



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

Luciana Carrion Carvalho

**FORMAÇÃO PERMANENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS NA/DA DOCÊNCIA  
INCLUSIVA**

Santa Maria, RS  
2020

Luciana Carrion Carvalho

**FORMAÇÃO PERMANENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS NA/DA DOCÊNCIA  
INCLUSIVA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/ RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação.**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helenise Sangoi Antunes

Santa Maria, RS  
2020

Carvalho, Luciana Carrion

Formação permanente em educação especial: aproximações e afastamentos na/da docência inclusiva / Luciana Carrion Carvalho.- 2020.

165 p.; 30 cm

Orientadora: Helenise Sangoi Antunes

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2020

1. Formação Permanente de Professores 2. Educação Especial 3. Docência Inclusiva I. Antunes, Helenise Sangoi II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

---

© 2020

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

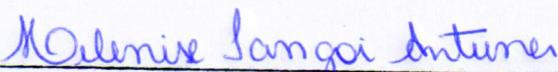
E-mail: [lucarrioncarvalho@gmail.com](mailto:lucarrioncarvalho@gmail.com)

Luciana Carrion Carvalho

**FORMAÇÃO PERMANENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS NA/DA DOCÊNCIA  
INCLUSIVA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/ RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação.**

Aprovado em 21 de dezembro de 2020:



Helenise Sangoi Antunes, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. (UFSM) – Vídeoconferência  
(Presidente/Orientadora)



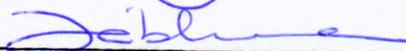
Cleoni Maria Barboza Fernandes, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. (IFSUL) – Vídeoconferência



Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. (UFPel) – Vídeoconferência

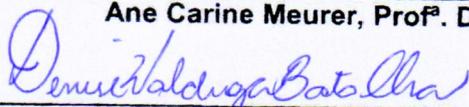


Fabiane Adela Tonetto Costas, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. (UFSM) – Vídeoconferência



Débora Ortiz de Leão, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. (UFSM) – Vídeoconferência

Ane Carine Meurer, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. (UFSM)



Denise Batalha Valduga, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. (IFFar) – Vídeoconferência

Dedico esta escrita a Deus que, por sua infinita bondade, que me oportuniza, a cada amanhecer, as mais diversas bênçãos, como a saúde, a família, a oportunidade de viver, de respirar, de trabalhar e de amar! Dedico também às pessoas mais preciosas na minha existência: ao Cezar, ao Guilherme e ao Pedro – vocês despertam o que há de melhor em mim. Inspiram-me e desafiam-me, a cada manhã, ao desejo de ser melhor, a querer ser *mais!!!*

Amo-os!!!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por seus atributos, por Sua onisciência, onipotência e onipresença.

Principalmente por ser a perfeita expressão do AMOR!

Ao Cezar, companheiro para toda a vida! Amigo, namorado, marido, pai  
maravilhoso! Presente de Deus!

Ao Guilherme, filho primogênito, que me ensinou a ser gente. De caráter  
apaziguador, protetor, zeloso com o que mais importa: vida/pessoas!

Ao Pedro, que chegou de mansinho e com seu jeitinho foi revolucionando a família.

Aos meus muitos amigos e amigas do RS e, agora, de SC, que me oportunizaram  
importantes momentos de reflexão e de transformação.

Aos meus familiares e aos familiares do Cezar, que nessa “viagem” sempre nos  
acompanharam e impactam nossas vidas de alguma/muitas formas.

À minha querida orientadora, uma pessoa incrível, ímpar neste universo. Com um  
coração generoso, de alma livre, com tamanha coragem, competência e sabedoria,  
tem coordenado o Grupo de Pesquisa GEPFICA de forma amorosa e com o rigor  
que a pesquisa exige.

Ao Grupo GEPFICA, que me acolheu nesses 8 (oito) anos de retorno à UFSM,  
compreendendo minhas limitações de horários que o labor impõe.

