espaço proporciona ao grupo de professores a autonomia para identificar, refletir e lidar com situações que são próprias do ambiente educativo.

Portanto, a docência na escola básica permite a construção de um espaço que possibilite uma análise global das situações educacionais, favorecendo aos professores a construção de conhecimentos que permitam compreender as diferentes necessidades dos educandos e os diversos contextos nos quais estão inseridos (IMBERNÓN, 2006).

Nessa perspectiva, o que se propõe é a compreensão de que aprender a docência vincula-se ao próprio ambiente escolar. Sinalizamos a necessidade de um espaço formativo solidário, em que os colegas professores são convidados a dialogar, explicitar seus anseios e refletir sobre a ação pedagógica que desenvolvem, criando novas estratégias de ensino que atendam as demandas escolares.

Em consonância a este entendimento, as novas estratégias de ensino produzidas são vislumbradas por meio da intencionalidade das ações que se apresentam na organização do trabalho pedagógico do professor. Esta organização é o resultado de um contínuo processo de aprender a docência. Para sustentar as discussões em torno deste tema, partimos do entendimento de que “o trabalho pedagógico revela a reflexão e o constante redimensionar das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores como condição da assunção da autonomia e do protagonismo docente” (BOLZAN, 2013, p. 27). Segundo esta autora, os modos de organização das demandas de sala de aula, a partir dos diferentes estilos de aprendizagens, pressupõe dinâmicas interativas pautadas nos tipos de

conhecimentos a serem construídos. A organização do trabalho pedagógico envolve a atividade reprodutora e a atividade criadora.

Nessa direção, os estudos de Nóvoa (1997) explicitam a importância de uma formação docente que passa pela investigação articulada com a prática educativa. Essa formação implica a “experimentação, a inovação e novos modos de ver o trabalho pedagógico” (p. 28). O autor também destaca que trabalho e formação não podem ser compreendidos como atividades distintas. O trabalho dos professores exige formação permanente, e o espaço da escola necessita também oferecer condições para que o professor retome sua atividade pedagógica e, assim, possa refletir sobre ela. A prática reflexiva e compartilhada permite aos professores maior autonomia e segurança na organização de seu trabalho pedagógico.

Nessa direção, salientamos que as narrativas explicitam como a organização do trabalho pedagógico reflete nas atividades que os professores desenvolvem para alcançar seus objetivos e atender as peculiaridades dos estudantes.

Não sei se isso tem relação, mas acredito que sim, mas não posso botar o C a fazer um jogo de improvisação com os colegas, às vezes parto do C para todo mundo jogar junto, já fiz isso muitas vezes... Mas preciso de pistas que ele me dê, então vejo uma brincadeira que ele está fazendo, tento abraçar para rolar um jogo, porque nem sempre ele vai estar atento a uma proposta que vou trazer, não agora, “agora o C faz isso, os outros vão fazer”, não vai rolar. Então, deixar que o aluno seja o condutor do trabalho também, esse aluno que vai te apresentar uma capacidade diferente dos outros, uma possibilidade diferente de jogar, então preciso começar com ele e a gente vai experimentando. [...] até o C eu não tinha mudado, adaptava, por exemplo, sei lá... já tive alunos com tantas questões, mas assim adaptar um jogo pode pegar com uma das mãos, todo mundo vai jogar sentado, e dependendo da questão que a criança tinha, com o C funciona um pouco diferente, porque tem que levar a coisa até ele, não veio pro jogo, tu tens que levar a proposta. (Julieta)

Com os alunos que têm situações específicas penso na forma de registro, mas acho que o registro é sempre importante! Enfim, vou buscando novos caminhos possíveis para encontrar esses alunos, vou tentando: é imagem? É som? É brincadeira? É texto? Alguns precisam de textos, mais registros; vou tentando encontrar esses caminhos com eles assim e criando outros, até nas parcerias que vão se formando; a gente vai pensando: não, mas a gente podia construir, por exemplo, um mapa a partir dos lugares de moradias deles. Vamos trabalhar, vamos fazer! E outras parcerias vão surgindo, outras formas de acessar esses conteúdos que são necessários. (Nísia)

Então eu tento ter uma estratégia mais geral, para conduzir, minimamente, a turma. Mas, com determinados alunos, tu vais usar outras estratégias. Que daí podem ser desde, se é uma leitura de texto, é do lado dele que tu vais ajudar a ler, se ele precisa fazer uma interpretação de texto, talvez tu precisas voltar nele algumas vezes e ajudar ele a fazer marcação no texto, achar perguntas secundárias na tua pergunta principal, junto com os 30. Outra estratégia é

diversificar mesmo as aulas, não posso achar que ler e resumir um texto ainda se configura como uma aula. Que isso ainda é aceitável como uma aula adequada. Então, também trocar essas estratégias. [...] já tive alunos ali, que eram capazes de responder todas as perguntas, que a prova não precisava ser adaptada. A diferença é que eles não conseguiam responder aquelas perguntas, dentro do tempo. Era o tempo mesmo, enquanto a maioria da turma respondia em meia hora 10 questões, eles precisavam de uma hora e meia para responder as mesmas questões. Então para esse aluno, não preciso necessariamente adaptar a prova, posso simplesmente combinar com meu colega e retirar ele de sala de aula, conversar com ele antes para ver se ele quer fazer com todo mundo. Então passa por essas microestratégias. Eu não costumo ler de forma diferente esses trabalhos, porque, no geral, com a pouca diferença que eu tenho, eles respondem adequadamente ao que é solicitado. Minimamente adequado ao raciocínio, eles conseguem. Se quero que eles respondam x , bom! É x que eu estou esperando, não é x^2 . (Violeta)

Então às vezes tenho uma turma com 4 alunos, às vezes estou com três planejamentos aconteceu no mesmo tempo. Eu estou com aqueles alunos em fase de alfabetização, trabalhando alguma coisa de alfabeto, de formação de palavras, algum jogo, alguma coisa escrita. E eu estou com outro que está fazendo alguma coisa de matemática porque ele está precisando trabalhar mais alguma coisa matemática. E outro fazendo uma interpretação de texto ou produzindo um texto. Então no meu planejamento, tem alguns momentos em que eu consigo fazer com toda a turma ao mesmo tempo, e tem outras coisas que eu vou fazer individualizadas, mas, geralmente, tenho no mínimo dois planejamentos acontecendo ao mesmo tempo [...] Eu procuro fazer jogos bastante, e isso é uma coisa que eu tinha muito preconceito em fazer com os adultos e tenho visto que dá um resultado bom. Eu vejo que eles gostam, eu gosto de jogar, eles também gostam, a gente aprende muito, mas sempre buscando não infantilizar, porque é um público adulto. (Maria)

Para mim, a aprendizagem parte de desacomodação e eu desacomodando os alunos, desafiando eles desde o início, então quando eles estão no segundo ano eles começam, eles já sabem, já entenderam a sistemática, e aí eles começam um que está aqui diz uma coisa e o outro que está na outra ponta diz outra coisa, e vão construindo a definição juntos e eu vou ficando com o sorriso de orelha a orelha... Sim, porque eu me emociono, eu me emociono quando vejo que os alunos estão por conta... Eu não estou lá soprando no ouvido. (Paulo)

Para mim, refletem muito, mas eu só consigo lembrar de uma situação que, assim, abriu meus olhos, que foram as vezes que veio uma menina, que ela, tem questões, eu não lembro se era Down, era que ela mostrou aquele livro que ela fez e tal e, quando alguém perguntou muito angustiada, assim mas como é que a gente faz para adaptar e realmente fazer, e ela falou coisas muito simples do tipo: uma letra 14 em uma prova em vez de 12, já ajuda, a uma, a Verdana, não me lembro a que ela sugeriu, uma outra, que não era Times ou Arial, essa fonte já ajuda. Eu pensei, “sim, claro”, eu fazer tabela na prova, botar determinada coisa dentro um quadrado, fazer uma linha entre uma questão e outra... E as minhas últimas provas são todas em letras 14, ou então elas têm em negrito a parte que realmente é a pergunta, que eu tenho enunciado contextualizada, mas a parte que tem o que fazer, eu boto negrito, porque sempre penso, vai ter que ser visto por alguém. (Agatha)

Ao vislumbrarmos esse conjunto de narrativas, apontamos que as falas das professoras Julieta e Nísia colocam os estudantes como peças centrais na construção de seus planejamentos, ou seja, as aprendizagens são o ponto de partida para se pensar o ensino a ser proposto e implementado. Assim, as individualidades são consideradas na proposição das atividades, as quais, em determinados momentos, podem ser estendidas a todos os estudantes e, em outros, voltam-se, especificamente, para o contexto específico de cada sujeito.

E ao remeter as individualidades dos estudantes, a fala da professora Violeta apresenta um destaque sobre a diversificação de estratégias e também reflete sobre as exigências e as expectativas que são lançadas aos estudantes. Expectativas estas que, geralmente, podem ser observadas sob a ótica da avaliação, em um processo de construção e de conhecimentos.

Arroyo (2014) destaca a distância que existe entre os projetos políticos pedagógicos e o modo como as práticas docentes se organizam e são desenvolvidas. No contexto teórico, percebemos um alinhamento com os aspectos legais que giram em torno da formação cidadã e da avaliação, como um processo de desenvolvimento do sujeito em relação a ele mesmo. No contexto prático, os estudos deste autor explicitam práticas pautadas em uma avaliação que define resultados específicos e que geralmente não consideram o processo como um todo. Nesse sentido, a professora Violeta enfatiza que se seu planejamento prima por contemplar um conteúdo específico e as condições que o estudante possui para responder sobre este assunto. Mesmo que de forma breve, podemos considerar que a preocupação da professora está pautada na aprendizagem dos sujeitos, ainda que não consiga atingir objetivamente todos os estilos de aprender.

No que tange aos planejamentos, a professora Maria revela que, no contexto da educação de jovens e adultos, a diversificação a partir das demandas específicas dos estudantes, constitui o principal recurso na organização do seu trabalho pedagógico. Contudo, tal premissa não garante que estes estudantes avancem nas suas construções, mesmo quando motivados a aprender, tendo em vista que este contexto apresenta outros fatores que interferem nos processos de aprendizagem.

Isso posto, a fala da professora Agatha e do Professor Paulo contemplam a sensibilidade e a simplicidade na construção da prática docente. Nessa direção, elementos básicos que foram reorganizados em suas atividades, ao serem ofertados para as turmas como um todo, privilegiaram outros estudantes que não eram foco

destas adaptações. O princípio básico das concepções sobre processos inclusivos é justamente este, permitir que todos os estudantes consigam se beneficiar do conteúdo. Outros professores também trouxeram contribuições nesse sentido:

A forma como encaminho a minha intervenção na hora que ele está fazendo, alguns posso dizer: essa tua letra aqui, você pode apagar e melhorar; outros eu não posso! Outros, se ele conseguiu aquilo, muito bom! Não é o momento de exigir dele mais, só que isso eu vou me dando conta nessas pequenas coisas. Para alguns, o tempo de permanência em sala de aula é mais difícil do que outros, então, ele precisa de um pouco mais de saída, talvez tomar um ar, uma água. Assim, tu vais te dando conta dessa heterogeneidade infinita na sala de aula. E aí, fico perguntando, de onde tiraram mesmo homogeneização? (risos) De onde é que saiu isso? Quem é que achou o dia em que a gente pudesse ensinar tudo a todos, no mesmo instante? Eu fiquei pensando assim, todo mundo acaba precisando de encaminhamentos diferenciados, claro, um grupo, às vezes, vai sozinho né, não precisa de nós. (Nísia)

Eu fui incluindo nas minhas aulas; processos ou permitindo que, no meu planejamento, houvesse espaço para esses processos diferenciados, por exemplo eu falei da educação emocional. Então esse ano a gente optou, o grupo de professores da turma, por abrir espaço para gente trabalhar isso curricularmente. Então para mim é uma novidade, mas eu entendo que são modificações necessárias para aquele grupo, para a trajetória daquele grupo. Eles precisam, talvez, mais disso, nesse momento, do que leitura escrita, e acho que, na verdade, o fortalecimento desse aspecto vai ajudar na posição dos outros objetivos que eles precisam, então é muito diferente sim. (Nina)

Mas é interessante que algumas coisas de material, como adaptar material, assim, para necessidades especiais, a gente acaba usando em EJA mesmo, como aquelas dicas bem básicas como usar arial, aumentar o tamanho da letra, nossa! Isso para alunos de EJA faz muita diferença também. (Érico)

A compreensão da heterogeneidade das turmas implica a capacidade do professor reconhecer todos seus estudantes como únicos, que requer a flexibilização do ensino e a flexibilização das práticas pedagógicas (VALLE E CONNOR, 2014). Nesse sentido, Freitas (2006) destaca que é possível presumir que a diferenciação de algumas tarefas se faça necessária. Contudo, isso não pode significar a diferenciação total do processo de aprendizagem do estudante, ou seja, quanto mais inclusiva for a prática do professor, menor será a necessidade de diferenciação/adaptação dos conteúdos.

É fundamental fazermos menção os estudos de Vygotski (2012), pois, ao tratar da aprendizagem como motor do desenvolvimento, o autor demonstrou que as interações vivenciadas pelos indivíduos são definidoras desse processo. Mesmo diante de desenvolvimento mais lentos, todos os sujeitos apresentaram avanços em

suas funções psicológicas superiores, quando mobilizados por aprendizagens significativas. A partir dos estudos deste autor, cabe amplificarmos os debates em torno das adaptações curriculares e dos currículos diferenciados, uma vez que o tipo de tarefa e de oportunidade de aprendizagem que é ofertada ao estudante reflete significativamente na construção de suas aprendizagens.

No contexto da educação especial na perspectiva inclusiva, as discussões sobre as adaptações curriculares têm dado lugar ao conceito de desenho universal no currículo, desafiando os professores a construírem currículos capazes de contemplar os diferentes perfis de estudantes. Essa perspectiva teórica enfatiza que é preciso compreender que não somente os estudantes público-alvo da educação especial se beneficiam de currículos mais flexíveis, mas todos os estudantes que integram a sala de aula. Os estudos de Pletsch et al (2017) indicam que:

O desenho universal aplicado à aprendizagem favorece a elaboração de um conjunto de estratégias, técnicas e materiais e recursos para garantir a participação dos alunos nos processos educativos, pois se entende que cada sujeito é único e responde de forma única as oportunidades pedagógicas. Em outros termos, a proposta do desenho universal na aprendizagem sugere o acesso e a garantia da aprendizagem a todos os alunos presentes no contexto escolar, a partir do oferecimento de múltiplas e variadas formas de organizar e disponibilizar os conhecimentos científicos. (p. 274).