Ao Grupo Dialogus, que, por alguns anos, me deu guarida nos estudos freireanos.

Aprendizado para toda a vida!!! Em especial, ao professor Celso Henz e a amada  
Larissa Freitas.

Ao Instituto Federal catarinense/IFC, à Propi pela acolhida da pesquisa, à Proen,  
pela parceria nas contribuições, às coautoras, colegas que me ampararam,  
contribuíram, desafiaram-me a *ser mais!*

Ao meu Campus Fraiburgo, em especial ao meu Diretor Tiago Lopes Gonçalves  
que, com muita sensibilidade, me acolheu na instituição de forma generosa, humana  
e, com muita sabedoria, apresentou-me a lógica da EBTT.

À Banca Examinadora, pelas maravilhosas contribuições em minha qualificação,  
pela disponibilidade em minha defesa, trazendo importantes contribuições em minha  
formação e escrita.

Ao PPGE, pela disponibilidade em auxiliar em todas as etapas passadas.



*A palavra que veio do Senhor a Jeremias, dizendo:*

*Levanta-te, e desce à casa do oleiro, e lá te farei ouvir as minhas palavras.  
Desci, pois, à casa do oleiro, e eis que ele estava ocupado com a sua obra sobre as  
rodas.*

*Como o vaso, que ele fazia de barro, se estragou na mão do oleiro, tornou a fazer  
dele outro vaso, conforme pareceu bem aos seus olhos fazer.*

*Então veio a mim a palavra do Senhor, dizendo:*

*Não poderei eu fazer de vós como fez este oleiro? diz o Senhor. Eis que, como o  
barro na mão do oleiro, assim sois vós na minha mão!!  
Jr, 18:1-6*

## RESUMO

### FORMAÇÃO PERMANENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS NA/DA DOCÊNCIA INCLUSIVA

Autora: Luciana Carrion Carvalho  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Helenise Sangoi Antunes

Este estudo resulta da pesquisa de doutoramento em Educação, vinculada à Linha de Pesquisa – LP1 “Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – PPGE/UFSM, e o GEPFICA – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização. O estudo aborda a formação permanente de professores em Educação Especial no Instituto Federal Catarinense, na perspectiva da Educação Inclusiva. A pesquisa busca os processos formativos e como estes influenciam nas tomadas de decisão e, conseqüentemente, na condução de suas posturas epistemológicas na Reitoria e no interior de seus campi. A investigação consiste na “conscientização” como um importante movimento para a transformação, segundo Freire (2016), versando sobre o *des-velar* e a tomada de consciência, não como sinônimos de conscientização, mas como partícipes do processo para o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, sendo assim, a conscientização para a auto(trans)formação. Buscamos entendê-lo como dispositivo para a formação permanente de professores, utilizando a pesquisa qualitativa, numa abordagem crítico-dialética, por meio da metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. Nesse sentido, a docência inclusiva implica a todos os docentes, em todos os níveis e modalidades educativas: o compromisso ético, social, educacional, entre outros, de ir para além da informação sobre a deficiência e suas implicações, buscando compreender as relações entre os fatores biológicos, sociais e educacionais referentes aos processos de aprendizagem (assim como os de *ensinagem*). De forma reflexiva, colaborativa e solidária compreendemos que ações isoladas com proposituras de trabalhos esporádicos não rompem com as barreiras existentes no campo educacional. Portanto, os docentes de Educação Especial deverão atuar da formação permanente de professores no trabalho sistêmico institucional. Nessa direção, os achados da pesquisa visam promover espaços de reflexão crítica do corpo docente sobre o paradigma da educação inclusiva, repensando conceitos até aqui pensados e/ou vividos. Como amparo teórico, utilizamos estudos de Antunes (2001, 2005), Beyer (2005), Bogdan; Bicklen (1994), Bourdieu (2011), Charlot (2000), Cunha (1989), Dufor (2005), Fernandes (1966), Freire (1998, 2013, 2016), Henz (2014, 2015), Henz; Freitas; Silveira (2018), Imbernón (2009), Januzzi (2012), Larrosa (2002), Mazzotta (1996), Mores (2005), Nogueira (1996), Nóvoa (1992), Passeggi; Abrahão; Delory-Momberger (2012), Sasaki (1999), Serres (2001), Toniolo; Henz (2018), entre outros, como subsídio para a reflexão e a propositura para uma nova docência, a “docência inclusiva”, pensada para a realidade da EBTT, Institutos Federais e de Ensino Superior.

**Palavras-chave:** Formação Permanente de Professores. Educação Especial. Docência Inclusiva.

## ABSTRACT

### PERMANENT TRAINING IN SPECIAL EDUCATION: APPROXIMATIONS AND DISTANCES FROM INCLUSIVE TEACHING

AUTORA: LUCIANA CARRION CARVALHO  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> HELENISE SANGOI ANTUNES

This study results from the PhD research in Education, linked to the Research Line - LP1 "Teaching, Knowledge and Professional Development" of the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria - PPGE / UFSM, and GEPFICA - *Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização*. The study addresses the permanent training of teachers in Special Education at the *Instituto Federal Catarinense*, from the perspective of Inclusive Education. The research explores the training processes and how they influence the decision making and, consequently, their epistemological positions conduct in the Rectory and inside their campuses. The investigation consists in "consciousness" as an important movement for transformation, according to Freire (2016), dealing with unveiling and awareness, not as synonyms of consciousness, but as participants in the process for the critical awareness development of consciousness, therefore, awareness for the self (trans)formation. We pursue to understand it as a device for the permanent training of teachers, using qualitative research, in a critical-dialectic approach, through the methodology of Investigative-Formative Dialogic Circles. In this sense, inclusive teaching implies to all and all teachers, at all levels and educational modalities: the ethical, social, educational commitment, among others, to go beyond information about disability and its implications, but the search to understand the relationships between biological, social and educational factors related to learning processes (as well as teaching). In a reflexive, collaborative and supportive way we can understand that isolated actions with proposals of sporadic works do not break the barriers in the educational field. Therefore, Special Education teachers should act on the permanent training of teachers in institutional systemic work. In this direction, the research findings aim to promote spaces for critical reflection by the faculty on the inclusive education paradigm, rethinking concepts formerly thought and/or experienced. As theoretical support, we used studies by Antunes (2001, 2005), Beyer (2005), Bogdan; Bicklen (1994), Bourdieu (2011), Charlot (2000), Cunha (1989), Dufor (2005), Fernandes (1966), Freire (1998, 2013, 2016), Henz (2014, 2015), Henz; Freitas; Silveira (2018), Imbernón (2009), Januzzi (2012), Larrosa (2002), Mazzotta (1996), Mores (2005), Nogueira (1996), Nóvoa (1992), Passeggi; Abrahão; Delory-Momberger (2012), Sasaki (1999), Serres (2001), Toniolo; Henz (2018),, among others, as a subsidy for reflection and proposition for a new teaching, the "inclusive teaching", designed for EBTT, Federal and Higher Education Institutes realities.