Ao mesmo tempo em que os processos de aprendizagem são pontos de destaque para os professores, os processos avaliativos também carregam as reflexões, no que tange à compreensão de que o respeito e o olhar diferenciado precisam estar presentes diariamente em toda a organização da dinâmica escolar, enfocando um trabalho pedagógico que contemple a multiplicidade dos sujeitos.

Arroyo (2012) apresenta, em seus estudos, importantes reflexões no contexto da avaliação, tendo em vista que nossas concepções ainda estão arraigadas em modelos que desconsideram os processos e os percursos individuais dos estudantes. Mesmo que, no campo do discurso, os professores defendam essa compreensão, na medida em que os estudantes avançam para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, os professores retornam ao discurso dos conhecimentos relativos ao ano letivo/série, mostrando novas resistências. Sobre este aspecto, Vygotski (2007) enfatiza que:

Embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida

ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanhe o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável. (p. 104).

Desse modo, os tempos e os ritmos de aprendizagem também podem ser compreendidos como elementos que atravessam as práticas docentes e, conseqüentemente, a avaliação.

Em muitos casos haverá a necessidade de complementação e, em outros, a compreensão de que cada estudante é único e necessita ser reconhecido em sua singularidade e em sua caminhada:

Eu não comparo um com o outro, geralmente comparo como chegou e como ele está indo. Então a avaliação é muito relativa ao progresso de cada um. E tem alguns que eu espero determinados progressos. E assim, acho que uma coisa boa que tenho, como professor, é ser sensível a essas situações, todas... às especificidades de cada estudante, e à consciência de que a gente não pode esperar o mesmo de todo mundo e nem trabalhar da mesma forma com todo mundo. (Paulo)

Eu tento chamá-los para o laboratório de ensino, tento encaminhar quando tem alguma dificuldade para a educação especial. A gente já teve alguns encaminhamentos, e em aula eu vou observando e vendo porque não dá para ser no coletivo sabe, tu tens que, às vezes, sentar ao lado, explicar de um outro jeito, a prova que eles fazem ou avaliação escrita que eles fazem tu tens que fazer um outro olhar, tu não podes ter os mesmos critérios de avaliação que tu tens com os demais, então tu tens que ter outros critérios, tu tens que usar os instrumentos que tu usas para toda a turma e que, para aquele ali, as vezes não é o ideal, as vezes tem que adaptar que nem vocês nos ensinaram, faz uma letra maior com as mesmas questões, então são essas coisas que eu vou procurando usar. E muito a observação, porque na observação, no dia a dia também tu vais vendo como é que é as aprendizagens estão se desenvolvendo e ai eu vou registrando algumas coisas, vou observando e ai é o processo de cada um não tem como botar no mesmo saco, generalizar. Eu acho que a equipe de uma forma geral, eu acho que a gente consegue. (Nise)

Independente de um aluno com deficiência em sala de aula, não é uma coisa que a gente aprende na minha formação é aquela coisa, desde o básico assim a explicação do conteúdo da física, e era isso que quando eu te falei lá no início que quando eu fui lá no cursinho primeiramente eu só queria entrar aparecer lá na frente, depois eu comecei a me preocupar com o tipo de explicação que eu dava, porque, porque tu não tu tem que ter para mesma coisa mais de um tipo de explicação, porque daquele jeito tu consegues chegar em alguns alunos, daquele outro em outro, daquele outro em outro, só não falar, explicar, tu tens que fazer de um modo diferente, que dirá um termo de negócio de metodologia. Então por exemplo, diversificar os instrumentos de avaliação, fazer prova, para fazer apresentação de trabalho, fazer escrita, fazer 500 coisas diferentes, explicar de modo diferente, e eu nunca tive, sinceramente, desde que entrei aqui, problema

com os alunos, volta e meia eles vêm aqui desesperados, por favor me dá uma disciplina eletiva... (Gerard)

A J. era uma caixinha de surpresas para mim, ela não estava alfabetizada no quarto ano, e aí, um dia eu tomei a decisão, claro, depois de falar com vocês, a gente trocar.... de olhar para a J., e ver como é que a J., olha, ela ia me dizer coisas! E quando comecei a ouvir, comecei, parece, que entender: ah, eu acho que isso vai dar certo! Lá lá, fazia e dava certo, outra coisa fazia e não dava certo. Mas aí eu fui vendo que eles nos dizem muitas coisas. O Jo. já tinha me dito isso lá naquela época e eu não tinha aprendido, daí eu fui de novo aprender com a J. E aí fui olhando e vendo: ah, mas se eu botar as letras assim, dá certo! Mas o jogo tal ela consegue acessar melhor, letras móveis a ajudam! Compramos as letras móveis! Se for palavras de tantas sílabas ela consegue! Se ela escrever tudinho e depois a gente transcrever, ajuda também. Ela consegue aprender campo numérico! Ela fazia outras estratégias, e aí a gente tinha que parar para olhar a estratégia dela e qualificar, talvez, ainda o nosso olhar qualifica, puxa essa estratégia dela e ela avança. (Nísia)

Este conjunto de narrativas nos permite afirmar o que a escola é para os estudantes. Precisamos compreender que os processos de construção do conhecimento são dinâmicos e, por isso, devem considerar múltiplos espaços também, oferecendo abertura, possibilidade de criação, construção, manuseio de diferentes materiais, conhecimento do mundo. Não podemos pular etapas, logo é fundamental pensar em:

Uma proposição de ensino que considere as construções do aluno pressupõem um professor que atua como protagonista da ação pedagógica, mostrando-se curioso, prestando atenção ao que aluno diz ou não diz ou faz ou não faz, colaborando para que ele seja capaz de articular seus conhecimentos prévios com os conhecimentos escolares. (BOLZAN, 2009, p. 18).

A partir da narrativa da Nísia, mais uma vez nos deparamos com a importância dos laços que precisam ser estabelecidos por meio da afetividade. Os estilos de ensino também precisam ser valorizados, para isso, as práticas têm de ser abertas, a fim de acolher os modos de operar na perspectiva de mobilizar atividades capazes de promover aprendizagens. Nessa direção, é fundamental trabalharmos com as condições de cada sujeito numa visão prospectiva, enfatizando suas possibilidades e não a ausência delas.

Ao retomarmos a importância das relações que se estabelecem numa atividade de ensino, remetemo-nos aos estudos de Vygotski (2018), quando, ao considerar as emoções, ressalta que:

Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção ponto por isso, se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre que nos preocupar com essas reações deixem um vestido emocional nesse aluno. [...]. As reações emocionais exercem influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo. Queremos atingir uma melhor memorização por parte dos alunos ou um trabalho melhor sucedido do pensamento, seja como for, devemos nos preocupar com o que tanto uma quanto a outra atividade seja estimulada emocionalmente. (p. 143).

É preciso ter paciência, saber ouvir e olhar com atenção para os sujeitos desse processo. Os desafios são gigantes, muitas vezes, as pessoas possuem afinidades que favorecem ou dificultam os processos de aprendizagem. É difícil reconhecer que o aluno não aprende com o professor da disciplina ou mesmo com o regente da turma, mas com seus pares, que são outros estudantes que conseguem aproximá-lo dos conhecimentos organizados pelo professor. Observamos que os avanços dos estudantes também estão relacionados a esse reconhecimento de que, se tal ideia não deu certo, é possível aprender com outros professores ou mesmo com outros colegas, e isso necessita ser valorizado:

E, desde o início do ano, tive o maior cuidado, não com as aprendizagens dela, mas com a vinculação emocional que eu estabeleceria com ela, porque se tivesse vinculação, conseguiria ter uma chegada melhor para chamar ela para a aprendizagem. E eu acho que funcionou assim, ela faz piadinhas comigo, ela faz umas coisas para mim e as vezes eu estou explicando e daqui a pouco ela levanta a cabeça e diz assim, “mas aquilo ali tu escreveu errado”. E eu digo “ai G muito obrigada”. Então quer dizer que ela está me ouvindo, ela está interessada no que estou falando, porque se ela está lá com a cabeça baixa desenhando e, daqui a pouco, ela levanta a cabeça, olha e diz que eu escrevi errado; porque ela estava dando importância para o que eu estava falando. (Nise)

Gente, eu dou física para vocês, mas vocês não precisam aprender física só comigo, aprendam física com qualquer pessoa, com o pai de vocês, com o tio de vocês, com colega de vocês, com o monitor de vocês, o Brandão. Eu não entendi aquilo que tu me ensinaste, mas eu fui lá falar com a Tásia e a Tásia me explicou. Show de bola, maravilha que a Tásia conseguiu te explicar. Eu não tenho essa coisa assim tem que ser eu para explicar, gente, ele conseguiu aprender alguma coisa. Eu sempre fui muito light com isso, entendeu? Então sei, faço, invento mil e uma coisas, com o computador, vou ali, faço isso aqui, faço trabalho, digo para eles outra coisa eu falo com eles, falo na minha área, física não é matemática, fiz com uma ciência da natureza, onde é que está a física, olha para rua e tu vais ver onde é que tá o troço, ou tu olhas para árvore, ou olhas pro céu, que estás vendo número, não tem número ali, ver a física usa matemática também, usa mas a gente pode aprender um monte de coisa sem colocar nenhum número primeiro. A representação simbólica traduzida em linguagem matemática é o último nível de abstração na física, é só para depois poder generalizar aquele pensamento, conceito, que não precisa, não precisa. (Gerard)

Ao mesmo tempo, os processos inclusivos implicam percursos e tempos diferenciados, e nem sempre os estudantes vão conseguir atender às expectativas dos professores. Logo, a organização dos tempos/espços diferenciados para aprender pressupõe a assunção de que o currículo vertical não pode ser uma exigência, ou seja, a ideia de que, para avançar de ano/série, há um conjunto de conhecimentos a serem apropriados numa ordem, sem levar em conta que a progressão depende das condições que cada sujeito pode ter e da ruptura da compreensão de que o professor necessita exigir um produto ao final da experiência do ensino. A necessidade de reconhecer que cada pessoa tem um modo único de aprender também faz parte deste processo de pensar a perspectiva da educação inclusiva:

Será que é incluir quando o aluno não entende nada daquilo que está acontecendo? [...] Eu não tenho clareza, a partir de tanta diversidade de processo inclusivo, do que é que eu tenho que fazer para cada um desses estudantes e percebo que eles são diferentes, que eles têm necessidades diferentes, mas alguns eu não consigo atender ainda. Por exemplo, tem um caso de deficiência intelectual que não sei como ajudar, porque vai muito além da minha área especializada, quer dizer, a criança tem muita dificuldade em se organizar no tempo e no espaço, e como é que trabalho na segunda língua nesse contexto? Eu não sei fazer isso. Ao mesmo tempo que não sei, eu me lembro que estou no final da carreira, mas que bom que eu não sei, porque isso é sinal de que tenho muita coisa ainda para trocar e para aprender. Então preciso muito das Educadoras especiais. (Jean)

Eu sinto que faço pouco! Desde o ano passado, não consigo fazer o material especial, efetivamente, para esses alunos. E quando faço alguma coisa é a partir do que já tem pronto, meio correndo... É uma negligência! A verdade é essa. [...] Isso acho que sim! Sempre tento fazer um momento de registro. Eu digo para eles vão ter aulas em que a gente vai mais conversar, vão ter aquelas em que a gente vai mais ler, e vão ter aulas que a gente vai mais escrever. Esses são os itens que preciso contemplar com vocês. E tenho dito muito para eles, que as responsabilidades são nossas. (Clarice)

As narrativas em destaque evidenciam as angústias dos professores e, ao mesmo tempo, as expectativas em relação à oferta de um planejamento totalmente diferenciado. É fundamental construirmos um entendimento de que o planejamento das aulas necessita ser pensado com vistas a contemplar todos os estudantes, situando o desafio do fazer, justamente, no sentido de conseguir olhar cada aluno como alguém capaz de produzir e de participar das atividades na turma e da instituição.

Tais narrativas nos permitem, ainda, vislumbrar um entendimento que valoriza a área, que reconhece sua relevância na construção da perspectiva inclusiva no CAp/UFRGS, mas que não abdica de suas responsabilidades com as aprendizagens dos estudantes.

Esses posicionamentos dos professores aparecem associados a outros aspectos que também se tornam emergentes na escola pública – as estruturas e condições de trabalho. Assim, as narrativas remetem à estrutura tanto física, como multiprofissional e ao corpo docente qualificado. Educação é investimento (FREIRE 2013, 2018; ARROYO, 2013, 2014). Enquanto a educação pública for compreendida como gasto, maior será o abismo entre o que se espera da escola e o que pode ser feito efetivamente. Promover uma educação inclusiva e de qualidade implica um quadro profissional adequado e qualificado, implica espaços, implica diferentes profissionais com olhares específicos. O retrato do contexto diferenciado do CAp/UFRGS nos permite vislumbrar uma realidade pouco comum nas escolas públicas brasileiras, mas que certamente favorece práticas voltadas aos princípios da educação na perspectiva inclusiva. As narrativas explicitam esse aspecto:

Eu acho que possibilidades a gente tem muitas, eu vou começar a falar pelas possibilidades. Eu acho que a gente tem um corpo docente qualificado, a gente tem pessoas muito interessadas e que querem e que aceitam outras abordagens, que não são conteudistas, que a gente pode fazer essas flexibilizações, essas adaptações. Então, eu vejo isso muito mais do que eu já tinha visto e a gente tem espaço físico para isso, a gente tem materiais para isso, a gente tem estrutura, eu acho que a gente tem estrutura para pensar coisas diferenciadas para atender diferentes tipos de alunos. Eu acho que a gente tem gestores comprometidos, dentro do que eles conseguem acho que nós já tivemos situações bem diferenciadas, são outros tempos. A gente tem que entender também que são outros tempos e são outras discussões, a gente tem aí as diretrizes curriculares nacionais que vão dizer que essa escola tem que garantir o acesso e a permanência, que essa escola tem que levar em consideração as diferenças e o direito à aprendizagem. A gente tem um respaldo, graças a Deus, ainda, legal para isso. Que ninguém nos tire os direitos a isso! (Nísia)

Eu identifico muito mais possibilidades do que limites, principalmente porque a gente ainda tem uma estrutura física boa, a gente ainda tem uma estrutura de pessoal muito boa, agora com duas professoras melhorou porque tu não ficas sobrecarregada também. Mas a gente tem uma equipe pedagógica muito bacana. Essa semana eu fui na FACED para falar das vagas de estágio do CAP para a licenciatura de história e aí os alunos começaram a falar “mas se acontece tal coisa e um aluno se machuca e tal” ele tem enfermeira? “E se acontece tal coisa” tem psicólogo? Tem orientação pedagógica e tal?. E, é um mundo que não tem lá fora nas outras escolas, então essa estrutura que a gente tem de apoio de apoio pedagógico, de apoio psicológico, de assistência social... e a gente tem requisitado bastante a assistência social. (Érico)

Partindo das narrativas da professora Nísia e do professor Érico, entendemos como fundamental olharmos para a ênfase que é dada às especificidades do Colégio de Aplicação e o quanto tais características permitem aos professores manifestarem que estas estruturas dão o suporte necessário para organizarem suas práticas docentes na perspectiva inclusiva.