**keywords:** Permanent teacher training. Special education. Inclusive teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Logomarca do Centro de Desenvolvimento Infantil Despertar 1998-2005.....	29
Figura 2 – Logomarca na Escola de Ensino Fundamental Despertar.....	30
Figura 3 – Movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.....	64
Figura 4 – Dimensões emergentes na 1ª entrevista tópicos-guia.....	70
Figura 5 – Apresentação dos conceitos de Bourdieu.....	96
Figura 6 – Esquema Conceitos Bourdieu X Escola.....	97
Figura 7 – Do topo à base, o poder da palavra: narrativas simbolizantes x narrativas dessimbolizantes.....	107
Figura 8 – Palavra: Simbolização do Ser.....	108
Figura 9 – Interdição da Palavra: Dessimbolização do Ser.....	109
Figura 10 – Processo da conscientização.....	115
Figura 11 – Metanoia.....	117
Figura 12 – Dinâmica para a Docência Inclusiva.....	118
Figura 13 – Ciclo do barro ao vaso.....	129
Figura 14 – Movimentos do barro ao vaso.....	132
Figura 15 – Espiral “saberes da docência inclusiva”.....	140
Figura 16 – Barro moldado em espiral a partir das mãos do oleiro.....	142
Figura 17 – Vaso moldado em espiral a partir das mãos do oleiro.....	143

## LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Fachada da Escola Despertar na rua Euclides da Cunha.....	30
Foto 2 – Logomarca da Escola Moriah.....	31
Foto 3 – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA/UFSM/CNPq).....	34
Foto 4 – Grupo de Estudos <i>Dialogus</i> : Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire.....	35
Foto 5 – VI Seminário Nacional de Formação de Professores/UFSM, Cartografias da Educação Rural: perspectivas sobre a formação de professores.....	35
Foto 6 – Autora, orientadora e coautora da Dissertação.....	36
Foto 7 – Marido e filho caçula.....	36
Foto 8 – Brasília – mobilização em defesa das Escolas de Surdo.....	40

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Sistematização dos registros – Anped Sul 2014.....	46
Tabela 2 –	Sistematização dos registros – Anped Sul 2016.....	47
Tabela 3 –	Sistematização dos registros/filtros na plataforma IBCT.....	47
Tabela 4 –	Sistematização dos registros dos descritores: Formação Permanente de Professores, Educação Especial e Ensino Superior...	48
Tabela 5 –	Sistematização dos registros dos descritores: Formação de Professores, Educação Especial e EBTT.....	49
Tabela 6 –	Dimensões emergentes: tópicos-guia na 1ª entrevista.....	71
Tabela 7 –	Dimensões emergentes: tópicos-guia na 2ª entrevista/1ª questão.....	72
Tabela 8 –	Dimensões emergentes: tópicos-guia na 2ª entrevista/2ª questão.....	72
Tabela 9 –	Concurso para docente em Educação Especial (2015).....	134
Tabela 10 –	Concurso para docente em AEE (2016).....	135
Tabela 11 –	Formação Stricto Sensu das docentes Educadoras Especiais/AEE do IFC.....	136
Tabela 12 –	Dimensões elencadas.....	139

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	23
<b>1 PERCURSO PROFISSIONAL</b> .....	29
1.1 COMPARTILHANDO MEU PERCURSO NA DOCÊNCIA.....	29
1.2 ESQUEMA DO PERCURSO VIVIDO EM MEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	39
1.3 OBJETIVOS.....	43
1.3.1 <b>Objetivo Geral</b> .....	43
1.3.2 <b>Objetivos Específicos</b> .....	43
<b>2 GARIMPANDO OBRAS: ESTADO DO CONHECIMENTO</b> .....	45
<b>3 CAMINHO METODOLÓGICO - DO BARRO AO VASO “O PROCESSO DE MODELAGEM”</b> .....	61
3.1 PERCURSOS ESCOLHIDOS E PERCORRIDOS.....	64
3.2 INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES.....	65
3.3 PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES.....	65
<b>4 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DOS IFS E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.</b> 75	
4.1 BREVE TRAJETÓRIA DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES (1909) ATÉ A CRIAÇÃO DA REDE DOS INSTITUTOS FEDERAIS (2008)...75	
4.2 UM BREVE ANDARILHAR NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	78
4.2.1 <b>Alguns marcos históricos e normativos da Educação Especial no Brasil</b> .....	80
4.3 ENTRELAÇAMENTOS/DISTANCIAMENTOS ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, INSTITUTOS FEDERAIS E LEGISLAÇÕES VIGENTES.....	87
<b>5 DA PALAVRA AO SER OU AO NÃO-SER</b> .....	93
5.1 A PALAVRA, A EXPERIÊNCIA, O PERIODISMO, A VELOCIDADE, O TRABALHO, O SABER DA EXPERIÊNCIA, O PODER SIMBÓLICO.. A SUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO.....	93
5.2 DA SIMBOLIZAÇÃO DO SER À SUA DESSIMBOLIZAÇÃO.....	102
5.3 RELAÇÃO ENTRE LARROSA, BOURDIEU, DUFOR E A TESE EM QUESTÃO.....	106
<b>6 DO TORNO AO FORNO</b> .....	111
6.1 O DES-VELAR / CONSCIENTIZAR, COMO DISPOSITIVO FORMATIVO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	111
6.2 DO TORNO.....	120
6.3 AO FORNO.....	129
<b>7 PINTANDO O PERFIL?</b> .....	133
<b>8 CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS</b> .....	145
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	155
<b>APÊNDICES</b> .....	161
<b>APÊNDICE A – ENTREVISTA NARRATIVA VIA TÓPICO-GUIA</b> .....	163
<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA NARRATIVA VIA TÓPICO-GUIA</b> .....	164
<b>INTRODUÇÃO</b>	

Esta tese em Educação está vinculada à Linha de Pesquisa 1 “Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – PPGE/UFSM.

O estudo aborda a formação permanente de professores e a da Educação Especial no Instituto Federal Catarinense/IFC, na perspectiva da Educação Inclusiva, Política Nacional do MEC. A pesquisa busca compreender como se dão os processos formativos para os docentes e como esses processos influenciam nas tomadas de decisão deles e, conseqüentemente, na condução de suas posturas epistemológicas na Reitoria e no interior de seus campi.

Escolhi<sup>1</sup> a utilização da metáfora do oleiro para a feitura da pesquisa, porque entendo que a “construção” pessoal acontece em acordo com as escolhas pelas quais nos permitimos influenciar para a formação, a quem damos a autorização em nos afetar nesse processo. Há quem opta por uma ou outra teoria/escola e, a partir das diversas correntes teóricas, vai-se formando o pensamento e, conseqüentemente, vão se dando as tomadas de decisões e suas posturas nas execuções. Assim, passamos a expressar o “molde” permitido nesse processo, que poderá nos constituir como únicos, exclusivos, em que prezamos a reflexão ou, ao contrário, descuidando de nossa autoria, passamos a ser um no molde, reproduzido “em série”. Em se tratando de barro, roda e oleiro, considero que cada obra produzida na roda pelo oleiro é única, pois cada barro possui suas características, já que não são todos iguais, a cada porção inserida na roda ele ganha um novo formato, espessura, peso e outras características, o que o torna único.

Portanto, se olharmos rapidamente o trecho das escrituras, Jr 18:1-6, sobre o barro nas mãos do oleiro, sem uma reflexão mais atenta, podemos pensar em uma conotação de deformação e não em uma formação, já que o barro, sendo moldado por “outras mãos”, chegará à forma desejada do outro, o desejo do oleiro, o que pode vir a conotar a falta de autonomia e de autocriação. Nesse sentido, é interessante pensarmos sobre as características do barro, de quais elementos o compõe, se é mais flexível ou mais denso, tendo em mente que há diversos barros (argilas), o que o influencia no resultado final da obra.

Essa reflexão me ocupou por aproximadamente 2 (dois) anos, entre o início do curso de doutoramento e a qualificação do projeto de tese, período em que

---

1 Desenvolvi a escrita desta tese na primeira pessoa do singular, contudo, nos momentos em que as minhas vivências e experiências se entrelaçam as dos coautores e as dos autores que dialogam comigo, utilizo a primeira pessoa do plural.

precisei me posicionar frente a: que tipo de formação acredito ou, quem sabe, me permito?