O CAp/UFRGS, por se tratar de uma escola pública, vinculada a uma das principais universidades do país, que possui um corpo docente qualificado, também reflete sobre a forma como seus professores se posicionam diante de sua docência. É fundamental observarmos que o investimento na formação e na qualificação docente, bem como um plano de carreira que valoriza e incentiva os professores a estarem em constante desenvolvimento é fator determinante, ou seja, as condições de trabalho dos professores também são contextos que emergem na educação brasileira.

Os avanços nas práticas inclusivas não podem estar relacionados a apenas um professor ou educador especial, mas sim, a uma rede de serviços e de apoios que são fundamentais nestes contextos.

Contudo, mesmo diante de uma estrutura bastante consistente, essas redes de apoios e serviços, as parcerias e a formação também são percebidas como limitadores, na medida em que se percebe que se houvesse maiores investimentos, grandes avanços poderiam ser alcançados:

A gente tem a limitação de espaço, de não ter um local adequado para ter uma sala de recursos que pudessem usar, no sentido mais...que a gente tem muita falta de recursos humanos de terem monitores, auxiliar de atender esses alunos. Acho que ainda é um caminho que a gente vai ter que criar dentro da universidade e dentro do colégio, para que isso possa se constituir de uma maneira referencial, assim, se uma coisa de qualidade, bem-feita, porque tenho isso é para fazer se faz bem feito, senão, para que está fazendo? Mas isso é um caminho também que vai ter que se construir ao longo dos anos. (Tarsila)

Outra limitação são, muitas vezes, os aspectos burocráticos da instituição quererem se impor sobre os aspectos pedagógicos, então a gente tem que ficar explicando, digamos assim, para instituição, uma opção pedagógica, por uma questão simplesmente burocrática. (Nina)

Quando a professora Nina sinaliza as questões burocráticas, ela apresenta mais um elemento que é manifestado como um limite das ações dos professores no Colégio de Aplicação, que perpassa as dinâmicas institucionais rígidas e que, muitas

vezes, são antagônicas aos princípios da educação inclusiva, como por exemplo, perder a vaga após duas reprovações consecutivas. As narrativas que seguem remetem a estas questões:

Eu não encontrei, mas eu estou ainda procurando, questões assim: ah reprovou tantos alunos em tal série! O que nós vamos fazer? Isso é uma coisa muito importante! Isso é um limite que a gente tem! Se isso acontece, deve acontecer nos bastidores, mas a gente precisa pegar esses números que ficam fragmentados, talvez dispersos, pulverizados, trazer eles, comparar eles e ver, como escola pública, o que esses dados podem nos dar de leitura e depois sim partir para um estudo maior. Eu acho que esse é um limite que a gente tem! O limite de se olhar, o limite de ver que não é tudo isso, que é muito boa, mas que não é tudo isso! E o que a gente pode melhorar. Eu acho que isso é um limite bem sério que a gente tem. (Nísia)

E aí vem uma questão que eu discordo, que está no regimento da escola de que, nessa escola; criança que reprova duas vezes na mesma turma ou três vezes alternadamente perde a vaga automaticamente. Bom eu sei que vários colegas defendem isso, mas eu não concordo. Esse seria um ponto que acho que vai totalmente ao contrário de uma ideia de uma escola inclusiva, acho que teria que ser revisto urgentemente, mas, que ainda existe no regimento da escola. Nesse processo em vez de a gente conseguir enxergar o aluno, a gente está simplesmente mandando ele se virar. Acho muito triste; até porque é feito, muitas vezes, um investimento aqui nos anos iniciais, e quando tu vês, o aluno está saindo, claro que nada se perde, o aluno leva com ele tudo aquilo que ele construiu. Mas a gente, como escola de excelência, deveria poder acolher de uma forma melhor isso, os alunos, então eu fico muito triste de ver. Por exemplo, quando eu voltei aqui para escola em 2014, e fui procurar os meus alunos de 2006, 2005/2006, descobri que menos da metade deles estava na escola ainda. [...] A turma, que deveria ser a turminha que ia junto até o ensino médio, já era outra turma, outra turma, e conversando com as colegas, justamente os alunos que realmente precisavam de apoio, com exceção de alguns assim, foram embora. (Nina)

Como é que um grupo com essa qualificação vai se negar a debater algumas coisas? E daí vai a inclusão, a reprovação, a dificuldade de permanência dos nossos alunos que têm que trabalhar, no médio. Isso aí também não é debatido, claro que têm grupos que debatem isso, agora, enquanto escola, são negligenciadas. Já se avançou muito. Eu acho que também é ingenuidade pensar que num grupo de cento e poucos professores, que se tem uma visão única, não é. Um grupo uno, fechado em todos os assuntos, mas acho que a maioria, pelo menos com o grupo que tem hoje, compartilha de valores muito comuns, para educação. Então isso já é algo que vai poder fazer avançar algumas coisas... (Violeta)

Estas narrativas resgatam as discussões que abordamos anteriormente e que constituem um grande paradoxo da educação, a inércia dos professores diante de temas bastante debatidos no contexto educacional. Evidenciamos grandes avanços nos aspectos formativos e legais, contudo o debate sobre reprovação e permanência

ainda é ponto de debates e de divergências no contexto escolar. Assim, os professores reiteram que as discussões sobre reprovação e permanência precisam tomar a concepção de inclusão como essência do debate. Trata-se da inclusão no sentido estrito da palavra, e não apenas voltado a um conjunto de pessoas que têm alguma deficiência ou que fazem parte do público-alvo. Pressupõe olhar para um estudante comum, que, dentro de uma diversidade de questões, encontra barreiras que podem ser as mais diversas: emocionais, de aprendizagem, familiares e que, em alguma medida, refletem no seu ser e estar na escola. É inegável que este debate é extremamente complexo, pois implica a produção/construção de uma nova cultura escolar que coloca a escola como tempo de formação humana (FREIRE, 2013, 2016, 2018; ARROYO, 2013, 2014).

E, para além do contexto institucional, os professores também manifestam os desafios que identificam em suas práticas que perpassam o contexto social e cultural nos últimos anos. Assim, questões políticas, de investimentos e de estrutura também emergem nas narrativas e perpassam as dinâmicas da escola na sociedade atual.

No que tange aos aspectos da atualidade, as narrativas indicam:

Um grande desafio no momento atual, no contexto do Brasil. Por várias questões, obviamente o momento político, é muito complicado ser professor hoje em dia, porque tu estás num meio onde tu precisas ensinar para as crianças algumas coisas e essas coisas estão sendo contestadas em outras esferas da sociedade. Que vai desde questões de respeito ao ser humano, ao outro ser humano, a questões mais de conteúdo básico, tipo: a Terra é plana. (Nísia)

Então acho que a situação atual da educação brasileira reflete muito a situação política. E, ela é bastante dramática, nós estamos vivendo uma situação muito dramática por essas razões que eu aponto. Eu tenho vivenciado, em sala de aula, é possível perceber que alguns discursos de estudantes eles são a reprodução do que eles ouvem em casa, que muitas vezes é recheado de preconceitos, de falsas informações, que não tem qualquer fundamento racional, científico ou artístico. Então isso é possível de ser percebido diariamente em sala de aula, mas acredito, também, que há uma tarefa que a gente na filosofia e na escola tem conseguido reverter, que é de ainda assim, ainda que estejamos nessa situação muito dramática, pontuar a necessidade de problematizar, de refletir. Seja sobre qual for o âmbito que desperte a reflexão. (Aureliano)

Em geral, acho que é um pouco desse contexto, enfim, que é avesso à educação crítica, ao pensamento crítico de liberdade de expressão, que confunde educação para democracia, valores democráticos, cidadania, direitos humanos com ideologia de esquerda, e aí é completamente avesso ideologicamente treinado para ser completamente avesso a visões de mundo diferentes, e aí a gente vê uma paranoia social muito grande. Eu acho que a gente ainda tem sofrido pouco com isso aqui, mas já tem algumas situações, principalmente na educação regular, de famílias que entram nesse discurso de criminalização das esquerdas,

de criminalização por tabela de discussão necessária, como gênero e direitos humanos. E é uma coisa que deveria ser de direita e de esquerda, o compromisso com os direitos humanos, com o avanço de educação para a mulher, de não violência deveria ser compromisso de todos, mas infelizmente, no Brasil, é uma questão de esquerda, a direita não se compromete com isso. (Érico)

Acho que primeiro a gente lidar com pessoas que não entendem o que é docência. Acho que é um grande desafio da docência é que ela é algo sempre a longo prazo, então não adianta... Vou fazer uma reforma em cima de outra reforma, porque tu precisas dar o tempo de ela acontecer. E tudo se quer de imediato, e a educação não é imediata. Outro desafio é que tu lidas com contextos muito diferentes, com turmas com alunos muito diferentes, é difícil de chegar a todos os alunos, independentemente do número de alunos que tu tiveres na turma, tu podes ter três e tu não vais chegar igual. As pessoas vêm com diferentes perspectivas e formações, histórias de vida diferentes e isso é um desafio constante. E para isso a gente precisa se preparar, estar com os ouvidos abertos, os olhos abertos para perceber. Que mais... Outro desafio é que hoje em dia o ataque à docência, da sociedade mal-informada, mal estudada, mal lida e pouco crítica... Quando fala, o que critica vai para o lado errado, vamos dizer assim... Muitas opiniões, mas opiniões desinformadas, sobretudo, sobre docência. O professor, muitas vezes, é tido como violão, doutrinador... E enfrentar, principalmente no meu lugar, como professor de língua espanhola, hoje em dia, é vencer uma batalha que é a falta de espaço para nossa disciplina no currículo. Porque com essa reforma do ensino médio, o espanhol deixa de existir. Então são muitos os desafios. (Paulo)

As premissas da abordagem sócio-histórica destacam que o contexto social no qual estamos inseridos é fundamental para a compreensão dos sentidos e dos significados em um dado momento histórico. E, por se tratar de uma instituição que possui uma função social que está para além da escolarização dos estudantes, a preocupação com as questões políticas marcam as narrativas dos professores.

Os aspectos políticos também são vislumbrados na perspectiva dos contextos emergentes, pois são contextos que não podem ser entendidos dissociados das práticas docentes. Como exemplo, a fala da professora Nísia enfatiza a necessidade de justificar a defesa pelos direitos humanos, nesse sentido, os escritos de Freire (2018) nos possibilitam compreender as relações entre opressão e libertação. A formação crítica e libertadora também é manifestada pelo professor Aureliano, quando destaca os desafios diante das notícias falsas e das falas preconceituosas em relação a acontecimentos cotidianos e diferentes grupos sociais.

A fala do professor Érico e do professor Paulo apresentam termos como ideologia e doutrinação, como fontes dos ataques aos professores. Novamente remetemos aos estudos de Freire (2013), quando destaca que “o discurso ideológico nos ameaça de anestesia realmente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos” (p. 129). Para o autor, é

necessário que se construa uma resistência crítica e isso é explicitado pelos professores quando compartilham suas impressões acerca das consequências que as escolhas políticas produzem na educação pública brasileira, como um todo. Deixam evidente que os contornos dos processos inclusivos ainda estão pouco demarcados. Há uma espécie de flutuação, isto é, a política é ditada, mas as instituições precisam de tempo e de espaço para produzir sentidos que moldem as práticas de modo a influenciar positivamente nelas. As construções são necessárias e lentas pondo em relevo a diversidade de modos de pensar e de agir em torno de um ideário ainda novo. Logo, é fundamental que se estabeleçam oportunidades não apenas para debater, mas, especialmente, para ampliar conceitos, concepções e ideias acerca dos processos inclusivos, pontos estes, que são os primeiros dos muitos passos a serem destacados para a consolidação de práticas, nas quais o ser mais seja o ponto de chegada:

Hoje nós estamos vivendo uma situação muito dramática, em termos de política educacional para o país, porque nós temos vivenciado constantes ataques por parte do governo, mas também por parte de setores da sociedade que apoiam esse governo. Eu creio que o desafio seja, infelizmente, muito fundamental que é manter a liberdade docente, a liberdade pedagógica. Isso significa poder tratar de certas temáticas, mesmo que elas sejam polêmicas, sem o medo de ser cassado, de ser perseguido, de ser censurado por fazer isso. No caso da filosofia, isso ainda é mais dramático, porque a filosofia tem como matéria-prima a abordagem, a reflexão de problemas que são tradicionalmente reconhecidos como polêmicos, como divergentes. Mas essa divergência, essa polêmica é uma espécie, até mesmo de método da filosofia ou o próprio conteúdo da filosofia. (Aureliano)