Inicialmente, acreditava que o momento de seleção de materiais, de leitura e de escrita produzida refletiria o diálogo entre mim, meu tema e as contribuições dos teóricos escolhidos para conversar. Compreendi que não posso me referir a estes momentos como diálogos ou conversas com os autores, mas como um processo dialógico interno que ocorre em meu ser, e não nos teóricos previamente selecionados. O diálogo acontece por meio das trocas, do compartilhar ou não de ideias em discussão por mais de uma pessoa. No momento em que estou refletindo sobre meu tema em concordância com as contribuições de outros autores, esse processo não está acontecendo “com” os autores, está acontecendo comigo, então, posso me referir dessa forma, como dialogando com as contribuições dos autores, convidando-os para uma conversa com minhas ideias.

A partir desse raciocínio, percebi que a metáfora do oleiro, figura perfeitamente com a situação descrita. Tentarei expressar, a seguir, o que tenho como desenho em minha mente em referência à “casa do oleiro” e à pesquisa, para o prosseguimento deste estudo, a partir dos seguintes elementos:

- barro – “eu” inicialmente como parte do estudo, com minhas características e forma de pensar;
- oleiro – autores influenciadores, grupos de pesquisa, professores(as);
- roda – “ambiente”: permissão para inspirar-me nos autores;
- umedecer o barro: processo de jorrar água sobre a matéria, preciosos momentos de reflexão;
- modelagem – aproximação mais íntima entre o barro e o oleiro. Acontece por meio do afeto<sup>2</sup>, a partir da reflexão sobre a vivência: processando-a, transformando-a em experiência. Nesse sentido, o resultado do processo constitui o vaso;
- vaso – expressão da auto(trans)formação! Produto do processo afetivo entre o barro e o oleiro. Permitindo afetar-se permanentemente e, assim, remodelar-se constantemente.

Em outras palavras, como barro, comunico minha condição como ser inacabado, necessitada desde o nascimento das trocas humanas e sociais para

---

2 No sentido de afetar-se.

constituir-me. Nesta consciência, busco os referenciais para me ancorar como pesquisadora. Em sequência, sobre os autores, posso nomeá-los como oleiros, como aqueles a quem me permito ser influenciada, “moldada”. Nesse sentido, no processo de busca e formação, é necessário o ambiente propício para acontecer o processo auto(trans)formativo, a roda. Esta roda, significa o encontro com os autores, um processo dialógico, a aproximação do meu pensamento com as ideias já produzidas pelos autores. Há trocas, pois, em meu ser, não estou dialogando com os autores, mas a partir do que eles me trazem. É um diálogo comigo, e não com eles, mas a partir deles. A roda é isso, o barro está ali, ela é girada pelo oleiro enquanto ele conduz a forma do barro. De tempos em tempos precisamos umedecer o barro: os preciosos momentos de reflexão. Uma das reflexões que me permiti (ou senti nesse processo) foi a descoberta da infinidade de “tipos de barros” e estilos “perfis de oleiros”, mas, para esse desdobramento, acredito que seria necessária mais uma tese.

Interessante destacar também que, durante o processo de reflexão e de escrita, ocorrem períodos de estranhamentos, e eles acontecem mesmo! Por vezes é necessário o afastamento temporário da pesquisa, em comparação à metáfora, poderia chamar de “impurezas” encontradas no barro? Momento de risco de desabá-lo? Desistir? Reiniciar? Sim, por diversas vezes sofri este impacto. Alguns chamam de crise natural da/na pós-graduação. O que fazer? O que fiz: parei, afastei-me, respirei, refleti, desfiz, reinicieir, respirei, segui adiante.

Então, nesse período, foi bastante profícuo o processo de “jorrar mais água sobre o barro”, permitir afastar-me, refletir, entregar-me a novos momentos de escolhas, em que o barro poderia tomar novas formas, certamente sob influência dos autores (seus referenciais) sem desconsiderar as experiências já acumuladas.