O professor tendo estrutura, se tudo fosse como o nosso modelo ideal aqui, as coisas tenderiam a funcionar muito bem, mas o problema é que está tudo sucateado, o problema é que o nosso colega está recebendo parcelado, um salário baixo, tem outras preocupações, tem a sua família para cuidar, então está extremamente desvalorizado e desmotivado. Então, a gente tem que fazer a denúncia disso também e, nos momentos de mobilização e de conscientização, acho que a gente tem um compromisso social, a gente está em uma posição privilegiada de ir para rua e de poder por enquanto, enquanto não vem a perseguição, enquanto não vem a censura geral, porque de fato o restante dos nossos colegas estão em uma posição de trabalho vulnerável, sofrem pressão direta dos seus gestores, a gente tem uma autonomia aqui muito grande de escolha. Então, para honrar isso, acho que a gente tem que mobilizar, conscientizar, ir para as ruas, pois acho que a gente tem um papel de formação política também importante a cumprir. (Érico)

Mas estar na escola pública hoje, me faz confirmar e aprofundar essa visão do nosso papel na sociedade. Nesse sentido, os ataques que a gente vem sofrendo também só reforçam, porque a gente é perigoso mesmo, é perigoso na medida escutar além, de perigoso no melhor sentido. Porque a gente problematiza, porque a gente quer formar cidadãos críticos, porque a gente quer que as pessoas

aprendam a gerenciar sua possibilidade de administrar seus processos de aprendizagem, a gente quer que sejam autônomos, mas a gente não considera que está dando conhecimento para ninguém, a gente está tentando ajudar as pessoas a construírem isso. Bom, e toda essa visão é uma visão que ataca o que prejudica aqueles que querem um grupo de pessoas, uma massa amorfa que não consiga se colocar. Então eu acho que a docência tem esse lugar para mim, é um espaço de resistência, docência em arte mais ainda, porque, mesmo aqui dentro, a gente tem que fazer uma batalha por esse espaço, da arte, importância a arte enquanto conhecimento, enfim, acho que aqui no CAP a gente consegue articular isso de uma maneira interessante. (Julieta)

E eu acho que as pessoas têm o direito de reclamar, eu não estou dizendo que elas não têm, eu também reclamo, mas é que nós somos um grupo muito privilegiado e nós temos que dar retornos a essa sociedade que nos mantém. Então assim, as outras escolas públicas estão sendo sucateadas, e eu falo isso com a maior tristeza no meu coração, porque eu sou filha da escola pública, eu cresci dentro de uma escola pública Estadual e eu não precisei fazer cursinho, eu fui e fiz vestibular e entrei na UFRGS, eu vim de um tempo muito bom das escolas estaduais e vejo com maior tristeza o que está acontecendo. (Nísia)

Por fim, os processos inclusivos, como contextos emergentes, estão implicados a um conjunto de elementos que perpassam o contexto da educação pública. Exigem, como afirma a professora Julieta, a defesa por uma docência voltada à formação crítica e à formação humana. A professora Nísia complementa, manifestando a importância do CAP/UFRGS dar um retorno à sociedade, por meio da inovação e da reinvenção das práticas e da produção de novos sentidos para a docência.

Dessa forma, as narrativas dos professores revelam suas subjetividades, além de questões concretas do Colégio de Aplicação, mostram-nos que os processos inclusivos estão para além da efetivação de uma oferta de trabalho, implicam uma atitude pedagógica, na qual a docência se foca na perspectiva ética e humanizadora. A ideia de uma nova atitude pedagógica constrói-se a partir de cada narrativa que é apresentada nesta pesquisa, mostrando a relação que se estabelece entre as concepções entre o ensinar e o aprender, entre os afetos e as dores, as resistências e as rupturas produzidas a cada passo. A fala da professora Mia nos ajuda a compreender esta perspectiva:

Nesse sentido, os processos inclusivos devem pautar-se também na diversidade, no que concerne aos processos de construção de conhecimento e, para tanto, precisa construir a compreensão da necessidade de se disponibilizar a construir novas práticas. Não podemos oferecer mais do mesmo e achar que todos os alunos vão aprender ao mesmo tempo e da mesma forma. É preciso inovar! Nesse sentido, os Colégios de Aplicação têm um compromisso histórico, no que se refere às propostas pedagógicas. (Mia)

Nessa direção, mesmo que se trate de processos complexos, que geram angústias e sentimentos de não saber, as narrativas dos professores permitem identificar um compromisso com a produção de práticas de ensino voltadas a atender todos os estudantes. Significa compreender que é um processo de construção de uma nova atitude pedagógica, na qual as escolhas e as ofertas refletem na vida dos estudantes e no próprio aprender a docência.

Uma atitude pedagógica que reconhece nos contextos que emergem a necessidade de uma atividade docente transformadora, tanto das realidades dos estudantes, como do papel da social da escola na vida de cada um. A reprodução de práticas homogeneizadoras necessita ser superada numa perspectiva de atualização permanente dos processos de desenvolvimento profissional dos professores (BOLZAN E ISAIA, 2019).

Posto isso, os processos inclusivos, como contextos emergentes na educação brasileira, avançam, na medida em que os professores tomam consciência de que precisam aprender sobre seus alunos. Diante disso, consolidam ações e reflexões no sentido de aprender que precisam operar de outro “jeito”, estabelecendo novos modos de produzir o mundo da escola.

5 CONTEXTOS EMERGENTES E AS POSSIBILIDADES DE SER PROFESSOR NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS: IDEIAS PROVISÓRIAS

O percurso trilhado nesta pesquisa nos trouxe até aqui, momento em que nos colocamos diante das inúmeras reflexões. Reflexões essas desencadeadas na perspectiva de retomar as construções produzidas por meio da abordagem narrativa sociocultural. Esta investigação nos permitiu adentrar à escola pública, conhecer um espaço que, ao estar vinculado à uma universidade federal, volta-se à formação dos seus estudantes e também à formação docente. Nesse contexto muito específico, tivemos a oportunidade de ouvir professores que se dispuseram a compartilhar suas vivências e concepções sobre seu trabalho, tendo como pano de fundo a perspectiva inclusiva.

Abordar os processos inclusivos na educação básica, sob a ótica dos professores das diferentes turmas e disciplinas nos possibilitou produzir sentidos e significados a partir da nossa questão de pesquisa: como os processos inclusivos

mobilizam os processos de aprender de professores que atuam no Colégio de Aplicação? E aos olharmos para esses processos de aprender, os professores foram convidados a contar sobre suas práticas, sobre os cotidianos e os contextos e, nessa direção, oferecer elementos para responder ao nosso objetivo geral, que consistiu em: compreender como os docentes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul aprendem a docência no contexto inclusivo.

É importante retomarmos as bases da teoria sócio-histórica, advindos dos estudos vygotkianos, como suporte às reflexões aqui propostas, pela valorização e pelo reconhecimento do momento histórico em que se dá o debate, uma vez que somos seres sociais, imersos em sentidos e significados próprios acerca das experiências culturais que experimentamos.

A concepção sócio-histórica nos permite compreender que não podemos entender um indivíduo sem conhecer seu passado, suas vivências e o contexto histórico em que viveu e vive. É importante destacarmos que todos somos constituídos por uma cultura e uma história que fornecem elementos para analisarmos e compreendermos o mundo em que vivemos.

Nessa perspectiva, o fenômeno observado e analisado é estudado em sua origem, a partir de seus processos e resultados, implicando a compreensão de seu contexto histórico.

Dessa forma, a escolha metodológica pautada na abordagem narrativa sociocultural permite compreender que todas as falas produzidas pelos professores são carregadas de sentidos e significados, assim como a interpretação dos achados também está implicada por este momento histórico.

Nessa direção, Bruner (2001) destaca que “um empreendimento educacional “oficial” presumivelmente cultiva crenças, habilidades e sentimentos a fim de transmitir e explicar as formas de interpretar o mundo natural e social de sua cultura patrocinadora” (p. 25). Ampliando a discussão, ao problematizar a dimensão interpretativa de cada contexto vivenciado, enfatiza que as construções individuais e os significados que os sustentam são dinâmicos e passíveis de mudanças. Nas palavras do autor:

As interpretações do significado refletem não apenas histórias idiossincráticas de indivíduos, mas também as formas canônicas da cultura de construir a realidade. Nada está “isento de cultura”, mas os indivíduos tampouco são simplesmente espelhos de sua cultura. É a interação entre eles

que confere um toque comunal ao pensamento individual e impõe uma certa riqueza imprevisível na forma de vida de qualquer cultura, pensamento ou sentimento. [...] A vida em uma cultura é, portanto, uma interação entre as versões do mundo que as pessoas formam sob sua influência institucional e as suas versões que são produtos de suas histórias individuais. (BRUNER, 2001, p. 25).

A partir dessas versões e concepções de mundo, as narrativas dos professores permitiram compreender que a forma com que eles pensam e produzem o ensino, na perspectiva inclusiva, está relacionada a um processo de aprender permanente. E esse processo de aprender a docência, por sua vez, está permeado por um conjunto de elementos que nos permite refletir sobre os processos inclusivos na educação básica.

Em síntese, podemos afirmar que as trajetórias pessoais e profissionais; as concepções sobre docência e sobre os processos inclusivos; os processos de aprender e a atividade docente; a formação permanente e as práticas pedagógicas constituem a atividade de se produzir como professor.

Tais elementos embasaram nossas discussões e nos permitiram sinalizar os processos inclusivos como contextos emergentes na educação básica. Não se trata de receitas, mas de modos de operar que permitem olhar para a prática pedagógica voltadas a uma educação mais humanizadora e comprometida com as aprendizagens dos estudantes.

Dessa forma, apoiadas em Bolzan e Isaia (2009), reiteramos a subjetividade da docência, a qual, ao longo da carreira, se estrutura a partir das vivências, tanto teóricas quanto práticas, que o sujeito experimenta numa perspectiva objetiva. A forma singular como cada um pensa e produz a docência também perpassa por todas as atividades que realiza e as necessidades que vão se apresentando ao longo da profissão.

Com base neste entendimento e a partir de toda construção que esta pesquisa possibilitou, podemos inferir que a docência, em uma perspectiva inclusiva, está proporcionalmente relacionada ao compromisso assumido pelos sujeitos em relação à sua concepção de educação escolar e sua própria prática.

Do ponto de vista legal, tanto na esfera global, quanto na esfera nacional, percebemos um importante esforço para consolidar uma educação inclusiva. Certamente todas as iniciativas políticas são permeadas por outros fatores. Mas, ao se tratar de um contexto ainda novo, observamos um investimento de energia

bastante expressivo na construção de argumentos que permitam questionar se a escola regular é lugar “adequado” para as crianças com deficiências. É importante retomarmos o questionamento que a professora faz ao falar sobre estudantes público-alvo da educação especial: “quem somos nós para defini-los?”

Para tanto, por mais que existam demandas legais e movimentos políticos, a efetividade dos avanços nas práticas inclusivas necessita da ação dos profissionais envolvidos no contexto. No que tange à docência, implica professores comprometidos com sua autoformação e auto(trans)formação.

Autoformação, fundamentada nos estudos de Marcelo (1999) e Vaillant e Marcelo (2012) implica a autonomia dos sujeitos e parte da vontade e da motivação dos envolvidos. Consiste na base de todo o processo de aprender o processo formativo dos professores, pois transforma o conhecimento, as experiências e as trocas entre pares em novas formas de produzir a própria prática. Não há aprendizagem sem que o sujeito não se responsabilize e se comprometa com sua formação, buscando, de forma autônoma, suprir suas necessidades formativas.

Para tanto, o conceito de autonomia é entendido, a partir de Freire (2013), como o princípio fundante da prática docente, que necessita ser construída a partir da consciência que o professor possui em relação à sua própria prática. Logo, quanto mais conscientes sobre seu inacabamento e sobre seu trabalho pedagógico, maior é a necessidade de buscar estratégias para qualificar a sua ação. No contexto da educação inclusiva, a autonomia docente é peça central no processo de aprender a docência e [re]significar as práticas. As reflexões trazidas por Silva (2011) enfatizam que:

[...] a escola inclusiva constrói-se. Depende de enquadramento legislativo que lhe dá suporte, mas só se consolida com a prática dos atores que a implementam, que está, por seu lado, intimamente ligada não apenas ao saber-fazer, mas também à atitude com que se perspectiva. (p. 120).

E neste processo, que é individual e próprio para cada sujeito, os professores são capazes de repensar seus fazeres docentes, alcançar objetivos profissionais, qualificar o seu trabalho, tendo como foco central a mudança. Dessa forma, a auto(trans)formação, pautada nos estudos de Andrade (2019) e Freitas (2015), é vislumbrada a partir da compreensão acerca de um processo dialógico, no qual o sujeito se forma, se autoforma e se transforma, num movimento que não se encerra,

mas se qualifica à medida em que os professores se sentem mobilizados com a atividade que desenvolvem.

O conceito de auto(trans)formação, quando olhado a partir das narrativas dos professores participantes deste estudo, permite-nos compreender a relação dinâmica estabelecida por meio das experiências com estudantes público-alvo da educação especial, pois, na medida em que situações concretas emergem de políticas na perspectiva emancipatória, surge a necessidade de encontrar respostas para tais demandas. E a busca por respostas coloca os professores diante dos seus saberes e das reflexões que são produzidas por meio de tais experiências, favorecendo, assim, a atividade destes professores, a construção de novas concepções e a [re]significação das práticas. Assim, pensar e produzir a escola na perspectiva inclusiva implica a auto(trans)formação permanente dos professores.

O percurso traçado junto aos professores colaboradores da pesquisa permitiu-nos construir reflexões a partir da “aprendizagem docente”, categoria que se desdobra em duas dimensões categoriais: “Ser professor” e “Processos inclusivos” e seus elementos.

Optamos por retomar as dimensões a partir de um questionamento que foi ganhando importância, à medida em que a pesquisa foi se consolidando, qual seja: como se aprende a ser professor num contexto inclusivo?

Desse modo, as tramas deste estudo foram se entrelaçando dentro das discussões pautadas em nossa categoria de interpretação e por meio de suas dimensões e elementos. As reflexões que se apresentaram conduziram-nos a compreender a complexidade desse processo, bem como a complexidade das respostas acerca desta construção.

Logo, aprender a ser professor na perspectiva inclusiva está relacionado ao modo como cada professor vai se constituindo na atividade docente. O que nos permitiu reiterar, por meio das narrativas, que a forma como os docentes se percebem e concebem sua profissão ressoa em suas práticas. Nessa direção, a primeira dimensão categorial “Ser docente” implicou a compreensão acerca das peculiaridades dessa profissão, a qual vai se constituindo a partir de contextos históricos e culturais e das trajetórias pessoais e formativas de cada sujeito, num processo que não se encerra, mas se amplia, conforme é explicitado nas palavras da professora Mia:

O professor aprende a sê-lo na prática. Cabe destacar que compreendo a prática não como sinônimo de técnica, mas dentro da concepção que envolve a sua complexidade, sempre articulada a uma concepção teórica. A docência se constitui para além de um curso de graduação. Nossas bagagens anteriores, nossa história também nos constitui professores. Assim, nossa docência se organiza a partir da nossa própria experiência como alunos, a partir da nossa bagagem histórica, a partir das nossas relações, a partir das formações e também a partir da experiência em sala de aula. Além disso, compreendo que o processo de constituição da docência não tem um fim em algum ponto específico. O professor está em constante processo de tornar-se docente. (Mia)

Assim, a constituição docente foi narrada pelos professores por meio das escolhas, das vivências que marcaram suas carreiras e, principalmente, suas trajetórias pessoais. A multiplicidade de experiências e os caminhos que levaram cada professor a ver a atividade docente como uma possibilidade de formação trouxeram à tona o reconhecimento da docência como trabalho, que implica comprometimento, qualificação e seriedade. As concepções dos professores reiteram a docência como um processo de constituição permanente, um constante processo de ser mais, que, nas palavras de Freire (2013), está pautado no inacabamento, o qual é entendido pelo mesmo autor como parte do humano. Em suas palavras:

Seria realmente impensável que um ser assim, “programado para aprender”, inacabado, mas consciente de seu inacabamento, por isso mesmo em permanente busca, indagador, curioso em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros; porque histórico, preocupado sempre com o amanhã, não se achasse, como condição necessária para estar sendo, inserido, ingênua ou criticamente, num incessante processo de formação. (p. 12).

Dessa forma, não há como conceber o professor descolado de sua constante busca pela [re]significação de suas práticas, de suas concepções e de seus conhecimentos.

Portanto, olhar para a docência na perspectiva inclusiva, a partir do contexto estudado, permite identificar o compromisso dos professores com seu desenvolvimento profissional. Acerca deste aspecto, é fundamental ressaltarmos o contexto do Colégio de Aplicação e a formação acadêmica de seus professores.

Esse destaque se faz necessário ao passo que falarmos de educação básica pública, neste país, implica falarmos na precariedade e na desvalorização do magistério. E esta pesquisa, por meio das narrativas dos professores, nos permitiu conhecer um espaço que dispõe de uma estrutura física bastante privilegiada, dentro de uma universidade, com boas condições de trabalho e de um corpo docente

altamente qualificado. Constatamos, portanto, o quanto o investimento na escola pública básica reflete na qualidade do ensino.

Nesta direção, o desenvolvimento profissional destes professores é explicitado por meio da trajetória acadêmica em nível de mestrado, de doutorado e o reconhecimento constante da importância da formação continuada. Esta demanda permanente da instituição, proporcionada por meio de espaços de trocas e de reflexões, é responsável por promover aprendizagens e, conseqüentemente, a qualificação das práticas docentes.

Ou seja, quando estes professores explicitam suas concepções sobre seu processo de aprender, manifestam a perspectiva inclusiva como premissa da educação escolar. Os entendimentos em torno da educação básica vislumbram a escola como um espaço vivo, que acolhe estudantes das mais diversas idades e características e perpassa tempos de vida que estão para além das aprendizagens de conhecimentos específicos pensados para cada proposta de atividade, nas disciplinas escolares que compõem o currículo.

Assim, a possibilidade/compreensão de desenvolvimento profissional destes professores vem ao encontro dos estudos de Bolzan e Isaia (2019), ao definirem que:

O desenvolvimento profissional pressupõe o reconhecimento de estratégias capazes de favorecer o enfrentamento das demandas ao campo específico no qual os professores atuam, bem como a disposição de um espaço institucional que acolha os docentes, oferecendo-lhe suporte para o desenvolvimento de sua atividade. (p. 145-146).

Observamos que o exercício dos professores em compartilhar situações cotidianas, narrando suas experiências, estratégias e reflexões construídas a partir das práticas, traz como resultado avanços em suas práticas. Tais movimentos remetem-nos ao conjunto de saberes que os professores constroem ao longo de sua vida e que lhes permite superar práticas intuitivas e reprodutoras.

Os saberes, como tratado ao longo deste estudo, constituem o repertório de conhecimentos teóricos e práticos em constante desenvolvimento. Tais saberes são advindos das mais diferentes vivências pessoais e profissionais dos professores. Sobre este aspecto, Freire (2013, 2018) destaca que, na medida em que os professores se desenvolvem, seus saberes se ampliam e, conseqüentemente, amplia o compromisso profissional que se estabelece no contexto educativo.

E, como desdobramentos das reflexões aqui propostas, sinalizamos a importância dos saberes da diversidade (ARROYO, 2013, 2012). Quando pensamos nestes saberes, não estamos falando de um conjunto de informações sobre a diversidade, mas na necessidade de olharmos para a docência a partir desta lente, e para além disso, compreender que é convivendo com a diferença, que este saber se consolida.

Podemos sinalizar os saberes da diversidade construídos pelos professores, quando estes manifestaram seus entendimentos pautados na formação humana. Mais uma vez nos apoiamos em Freire (2013, 2016, 2018), pois o autor nos fala de gentificação, conceito que implica a humanização dos estudantes, os quais necessitam ser vistos como sujeitos de um processo educativo. Essa gentificação vai se constituindo e permitindo que professores e estudantes se coloquem como ensinantes e aprendentes nesse processo. São crianças, jovens e adultos que vêm para a escola para aprender coisas e que estabelecem com seus professores relações de confiança e de aprendizagem, justamente porque construíram respeito e reconhecimento, vivenciando a assimetria de papéis. Nesta direção, o professor Paulo reforça:

Não é que o Fulano não aprenda, e talvez a questão dele seja outra, o tempo dele de aprender seja outro. Inclusive, porque o repertório dele, talvez, não esteja construído em relação aquilo, nem sobre aprender. Então, os tempos são diferentes. Eu acho que a gente aprende a ser professor para inclusão. Eu não considero que seja um professor totalmente para inclusão, porque, como eu disse, me falta isso na formação, mas eu já sou um professor sensível, então tento modificar minha prática na medida do que consigo e do que me dou conta. Se a gente já parte de muitas certezas, “aí eu sou maravilhoso”, “minha aula é assim”, “eu sou ótimo” ... [...] Sempre tem que desconfiar das coisas que a gente faz, sempre tem que se questionar [...] Tu palestrar... não atinge e tu não provoca a atividade de ninguém, porque, assim, quando é que tu aprendes? Quando tu provocas desafios e quando dás oportunidades das pessoas se colocarem. (Paulo)

Assim, a sensibilidade da escuta e do olhar é basilar nas reflexões aqui propostas, pois possibilita aos professores conhecerem seus estudantes, suas histórias e os percursos que foram trilhando. E esse movimento, olhado a partir de Vygotski (2012), permite-nos identificar que, na medida em que os professores aprendem sobre seus alunos, aprendem sobre a sua própria prática pedagógica, sobre a sua própria docência.

Nessa perspectiva, os processos de aprender são contínuos, e sobre este aspecto, a professora Julieta afirma:

Como eu aprendi a ser professora? Primeiro que ainda estou aprendendo, fiz agora conselho de classe com as colegas e eu tenho uma profunda admiração por algumas colegas que vejo atuando, e que me inspiram profundamente, sabe me inspiro muito, então eu aprendo a dar aula, dando aula, dando aula com os colegas, observando os meus colegas, agora que a gente tem uma equipe de teatro, assim, com muita vida, e mesmo com os professores substitutos e com os estagiários e falando sobre docência, falando sobre a sala de aula. Às vezes aprendo muito no almoço e conversando sobre o que está acontecendo, tanto quanto numa palestra. Eventualmente, as palestras também são boas, mas o falar e refletir sobre a docência, seja no contexto informal de um cafezinho, seja no contexto de formação, mesmo assim ele é para mim um eixo central, conversar sobre os alunos, sobre as estratégias, nesse sentido acho que também. (Julieta)

Nesse constante processo de aprender, que se dá pelas mais diversas formas, ganha destaque a atividade docente. Esta atividade tem sua origem nos estudos teóricos de Vygotski (2007, 2009, 2012) e Leontiev (1984, 1978, 1988) e nos dão suporte para compreender que toda prática docente é movida pela atividade de estudo dos professores, que pode estar pautada na reprodução ou na criação. Assim, é preciso que exista uma necessidade ou motivo que mobilize tais atividades.

Quando os professores manifestam os desafios e as vivências cotidianas e explicitam as formas como lidam com tais situações, identificamos a atividade docente dos professores, pois houve uma necessidade que mobilizou a atividade para atender determinada demanda.

Para tanto, o processo reflexivo é um dos principais elementos que perpassam as narrativas dos professores, pois significa estar olhando permanentemente para a própria prática, buscando identificar aspectos positivos e aspectos que podem ser qualificados. Fundamentados em Zeichner (1993, 2015), reiteramos a riqueza da experiência que só é produzida pela prática refletiva e que consiste em um dos principais motores para o desenvolvimento profissional.

A prática reflexiva, segundo os estudos Zeichner (2015), pode ser compreendida e praticada sob diferentes enfoques, os quais nem sempre contribuem para a autonomia e o desenvolvimento dos professores. O autor critica a reflexão com foco centrado: nas ajudas aos professores para qualificarem suas práticas; na sua redução a questões técnicas e métodos, sem compreender o porquê desta ou daquela estratégia; na ênfase apenas na prática de ensino, sem considerar o contexto histórico

e social em que se dá e a ajuda para o processo reflexivo individual. Em síntese, o processo reflexivo necessita constituir-se em “uma prática social dentro de uma comunidade de professores” (ZEICHNER, 2015, p. 39).

Prática social esta que, ao mobilizar os professores a pensarem sobre seus contextos, torna-os conscientes sobre o seu papel dentro da escola, na luta por uma educação democrática e capaz de construir uma sociedade mais justa. Para Zeichner (2015), a reflexão é uma forma real de aprendizagem que rompe com a obediência a orientações externas e que reduzem os estudantes a produtos. Assim, na medida em que os professores se tornam conscientes sobre sua docência e sobre os princípios que orientam suas práticas, identificam a reflexão como propulsora de seu processo de aprendizagem e de suas atividades docentes.

Novamente, ao olharmos para o professor reflexivo no contexto desta pesquisa, precisamos colocar em destaque a formação desses profissionais que atuam no Colégio de Aplicação e o quanto a experiência como pesquisadores constitui-se um elemento capaz de favorecer a construção de práticas mais inclusivas e a qualificar o processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, podemos exemplificar este movimento advindo de situações concretas e as reflexões produzidas a partir delas, as quais permitem novos modos de operar e de compreender a realidade vivida, conforme a reflexão manifestada pela professora Violeta:

Uma experiência bem legal: eu já tinha tido alunos com outras deficiências, mas nunca um cadeirante. Então, para mim, foi uma nova adaptação (...) eu via os colegas dele falando: - corre lá! Aí tu perguntas... Bom! Eu posso ou eu não posso falar isso? Então, foi meu primeiro contato, como docente, com um cadeirante. Então, também me fez pensar muito, sobre questões muito básicas de mobilidade... A escola tem escada, escola tem isso. A turma precisa toda ser deslocada para tal lugar, por causa daquele aluno. (Violeta)

Na direção da fala da professora Violeta, a reflexão implica a consciência sobre a condição do estudante e sobre o contexto em que está inserido. Por meio deste processo de pensar e de intervir sobre dada questão, os professores aprendem novos modos de operar; sendo assim, o processo de aprender a docência não pode ser entendido fora ou alheio à experiência. As especificidades dos estudantes, quando compreendidas e respeitadas pelos professores, constituem o fundamento para o desenvolvimento de propostas contextualizadas e de acordo com as demandas individuais deles.

Ou seja, os processos reflexivos também estão associados às concepções de ensinar e de aprender, que são entendidas, por meio das narrativas, como conceitos em constante relação. Relação esta que não consiste somente no conteúdo, mas no modo como cada estudante vai interagir com este conhecimento. Logo, ensinar e aprender necessitam de um contexto, de um tempo e de pessoas. Para retomar estes aspectos, a narrativa da professora Nise expressa:

Ensinar e aprender é um processo que é tanto do estudante como do professor. Porque quando estou ensinando, estou aprendendo sobre como o meu estudante aprende. E quando estou aprendendo sobre como ele aprende, estou também melhorando a minha forma de ensinar e aprendo com o meu estudante como sou como docente. Eu me reconheço no trabalho que desenvolvo, nas aprendizagens que ele desenvolve diante do que eu faço. Então acho que é isso, é uma mescla, não consigo separar entende? Eu estou nessa condição de ensinar, mas não consigo nunca só ensinar, estou sempre ensinando e aprendendo, isso é sempre, o estudante está me ensinando também. (Nise)

Esta narrativa explicita a relação existente entre ensinar e aprender, nessa perspectiva, Freire (1997) destaca que não há ensino sem aprendizagem. Ao passo que o professor se coloca na posição de aprendente, ele, ao buscar uma melhor maneira de ensinar para determinado estudante, também está aprendendo novas maneiras de ser professor; sendo assim, para ensinar é preciso aprender, aprender não apenas sobre o conhecimento que foi sendo construído pela sociedade, mas também sobre como ensinar. Nas palavras de Freire:

o aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer. [...]. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. (p. 19).

Este processo de reflexão também é evidenciado nos estudos de Bolzan (2002, 2009, 2017) como um movimento que não se encerra no momento da retomada da organização do trabalho pedagógico. Para esta autora, a docência é um constante aprender, um processo de amadurecimento, reflexão e reestruturação de concepções. E este contínuo processo de constituição não consiste em um percurso solitário, mas sim coletivo e colaborativo. Assim, as trocas entre pares favorecem a construção do conhecimento compartilhado, que é compreendido como as interações, nas quais os professores se colocam diante de outras formas de conceber os processos de ensino e de aprendizagem. Esse compartilhamento possibilita a reestruturação pessoal de

esquemas de conhecimentos e, conseqüentemente, favorece a construção de novas formas de conceber a ação docente.