Assim, referente à metáfora do oleiro com a pesquisa se deu em um momento de comparação entre os elementos, os momentos e os processos que “o barro sofre”, desde a escolha do referencial (oleiro), do uso do instrumento (roda), das possibilidades do “barro-quase-vaso” desmoronar, seja por impurezas na massa, seja por falta de condução adequada do oleiro na roda, da peça feita/pronta. Tal metáfora me faz refletir sobre o processo formativo permanente dos docentes na perspectiva da educação inclusiva voltada para a Educação Básica Técnica, Tecnológica nos IFs. Estamos vivenciando momentos desafiadores em nossa nação (ano a ano), que, certamente, refletirão por muitos anos, trazendo algumas

consequências graves na educação brasileira. Isso em todos os níveis de ensino e modalidades, principalmente pela aprovação da Lei que limitou os gastos públicos no que tange à saúde, à segurança e à educação, entre tantas outras situações que estão sendo apresentadas nos últimos tempos (anos).

A partir da inspiração comentada acima, parti para o desenvolvimento da pesquisa, a qual apresenta como foco: compreender, com as professoras educadoras especiais do IFC, nos círculos dialógicos, quais as aproximações e os afastamentos da sua atuação nesse “entrelugar”, com vistas à construção de uma nova configuração de docência da Educação Especial. Como amparo teórico, utilizamos os estudos de Antunes (2001, 2005), Beyer (2005), Bogdan; Bicklen (1994), Bourdieu (2011), Charlot (2000), Cunha (1989), Dufor (2005), Fernandes (1966), Freire (1998, 2013, 2016), Henz (2014, 2015), Henz; Freitas; Silveira (2018), Imbernón (2009), Januzzi (2012), Larrosa (2002), Mazzotta (1996), Mores (2005), Nogueira (1996), Nóvoa (1992), Passeggi; Abrahão; Delory-Momberger (2012), Sasaki (1999), Serres (2001), Toniolo; Henz (2018), entre outros. Os textos citados serviram como referência no estudo sobre desvelamento e sobre formação permanente em Educação Especial.

O primeiro capítulo do trabalho constitui-se de minha trajetória profissional. Nele compartilhei minhas experiências, apresentei os motivos pelos quais escolhi pesquisar na área de formação permanente, por meio da lembrança de meu percurso profissional, e busquei justificar o porquê do interesse por esta investigação.

O segundo capítulo resulta da pesquisa do estado do conhecimento, o qual denominei “garimpendo obras”.

O terceiro capítulo apresenta o caminho metodológico da pesquisa “do barro ao vaso”, as possibilidades para percorrer na investigação. Esta foi desenvolvida por meio da metodologia qualitativa, utilizando as leituras de Bogdan; Bicklen (1994), os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos<sup>3</sup> (2014, 2018) e Hermann (2002).

O quarto capítulo versa sobre um andarilhar no percurso da Educação Especial no Brasil e alguns desdobramentos na educação inclusiva, paradigma

---

<sup>3</sup> A proposta político-epistemológica dos Círculos Dialógicos vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Estudos Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire (UFSM), inspirada nos Círculos de Cultura freireanos em aproximação com a pesquisa-formação de Marie-Christine Josso.

vigente em nosso Sistema de Ensino, com uma contextualização dos IFs. Nesse sentido, procurei fazer entrelaçamentos/distanciamentos entre a Educação Especial, aos Institutos Federais e as legislações vigentes.

O quinto capítulo busca discutir alguns achados entre Larrosa (2002), Bourdieu (2011) e Dufor (2005) com as inquietações pesquisadas na tese.