Porque eu não vou conseguir ler tudo que a minha colega leu, que é especializada. Então, preciso tempo inteiro estar ouvindo e assumir esse lugar de estudante e ser orientada. Eu não posso querer dar conta de tudo, porque tem o que conheço, que é do meu repertório de formação, e tem o que não conheço, que vou precisar ouvir.[...] Mas acho que é o caso da gente ouvir sim, e muito, o que os colegas têm a nos dizer! Construir junto. (Clarice)

Portanto, na medida em que os professores vão configurando novas formas de conceber a docência, a disponibilidade para a mudança e para o reconhecimento do outro vai constituindo o ser professor na perspectiva inclusiva. Ou seja, pensarmos a docência na perspectiva inclusiva exige que os professores se disponibilizem a atuar, considerando o contexto e seus sujeitos.

A construção de uma escola e de uma sociedade inclusivas passa pela compreensão e pela mudança das concepções e das práticas de homens e mulheres que compõem o tecido social. E, nessa direção, a professora Jean nos diz como ela foi se constituindo ao longo de sua trajetória:

Sendo. Fazendo. Errando muito. Observando e pensando sobre a prática. Comparando a minha prática com a tua e pensando que se o que a colega fez deu certo, acho que vou tentar fazer uma coisa parecida, e aí vem o que acho já, o que já tenho de experiência, mas principalmente atuando mesmo. [...] A gente sabe que a sala de aula é exigente, ninguém chega e ninguém é professor de fato só chegando, falando e indo embora. Isso não existe! A gente tem que ter todas as interações com eles, as condutas, observar como é que estão aprendendo, se estão aprendendo, se preocupar com aquele que está quieto e que talvez não esteja aprendendo nada e com aquele outro que está com problemas... (Jean)

Reiteramos que a escola não pode ser definida como inclusiva quando aceita a matrícula dos estudantes, mas quando se propõe a uma mudança nos modos de operar de seus professores, funcionários e comunidade. Portanto, “ser docente” no Colégio de Aplicação implica no reconhecimento dessa unidade escolar como escola pública que tem como princípio balizador o tripé ensino, pesquisa e extensão, voltado à inovação pedagógica e à formação docente.

Cabe ressaltarmos que este estudo se situa em um espaço que possui um compromisso de vanguarda com as práticas de ensino, como evidenciamos por meio das narrativas. Podemos considerar, ainda, que a inovação também pode estar situada na concretização da perspectiva inclusiva, pois ser professor, neste contexto,

exige uma postura assertiva em relação ao trabalho realizado e à criação de novas formas de desenvolver as atividades escolares, pressupondo a compreensão dos sujeitos e de suas condições de aprendizagem.

Para tanto, é fundamental destacarmos que os “novos modos” de operar para a realização do trabalho pedagógico, na perspectiva inclusiva, na educação básica, implicam a assunção de princípios éticos e estéticos, por meio dos quais o professor consolida o trabalho que desenvolve.

Desse modo, aprender a ser professor, nesse contexto, também é algo novo, uma vez que não podemos deixar de reconhecer que a política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva data o ano de 2008, tendo completado 12 anos, sendo revisada em 2020. Ressaltamos, pois, que é necessário considerar as implicações de um histórico de construções culturais pautadas em um modelo médico e que, aos poucos, se abre para uma perspectiva social e cultural na compreensão da deficiência.

O modelo social da deficiência era um projeto de igualdade e justiça para os deficientes. O pano-de-fundo adotado pelos teóricos do modelo social era o materialismo histórico, onde o princípio de que uma mudança radical nas estruturas seria o caminho mais adequado para a inclusão dos deficientes na vida social. (DINIZ, 2003, p. 04).

Apoiados por esse olhar, esta pesquisa também identificou os “Processos Inclusivos” como categoria interpretativa. Novamente partimos das concepções que os professores carregam, as quais são balizadoras de suas práticas. Um importante destaque é feito em relação ao que não foi dito pelos professores, pois nenhum professor questionou a perspectiva inclusiva ou apontou suas fragilidades. Esse dado nos possibilitou inferir um importante avanço decorrente da política nacional citada: a ruptura da resistência. Há uma evidente busca em construir um entendimento acerca dos processos inclusivos, para além de um conjunto específico de estudantes, mas um olhar que se estrutura na perspectiva da educação para todos e na compreensão de que todos são capazes de aprender. As diferenças não estão restritas ao público-alvo da educação especial, mas a todos aqueles que apresentam formas distintas de participar das atividades escolares.

Assim, mesmo que os olhares sejam lançados sobre os estudantes público-alvo da educação especial, a preocupação está no investimento das potencialidades, explicitando os desafios que envolvem a prática docente por meio da compreensão

de que a escola necessita olhar para os alunos como apostas, como sujeitos de possibilidades e portanto, capazes.

Cabe destacarmos que investir nas potencialidades dos estudantes não significa que todos irão aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo. Ao contrário, é justamente romper com a cultura escolar da homogeneidade. Carvalho (2010) problematiza as nuances do debate sobre a cultura escolar e destaca:

Quando a referência é a cultura, convém examinar a cultura da e a cultura na escola. Sob o primeiro eixo, a cultura da escola traduz a sua história, suas crenças e os valores que elegeu e assumiu. Não deve causar espanto afirmar que, de modo geral, as culturas das escolas têm um ranço elitista e homogenizador. O aluno ideal não é o que apresenta necessidades educacionais específicas, este representa a diferença que assusta e ameaça. (p. 49).

Os estudos de Mantoan (2003, 2008) discutem esses discursos e problematizam, quando questiona se a utopia está em buscar um aluno ideal dentro de uma escola ideal que não existe e nunca existiu, ou se está em uma educação para todos, que busca ensinar as crianças da forma como elas aprendem. E nessa perspectiva cultural, os professores também sinalizam a construção de cultura de colaboração, que está relacionada ao compartilhamento, já sinalizado, mas também implica em novas formas de se relacionar com os colegas. Nísia narra seus percursos:

A gente aprende tendo essa vivência com esse aluno, entendendo que a gente tem limites, mas indo atrás de recursos, de estratégias, de formação para lidar com isso. O que, de outra forma, a gente recebe diferentes alunos o tempo inteiro e faz o mesmo movimento, só que, talvez, a gente nem note! E assim, também, tem que ser com aluno de inclusão, ele está aqui, ele é meu aluno e como é que eu vou acessar esse aluno? Esse é um trabalho que se dá no dia a dia, com essa rede, nunca sozinha. Algum dia a gente vai conseguir um pouco mais, outro dia não; e assim é a vida do professor. Eu acredito nisso pelo menos! (Nísia)

E quando tratamos dos aspectos culturais que perpassam os processos inclusivos, evidenciamos outra dimensão categorial ao longo da pesquisa: a docência e os processos formativos. Nessas reflexões, um dos principais elementos que os professores compartilham situa-se nas fragilidades formativas. As falas não são compartilhadas, visando isentar os professores de suas responsabilidades dentro do processo, mas de enfatizar o quanto a falta de participação em discussões e sistematizações, durante a formação inicial, reflete nas práticas docentes. Para tanto,

Aureliano enfatiza a importância da teoria e da prática como promotoras de aprendizado:

Eu entendo que passa, fundamentalmente, pela experiência aliada à teoria. Acredito que a gente não pode perder de vista, mesmo depois da formação, a importância que a teoria possui. Mas isso não significa que eu devo, que nós professores devemos aprender a ser professores no contexto de inclusão, exclusivamente na teoria. Eu acho que, pelo fato de estarmos já atuando, nós temos também uma oportunidade de aliar as duas coisas. Mas eu entendo que é uma formação, que se dá tanto em nível teórico, quanto na prática mesmo, no chão da escola. (Aureliano)

Nessa mesma direção, Imbernón (2010) destaca que o chão da escola é um dos principais espaços para a formação continuada, pois é ali que se oferece aos professores a possibilidade de olharem para situações concretas, para desafios que se apresentam no cotidiano, e que, por meio da colaboração, podem ser pesquisados e problematizados. A partir desse processo, os professores buscam construir estratégias para atender a diversidade de demandas que emergem no cotidiano da sala de aula e dos contextos escolares.

É evidente que os professores reconhecem a potência do debate institucional e trazem às reuniões de diferentes esferas (área, equipes, departamentos) as demandas dos projetos de ensino e das práticas de pesquisa. Mesmo com uma carga horária privilegiada, no que tange às atribuições dos professores, a gestão do tempo, para atender todas as demandas dos estudantes, ainda é um desafio.

Cabe ressaltarmos que, ao tratarem sobre os processos inclusivos, os professores buscam explicitar aspectos que já foram concretizados e que reconhecem como avanços nas práticas inclusivas. São pequenas mudanças que surtem significativos efeitos e que reiteram a importância de investir na escola inclusiva e nos estudantes como um todo.

Então, quando buscamos compreender como se aprender a ser professor na perspectiva inclusiva, a professora Nina nos mostra a essência desse processo:

Sobretudo na prática, estou na sala de aula há quase 15 anos e aprendi sobre processos inclusivos na prática. É claro que a formação contribui. Contribui muito! Como eu dei o exemplo do B. Estudar um pouco sobre essa questão dos transtornos de humor me ajudou muito a não cobrar dele coisas que ele não podia oferecer para mim. Foi na prática que eu, como professora, me constituí, e foi na prática que entendi que esse é lugar dessas crianças, a escola é um lugar de todas as crianças, de quem entra aqui, quem foi sorteado. Então é algo que eu aprendi nesse contexto assim. (Nina)

Essa narrativa nos auxilia a compreender que aprender a ser professor, na perspectiva inclusiva, implica estar aberto às possibilidades que as experiências de sala de aula possibilitam ao longo da carreira. Consiste na construção de uma experiência de aprendizagem em que o estudante público-alvo da educação especial ou com alguma especificidade na aprendizagem, seja olhado cuidadosamente como protagonista de seu processo. Como alguém que também é capaz de oferecer respostas e soluções aos desafios que se impõem.

O reconhecimento dos estudantes como parte da construção de uma perspectiva inclusiva é constituinte de prática humanizadora, comprometida com uma educação para todos.

Ao avançar sobre a consolidação das práticas na perspectiva inclusiva, os professores enfatizam o protagonismo da área da educação especial na mediação destes processos, como apoio fundamental, para que o debate não seja apenas uma denúncia, mas para que se busque a concretização de ações por meio destes debates.

O que percebemos é um movimento de superação da relação que se estabelece entre os processos inclusivos e o professor de educação especial. Os estudos de Baptista (2013) ratificam a necessidade da perspectiva inclusiva ser assumida institucionalmente e não apenas estar relacionada com a área da educação especial. Precisamos romper com o discurso do “aluno especial”, atendido por um “professor especial” por meio de um “ensino especial” (VALLE E CONNOR, 2014).

Portanto, tal construção se dá na articulação entre o professor da sala de aula e o professor da educação especial. Isso porque os múltiplos olhares em torno dos estudantes aliados aos saberes específicos de cada área favorecem a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem a partir das peculiaridades de cada um.

Outro ponto não mencionado nas entrevistas e que ganha destaque nesta discussão diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado, que consiste em um serviço ofertado aos estudantes público-alvo da educação especial e que perpassa todas as práticas escolares voltadas à construção de estratégias e de planos de atendimento individualizados. Assim, esta é mais uma possibilidade que se soma ao trabalho desenvolvido com os estudantes acompanhados pelas professoras da área da educação especial.

Assim, quando os professores tratam da importância dos profissionais da área da educação especial, destacam o protagonismo desta área para a qualificação do trabalho pedagógico e, conseqüente, o sucesso no atendimento às diferenças presentes na sala de aula.

As narrativas dos professores, sujeitos deste estudo, são atravessadas por todo o trabalho institucional existente no CAP/UFRGS e são pautadas na relevância do êxito das aprendizagens dos professores e dos estudantes. Nas palavras da professora Clara:

Acho que desde a entrada de vocês aqui, na área da educação especial, foi quando a gente começou a conversar sobre isso. Nas minhas experiências em outras escolas sempre acontecia de ter algum aluno com diagnóstico; de alguma coisa, mas, nenhum momento, não tinha nenhum suporte da escola, não tinha nenhuma orientação clara... Então eu não entendo aquilo como inclusão. Tudo bem, a pessoa acha que é um primeiro passo, tu abrires a escola para entrar quem quer que seja dentro dela, mas o passo mais importante, que daí acho que tem a ver com a EJA também, mas ter que dar um jeito de fazer essas pessoas ficarem dentro da escola. Porque só abrir, ignorar que tu tens que se adaptar a elas, para se sentirem incluídas; não faz diferença nenhuma, só abrir a porta e deu. Então, acho que aos poucos a gente está caminhando (...) a gente deu passos grandes até dentro do colégio de reconhecer estes espaços de Educação Especial, de reconhecer que tem alunos que precisam de currículo adaptado, de que é uma tarefa coletiva e conjunta com todo mundo. (Clara)

Essa fala da professora Clara, também indica o último elemento abordado na dimensão processos inclusivos que trata das práticas pedagógicas. Essa discussão explicita os elementos que os professores produzem em suas práticas, quando atuam numa perspectiva inclusiva.

Assim, o primeiro ponto destacado é que o conjunto de reflexões, trazidas ao longo desta pesquisa, produz efeitos na docência e, conseqüentemente, nas práticas. Dessa forma, a reorganização dos planejamentos, pautados nas demandas dos estudantes, a oferta de diferentes modelos e formatos de atividades, a atenção aos tempos de aprendizagem e a valorização das construções dos estudantes em seu processo de desenvolvimento constituem as respostas que os professores têm produzido no âmbito de suas práticas. Em síntese, se não houver mudanças concretas nas práticas, nossas reflexões não passam de palavras.

Portanto, os professores explicitam desde aspectos mais simples, como a formatação de um texto, até estudos mais aprofundados por meio de cursos de formação, que foram acontecendo ao longo de suas trajetórias e atividades docentes.

São mudanças que geram (trans)formações nos modos de fazer a docência. É um contínuo processo de refletir e acreditar que esse é o caminho certo.

Podemos compreender essa dimensão a partir de Freire (2013), que nos conduz a olhar a docência como um trabalho com “gentes”. A forma como desenvolvem a prática pedagógica por meio da organização do trabalho pedagógico permite-nos olhar para os processos inclusivos como um compromisso ético e estético com a formação de pessoas.

As palavras de Freire (1998) traduzem tal compromisso, ao tratar sobre a docência e a prática educativa:

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo. (p. 32).

A busca por favorecer que nossos estudantes se tornem presenças marcantes no mundo remetemo-nos à construção de uma atitude pedagógica que, diante da prática docente e o processo de aprender a ser professor no contexto da educação inclusiva, se auto(trans)forma permanentemente, conforme a narrativa da professora Tarsila:

A gente aprende a ser professor, sendo professor, a caminhar, caminhando. Eu acho que o caminho se faz no andar mesmo. As pessoas também precisam aprender a ser auto educar, nada vem só dos outros, também é muito da gente. Se eu quero aprender uma língua estrangeira eu vou lá e aprendo [...] E acho que nos processos Inclusivos é a mesma coisa, a gente aprende quando a gente quer aprender, quando a gente tem essa sensibilidade de querer incluir, tu vais atrás, pergunta. Claro que tem pessoas com experiência. Se tem uma pessoa especializada nisso, tanto mais fácil é, mas o aprendizado se dá pela boa vontade. (Tarsila)

Ou seja, não há outro caminho senão estar aberto e disponível a ser mais, a estar sempre buscando novas aprendizagens e distintas maneiras de compreender o mundo. Para isso, é necessário investirmos em processos formativos pautados na sensibilidade, no saber ouvir, na aceitação e no reconhecimento das diferenças, como parte do processo de compreensão de que não há homogeneidade nos modos de

ensinar e aprender. E, para tanto, exige estudo, disponibilidade e reconhecimento de que estes saberes permitem construir os saberes da diversidade.

Cabe compartilhar o sentimento que o professor Gerard explicitou em relação ao CAp/ UFRSG e que nos permite evidenciar a educação inclusiva como um contexto emergente, que está relacionada a movimentos políticos, mas que também explicita o potencial da diversidade na escola e na sociedade:

Esta instituição se orgulha e está de portas abertas para qualquer tipo de pessoa; é exatamente isso que eu falo na reunião de pais quando inicia o ano, já há 2 anos. E eles entenderam isso, essa instituição se orgulha de estar de portas abertas a qualquer tipo de pessoa, preta, azul, amarela, cor-de-rosa, pobre, rica; a ter muçulmano de direita e de esquerda de qualquer opção política, religiosa, sexual, não interessa de onde ele veio; não quero saber de onde tu vieste, que nem diz o outro, quero saber pra onde tu vais. (Gerard)

Todas as reflexões apresentadas neste estudo nos permitem evidenciar que não podemos pensar processos inclusivos descolados do espaço escolar. Conhecer, conviver e ensinar estudantes público-alvo da educação especial é o principal fator, para que consigamos construir uma prática docente voltada à diversidade e à diferença. Nenhum estudante é igual, nenhum percurso é igual, portanto, esse entendimento necessita ser destacado como premissa para compreender a construção da docência, a partir de práticas pedagógicas capazes de prever os múltiplos modos de operar sobre o conhecimento, destacando os diversos estilos de aprendizagem que os estudantes podem apresentar.

Sustentados por Freire (2013), propusemos com esta pesquisa a construção de um olhar sobre os processos inclusivos pautados nas denúncias e nos anúncios que se fazem necessários, no que tange a esta temática.

As denúncias estão centradas no reconhecimento das realidades e nas críticas que necessitam ser construídas e [re]significadas para que as mudanças aconteçam. Já os anúncios podem ser evidenciados a partir da riqueza das narrativas de professores, que, comprometidos com seu fazer docente, aprendem a docência cotidianamente.

Por fim, o Colégio de Aplicação se apresentou, neste estudo, como um espaço no qual a reflexão e a problematização são o ponto de partida para que possamos ser mais. E, assim, os processos inclusivos pensados neste contexto podem servir de inspiração para ampliarmos os horizontes da educação básica, projetando

possibilidades, para que a formação docente permanente gere novas docências e favoreça a construção de um professor inclusivo.

Assim, sinalizamos um conjunto de premissas necessárias para pensar os processos inclusivos na educação básica, a partir da aprendizagem do ser professor:

- ✓ a perspectiva inclusiva necessita ser compreendida como um modo de operar diante do humano, diante da sociedade;
- ✓ todas as pessoas se beneficiam de uma escola inclusiva, sejam elas público-alvo da educação especial ou não;
- ✓ as concepções que os professores produzem sobre a docência inclusiva ou excludente refletem nos modos como organizam suas práticas;
- ✓ assim como cada estudante é único, os professores também são;
- ✓ ser professor em uma escola inclusiva implica colocar em xeque ideias e concepções sobre os modos de ensinar e de aprender, especialmente quando a diversidade compõe o horizonte pedagógico que vivencia;
- ✓ para a construção de espaços formativos, é imprescindível que os professores reconheçam a necessidade da formação permanente;
- ✓ a busca, de forma coletiva, de práticas reflexivas e da construção de conhecimentos contribui para a consolidação da inclusão em educação;
- ✓ os contextos que emergem em uma escola inclusiva ultrapassam a ideia de heterogeneidades, colocando a diversidade de pessoas, de concepções e de propósitos como centro dos processos pedagógicos;
- ✓ a cultura de colaboração precisa ser a base dos processos pedagógicos que são organizados em uma escola inclusiva, pois sem eles não há como ampliar horizontes da educação básica;
- ✓ a construção das docências em uma escola inclusiva pressupõe disponibilidade de ética, estética, compromisso com as aprendizagens, reconhecimento dos múltiplos sujeitos e a compreensão de que não há docência sem discência, o que exige um processo de auto(trans)formação;
- ✓ o processo de auto(trans)formação marca uma atividade pedagógica ativa, ou seja, a assunção de formas mais assertivas de atividades de estudo que contribuam para a efetivação da inclusão;

- ✓ o diálogo com os professores e entre eles e os estudantes é uma das chaves para a consolidação de um processo relacional capaz de favorecer aprendizagens recíprocas;
- ✓ a perspectiva inclusiva é um princípio balizador da busca por uma sociedade mais justa e humanizadora;
- ✓ os processos inclusivos necessitam ser compreendidos como contextos emergentes na educação básica, pois, exigem novas formas de pensar e produzir a atividade docente.

Finalizamos esta pesquisa indicando que os processos inclusivos necessitam ser assumidos como um princípio organizador da prática docente, que exige um contínuo processo de aprender.

Da mesma forma, salientamos a importância de vislumbrarmos ações concretas no âmbito da educação básica, como forma de compreendermos que a marca da deficiência não deve ser a premissa, quando se trata da perspectiva inclusiva. Ao contrário, a diferença e a diversidade são características que perpassam o humano, a escola e as relações que nela se estabelecem.

6 CARTA AOS PROFESSORES

Caro colega professor

Escrevo esta carta para falar dos meus sentimentos sobre esta pesquisa, sobre a oportunidade que tive de conhecer um pouquinho mais da educação básica por meio das narrativas de vocês.

Os últimos tempos têm sido difíceis. Os anos 2000, para mim, foram marcados por muitos avanços: vimos escolas e universidades sendo criadas, vimos as políticas na perspectiva inclusiva sendo elaboradas e consolidadas. Presenciamos nossos alunos chegarem à escola alimentados, e isso nos trouxe a impressão de que alguns problemas estavam resolvidos.

No entanto, de repente, as coisas mudaram. As escolas passaram a ser atacadas e nós, professores, tornamo-nos vilões, inimigos da sociedade. A ciência perdeu o valor, a ponto de eu mesma chegar a questionar a importância da pesquisa e da produção de conhecimento.

Em 2020, ano que esta pesquisa se encerra, fomos parados pela pandemia do COVID 19, o mundo foi atacado por um vírus invisível. Os diferentes países lidaram de distintas formas com o desconhecido. O Brasil escolheu banalizar a seriedade da pandemia, e as consequências deixarão marcas para sempre na vida de grande parte da população e na história, uma vez que mais de 270⁴¹ mil pessoas já foram perdidas até o momento.

Em 16 de março de 2020 todas as escolas fecharam, tudo fechou, apenas os serviços essenciais permaneceram. Fomos invadidos pelo sentimento eminente da morte, da perda... O isolamento social e todos os aspectos implicados neste momento trouxeram à tona novos debates sobre a educação, sobre a escola, sobre o futuro. As diversidades emergiram com mais força. Tudo ficou mais evidente: a fome, as necessidades, as disparidades econômicas e sociais. O ensino remoto foi uma das alternativas.

Adentramos as casas de nossos estudantes, mas não pela porta e sim pelo *wi-fi* ou pela 4G. Com isso, um novo abismo veio à tona: como ter aulas a distância num

⁴¹ Dados de 10/03/2021 – data da impressão desta pesquisa - no dia de hoje o Brasil atingiu um recorde nos casos de mortes pela COVID 19, foram 2.349 mortos pela doença em 24 h.

contexto tão vulnerável? Como atingir os sujeitos sem ficar com a sensação de que o público está invadindo o espaço privado das pessoas?

Perguntas muitas, respostas poucas, as incertezas infinitas.

O vírus nos fez parar... Repensar e lidar com o desconhecido. E esta escrita se encerrou em meio a tudo isso. E, mesmo encerrando esta etapa, não há como ignorar o que está lá fora. Essa escrita foi permeada por muitos sentimentos e pelo constante processo de refletir sobre o que eu ainda acredito, sobre o que eu ainda defendo e sobre o que ainda é possível fazer dentro deste caos. Assim surge a necessidade de anunciar:

Falar em processos inclusivos de uma forma simples, solidária e humana parece ser um bom caminho para pensarmos o futuro da nossa educação. Então começo agradecendo aos professores por falarem de gente, por falarem de crianças que podem encontrar no trabalho deles uma possibilidade de cidadania, de emancipação e de vida.

No momento em que o ministro da educação afirma que os professores escolhem a docência por não conseguirem fazer outras coisas mais importantes (o que seria mais importante do que ensinar e aprender?) e no momento em que o governo federal lança uma nova política de educação especial voltada ao retrocesso e ao assistencialismo, as discussões aqui propostas nos impelem a não desistir de confiar na potência da educação, na potência da escola pública brasileira.

Voltei a acreditar que tudo passa pela possibilidade de ensinar e de aprender, em um processo que precisa se expandir e se consolidar.

Durante muito tempo me perguntei: será a escola comum o melhor lugar para tamanha diversidade de alunos? Será que estávamos fazendo o melhor? Será que existe inclusão? Muitas vezes, questionei o que eu fazia e por que eu fazia. E as respostas sempre estiveram no dia a dia da escola.

Por meio deste texto, somos colocados diante da compreensão de que não temos o direito de questionar sobre os direitos das pessoas, sobre direitos humanos! Precisamos construir um mundo, uma sociedade e uma escola para todos! Portanto os discursos que produzimos provocam efeitos, e as falas dos professores colaboradores nos mostraram que todos são capazes de aprender.

Então, o caminho não está em sinalizar limites, mas em tomar a decisão de acreditar no potencial humano e no potencial de seu desenvolvimento por meio do contexto histórico e cultural em que está inserido.

Ainda que, em muitos momentos, seja frustrante, duro e sem receitas, precisamos seguir e investir. Assim, reservei-me o dever da criação da possibilidade, da construção de pontes, da produção de sentidos, em toda sua diversidade, seja para aprender, seja para ensinar.

Nesse processo de auto(trans)formação que se instaura com a minha constituição profissional e pessoal, quero ser mais. E isso só é possível, porque tenho vocês, colegas de trabalho do CAp/UFRGS, e nossos estudantes como estímulo para seguir e esperar.

Por fim, queridos colegas professores, suas falas me permitiram traduzir esta pesquisa a uma única palavra: ESPERANÇA! Não de espera, mas de possibilidade de novos horizontes para a educação do nosso país. A escrita desta tese é a expressão desse esperar, pois este processo de construção foi produzido com professores reais, que estão diariamente na escola, e representam um conjunto muito expressivo de profissionais comprometidos, atentos e mobilizados a pensar a educação e a escola pública brasileira com maior qualidade possível, afinal somos todos gente.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- ALTET, M. **Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 1994.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud et al. 10 ed. São Paulo, SP: HUCITEC, 2006.
- BAPTAGLIN, L. A. **Aprendizagem da docência: um olhar para os cursos técnicos de ensino médio integrado**. Curitiba, PR: Appris, 2017.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.
- BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M (Orgs.). **Avanços Políticos de Inclusão: o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre, RS: Mediação/ CDV/ FACITEC, 2009.
- BAPTISTA, C. B.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010.
- BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002.
- BENITES, L. N. **Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e processos inclusivos: trajetórias de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2006. 150 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2006.
- BOLZAN, D. P. V. **A Construção do Conhecimento Pedagógico Compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental**. 2001. (Tese Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001.

BOLZAN, D. P. V. **Docência e processos formativos**: estudantes e professores em contextos emergentes. Projeto de Pesquisa. 2017. Centro de Educação/UFSM.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre, RS: Ed. Mediação. 2009.

BOLZAN, D. P. V. **Pesquisa narrativa sociocultural**: estudos sobre a formação docente. Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE). Curitiba, PR: Appris Editora, 2019.

BOLZAN, D. P. V. **Aprendizagem docente e processos formativos**: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior. Relatório final do projeto interinstitucional e integrado. Santa Maria, RS: UFSM, 2013.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, vol. XXIX, núm. 3, setembro-dezembro, 2006, pp. 489-501 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

BOLZAN, D. P.; ISAIA, S. M. de A. Desenvolvimento profissional docente na dimensão dos contextos emergentes. IN: FRANCO, M. E. D. P.; FRANCO, S. R.K; LEITE, D. C. (Org.). **Educação Superior e conhecimento centenário da reforma de Córdoba**: novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2019.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Docência universitária: a construção da Professoralidade. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n.1, p. 160-173, 2017.

BRABO, G.M.B. **Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva**. 2013. 163 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF: MEC, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade** Brasília, DF: MEC/Seesp, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: 1990.

BRASIL. INEP. **Censo da educação básica: 2015** – resumo técnico. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF: 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF: 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRUNER, J. S. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2001.

BRUNO, D. L. de F. **Síndrome de Asperger: práticas inclusivas no processo de alfabetização/letramento**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) - Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2016.

CAIADO, K. R. M., MARCONDES-SIEMS, M. E. R.; PLETSCHE, M. D. **Educação Especial em tempos de ditadura**. Dossiê: DOSSIÊ: Políticas Públicas em Educação Especial em Tempos de Ditadura. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol 27, nº 60, 2019.

CAMPOS, M. K. **O Colégio de Aplicação da UFSC e a política de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: entre o formal e o pedagógico. 2008. 171 f. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2008.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 3 ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J.; et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes. 1995.

CRUZ, A. M. L. **A audiodescrição na mediação de alunos com deficiência visual no ensino médio**: um estudo com a disciplina de geografia. 2016. 188 f. Tese (Doutorado em Informática da Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2016.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 24 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

DALLA CORTE, M. G.; SARTURI, R. C. Políticas públicas para a formação de professores e contextos emergentes na educação superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 1, n. 2, p. 160-181, jan. 2016.

DINIZ, D. **O que é deficiência?**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

DINIZ, D.; BARBORA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v, 6, n 11, p. 65-77, 2009.

DUEK, V. P. **Docência e inclusão**: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

FRANGELLA, R. C. P. Colégio de aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no colégio de aplicação da Universidade do Brasil. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Anais**. Rio de Janeiro, RJ: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo, SP: Centauro, 2001.

- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 38 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018c.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1969.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 65 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Solidariedade**. 3 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.
- FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, SP: Olho d'água, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 4 ed. (1ª edição: 1992). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 1, n. 116, p. 21-40, 2002.
- FREITAS, S. N. **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2008.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto editora, 1999.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, F. **Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre, RS: Artmed. 2010.

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

IMBERNÓN, F. **Pensando no futuro da educação**. Porto Alegre, RS: Penso, 2015.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo, SP: Cortez, 2016.

JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

MENDES JR, E. M.; TOSTA, E. 50 anos de políticas de educação especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. In: **ANPED SUL**: Seminário de pesquisa em educação da região Sul. 9. UCS. 2012.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília (SP), 17, 41-58, Mai.-Ago, 2011.

KASSAR, M. de C. M. Uma breve história das pessoas com deficiências no Brasil. In: S. M. F. Meleti, S. M. F. & M. de C. M. Kassar. **Escolarização de alunos com deficiências**: Desafios e possibilidades. Campinas, SP: Editora Mercado das Letras, 2013.

KASSAR, M. de C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Revista Educação e Sociedade**, v. 37, nº. 137, p. 1223-1240, 2016.

LANNA J., MÁRIO C. M. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEITE, L. A. R. **A trajetória dos alunos ingressantes na turma Alfa**. 2014. 156 p. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2014.

LEONTIEV, A. **Actividad, Conciencia, Personalidad**. México: Editorial Cartago de México. 1984.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Novo Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, L.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo, SP: Ícone, 1988.

LIBÂNIO, J.; OLIVEIRA, J. F.; TOSHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

LOPEZ, D. M. **O que pode ser tão interessante na escola quanto à hora do recreio?**: em busca de práticas alternativas na escola contemporânea. 2010. 103 f. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

MANTOAN, M. T. E. Uma Escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, D. C.; MOSQUERA, J. J. Mouriño. (Org.). **Educação especial: em direção à Educação Inclusiva**. 2 ed. Porto Alegre, RS: EdIPUCRS, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer**. São Paulo, SP: Scipione, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, SP: Summus, 2015.

MANTOAN, M.T. **BNCC na prática: inclusão e gestão das diferenças**. 7º webinar da Editora Moderna, 26 de set de 2019. 1 vídeo (1h:01min). [Webinar]. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=XIWHduoAKys>>. Acesso em: 18 ago. de 2020.

MANTOAN, M. T. E. PRIETO, R. G. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo, SP: Summus, 2006.

MARTINS, L.A.R. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a prática educativa inclusiva. In BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M (Orgs.). **Avanços Políticos de Inclusão: o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre, RS: Mediação/ CDV/ FACITEC, 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, Dec. 2006.

MENEZES, U. S. **Os desafios dos professores de química na perspectiva da educação inclusiva: entraves ante (des)preparo pedagógico**. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

MERCADO, E. L. de O. **Identidades do professor de educação especial no contexto de Maceió-Alagoas**. 2016. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2016.

MONTEIRO, M. G. V. **Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual**. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2015.

MOROSINI, M. C. A universidade nos contextos emergentes: os modelos e papéis. In: FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J. J.; FRANCO, S. R. K. (Org.). **Educação Superior e contextos emergentes**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2016.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. In.: **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP: 2014. v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a07v19n2.pdf>>. Acesso em: 06 out. de 2015.

NASCIMENTO, A. K. A. do. **Audiodescrição e mediação teatral**: o processo de acessibilidade do espetáculo de Janelas e Luas. 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2017.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. et al. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009. Disponível em: < <http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>>. Acesso em: 01 out. de 2012.

CUNHA, M. I.; ISAIA, S. (orgs.). Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário vol. 2**. Brasília, DF: INEP, 2006, p. 352.

OLIVEIRA, E. S. de. **Leitura e acessibilidade**: uma experiência em contexto escolar na perspectiva da educação inclusiva. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2016.

OLIVEIRA, T. C. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará**. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, PA 2016.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, 2017.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira?. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

PINTO, A. V. **Alunos com autismo no ensino regular**: caracterização e análise de repertórios profissionais da docência. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista – UNESP, SP, 2020.

RIBEIRO, A. C. de F. **A escola como tempo e espaço na formação continuada para a inclusão escolar**: o instituído e o instituinte. 2008. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008.

RODRIGUES, G. M. **Desenvolvimento profissional em um grupo de trabalho**: professores de matemática que ensinam por meio de softwares educacionais. 2013. 291 f. Tese (doutorado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, SP, 2013.

RODRIGUES, G. F. **Inclusão de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes**: ressonâncias na formação continuada e nas práticas pedagógicas dos professores. 2017. 217 f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2017.

ROSSETTO, G. A. R. S. **Atividade de estudo e autonomia no processo de produção da pesquisa**. 2013. 273 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

ROSSETTO, G. A. R. S.; BAPTAGLIN, A. L.; FIGHERA, A. C. M. Dialogando com o conceito de atividade em Vygotski e Leontiev. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2013.

SALGADO, L. F. G. **Necessidades formativas de professores de educação básica especial, diversidade e inclusão**: interlocuções e desafios. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2018.

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos**: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza en las profesiones. Barcelona/Buenos Aires/México: Ediciones Paidós, 1992.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

SHÜTZ, L. S. **Sótãos e porões**: sacudindo a poeira do Colégio de Aplicação. 1994. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia universidade católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1994.

SILVA, M. O. E. Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. **Revista Lusófona de Educação**, 19, 2011.

SILVA, M. C. **Conhecer o conhecer na formação de professores em educação especial no Brasil: tendências e desafios**. 2020. 158 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2020.

SILVA, M. C. da. WISCH, T. F. Os Colégios de Aplicação e a garantia dos direitos dos alunos público-alvo da educação especial em uma perspectiva inclusiva: o contexto atual. In: X Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação - Nacional (X SICEA), 2019, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre, RS: UFRGS, 2019.

SILVA, R. M. **Educação especial: desafios e perspectivas dos professores do colégio de aplicação da Universidade Federal de Roraima**. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, 2019.

SOARES, M. E. **Educação Matemática e Educação de surdos: tecendo memórias na perspectiva da educação inclusiva**. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas). Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014a.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014b.

UNESCO. **48th International Conference on Education - Conclusions and Recommendations**. Geneve: IBE, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Colégio de Aplicação. Histórico**. Londrina, 2018. Disponível em: <<http://www.uel.br/aplicacao/pages/o-aplicacao/historico.php>>. Acesso em: 15 abr. de 2018.

VAILLANT, D.; MARCELO, M. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba, PR: UTFPR, 2012.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. São Paulo, SP: Ed: McGraw-Hill, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo, SP: Editora Atica, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**: incluye problemas del desarrollo de la psique. Madri-España: Visor, 2012a.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**: incluye problemas del desarrollo de la psique. Madri-España: Visor, 2012b.

VYGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7 ed. São Paulo, SP: WMF, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. 1 ed. São Paulo, SP: Akal, 2004.

WISCH, T. F. **Escola regular e gestão da política pública inclusiva**: narrativas docentes. 2011. 67 f. Monografia (especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2011.

WISCH, T. F. **Aprendizagem docente**: o conhecimento compartilhado sobre inclusão e a formação continuada no ensino fundamental. 2013. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

ZEICHNER, K. Novos Caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

ZEICHNER, K. **A Formação Reflexiva de Professores**: ideias e práticas. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Doutorado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título de Projeto: CONTEXTOS EMERGENTES NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO:
POSSIBILIDADES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

Pesquisador Responsável: Prof^a Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM)

Endereço: CE/UFSM – Sala 3336B – sala da pesquisadora responsável.

Telefone para contato com o PPGE: (55) 3220-8023.

Autora: Tásia Fernanda Wisch.

Telefones para contato: (55) 991121327 (pesquisadora responsável) e (55) 3220-8023 (PPGE).

Local de coleta de dados: Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Este estudo tem como objetivo central compreender como os docentes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pensam e produzem o ensino a partir da perspectiva inclusiva.

A partir do convite aos docentes, coordenadores de equipe, membros da comissão de ensino e equipe diretiva realizaremos com os que aceitarem participar da pesquisa, entrevistas que serão gravadas em áudio com o intuito de facilitar a coleta dos dados, sem resultar em prejuízos no que se refere à compreensão global do contexto de suas narrativas/vozes/falas.

Após, realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue aos professores colaboradores para possíveis alterações, inclusões ou exclusões de excertos das falas que este considerar pertinente.

Os riscos nesta pesquisa são mínimos, contudo ao refletir sobre a trajetória profissional e os processos inclusivos e explicitar sobre o próprio processo de aprendizagem docente, poderão emergir riscos emocionais ao narrar sobre estes eventos. Caso aconteça alguma emoção de angústia ou tristeza ao lembrar sobre um episódio enfrentado na vida docente e se essa lhe causar desconforto, a pesquisa tem a possibilidade de ser interrompida. Também poderá acontecer do sujeito entrevistado sentir-se cansado(a). Nessa situação, poderemos transferir a entrevista para outra data com vistas a dar continuidade, ou ainda é possível interromper a participação definitivamente, se assim o desejar. Também, cabe aqui destacar que esta pesquisa não acarretará nenhum tipo de custos ou despesas. Os colaboradores podem deixar de participar do estudo caso assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo.

Os benefícios dos sujeitos da pesquisa serão o fato de que terão acesso a todo o material gravado e transcrito os quais poderão retomar e refletir acerca da sua formação e atuação, possibilitando assim uma autorreflexão sobre os processos inclusivos na educação básica.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora, estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na Universidade Federal de Santa Maria, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3336B, 97105-970 – Santa Maria – RS, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após, este período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também, divulgados em eventos afins.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 – 97105-900 – Santa Maria- RS – 2º Andar do Prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220 9362 – e-mail: cep.ufsm@gmail.com.

a pesquisadora responsável por esta pesquisa, encontra disponível pelos seguintes telefones: (55) 91121327 (Pesquisadora responsável) e (55) 3220-8023 (PPGE).

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

Assinatura do professor - N°. de identidade

Declaramos, abaixo-assinadas, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Assinatura da Pesquisadora

Cidade, data

ANEXO 2 -TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Doutorado em Educação

Título de Projeto: CONTEXTOS EMERGENTES NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO:
POSSIBILIDADES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

Pesquisador Responsável: Prof^a Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM)

Endereço: CE/UFSM – Sala 3336B – sala da pesquisadora responsável.

Telefone para contato com o PPGE: (55) 3220-8023.

Autora: Tásia Fernanda Wisch.

Telefones para contato: (55) 91121327 (pesquisadora responsável) e (55) 3220-8023 (PPGE).

Local de coleta de dados: Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

O responsável pelo presente projeto se compromete a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, no período de junho a agosto de 2019, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Informa, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução da presente pesquisa e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, CE/UFSM – Sala 3336B – sala da pesquisadora responsável, 97105-970 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Doris Pires Vargas Bolzan. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro Caae

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 – 97105-900 – Santa Maria- RS – 2º Andar do Prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220 9362 – e-mail: cep.ufsm@gmail.com.



.....
Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO 3 - ENTREVISTA – TÓPICOS-GUIA

ENTREVISTA – TÓPICOS-GUIA

NOME:
PSEUDÔNIMO:
FORMAÇÃO INICIAL:
PÓS-GRADUAÇÃO:
DISCIPLINA QUE LECIONA:
EQUIPES EM QUE ATUA:
INGRESSO NO CAp/UFRGS:

TRAJETÓIA FORMATIVA

Conte seu percurso pessoal e sua escolha pela docência.

Conte sobre seu ingresso no CAp/UFRGS.

A DOCÊNCIA NO CONTEXTO ATUAL

Qual a sua compreensão sobre ser docente na educação básica? E no CAp/UFRGS?

Quais são os desafios na docência?

ENTENDIMENTOS SOBRE A PERSPECTIVA INCLUSIVA

Qual o seu entendimento sobre os processos inclusivos? Narre os processos inclusivos no CAp/UFRGS ao longo de sua atuação.

Como tem sido o debate acerca da inclusão no CAp/UFRGS? Como você entende este contexto?

Que limites e possibilidades você identifica quando se trata de inclusão de estudantes no CAp/UFRGS?

PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER

O que é ensinar e aprender?

Como se aprende a ser professor no contexto da educação inclusiva?

Como os processos inclusivos refletem na prática docente no CAp/UFRGS?

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Que metodologias você utiliza na organização de suas aulas? Você busca diversificar seus planejamentos para atender as especificidades dos estudantes? (caso não apareça: Como se dá a organização o trabalho pedagógico para seus estudantes?)