O sexto capítulo, “Do torno ao forno”, aborda o conceito de desvelamento e de conscientização. O capítulo está constituído em 3 partes: 1ª) conscientizar como dispositivo formativo, 2ª) formação / conscientização por meio dos círculos dialógicos, 3ª) experiência / sabedoria / auto(trans)formação. O amparo referencial busquei em: Antunes (2001), Cunha (1989), Freire (2016), Imbernón (2009), Mores (2005), Nogueira (1996), Nóvoa (1992), Passeggi; Abrahão; Delory-Momberger (2012), Serres (2001) e Toniolo; Henz (2018).

O sétimo capítulo apresenta a interpretação das informações colhidas/construídas para a pesquisa. Assim, compondo com a construção inicial de conceito de docência inclusiva descrita no início do estudo e a pesquisa realizada com as colegas, apresento os achados da pesquisa.

O oitavo capítulo apresenta as considerações interpretadas no processo de reflexão/construção da tese.

## 1 PERCURSO PROFISSIONAL

### 1.1 COMPARTILHANDO MEU PERCURSO NA DOCÊNCIA

Ingressei na UFSM em 1994, no curso de Educação Especial – habilitação em deficiência da audiocomunicação, o qual atualmente é chamado de Educação Especial. Na época, o currículo era organizado de forma diferente da atual, pois as disciplinas dos 4 (quatro) primeiros semestres eram praticamente as mesmas da Pedagogia, e os últimos 4 (quatro) semestres, de metodologias e estágio, eram focados na Educação de Surdos.

Em 1998, tornei-me Diretora, sócia-fundadora, de uma Escola Inclusiva e lá atuei por 12 (doze) anos, experiência que me desafiou e proporcionou novos afetos como cidadã, mãe e profissional. Esse Centro nasceu como uma bandeira favorável à Inclusão, momento em que acendia grandes discussões e polêmicas nessa modalidade educativa (discussões que ainda perpetuam na atualidade como: classes especiais? Inclusão? Escola especial?). Fomos pioneiras em Santa Maria em formar uma equipe multidisciplinar em uma Escola de Educação Infantil com o empenho em quebrar paradigmas, com uma filosofia de educação inclusiva para todos.

Fomos premiadas diversas vezes pelo trabalho relevante no município, o que nos levou a colaborar como consultoras em algumas Escolas e palestrantes em eventos neste segmento.

Figura 1 – Logomarca do Centro de Desenvolvimento Infantil Despertar 1998-2005



Com o sucesso do trabalho, a comunidade solicitou a ampliação do Centro para Escola de Ensino Fundamental; então, com muito estudo, pesquisa e determinação, conquistamos, em 2004, a autorização para implantação e funcionamento nesse nível de ensino. Em 2005, passamos de Centro para Escola de Ensino Fundamental Despertar, o que nos desafiou a troca de edifício, em um novo endereço e marca.

Figura 1 – Logomarca na Escola de Ensino Fundamental Despertar



Fonte: Acervo da Autora (2005-2009).

Foto 1 – Fachada da Escola Despertar na rua Euclides da Cunha



Fonte: Acervo da Autora (2004, 2006).

No ano de 2008/2009, a Escola passou a ser chamada de Escola de Ensino Fundamental Moriah.

Foto 1 – Logomarca da Escola Moriah



Fonte: Acervo da Autora (2009).

Particpei como Diretora Financeira e Pedagógica dessa Escola até 2010, momento em que optei por retornar para a vida acadêmica, pois o tempo necessário para a formação continuada impossibilitou a junção: servidora pública estadual, microempresária e estudante.

Concomitante ao empreendimento de fundação da Escola Inclusiva (como já relatado anteriormente, no início do ano de 1999), ocorreu minha formatura e, em maio do ano de 2000, entrei em efetivo exercício no magistério público estadual por meio de concurso público de provas e títulos. A vaga destinada era para preenchimento de vaga para Educadora Especial na recém-inaugurada Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, Escola para Surdos. Em razão do atraso na autorização de funcionamento desta, foi necessária uma lotação temporária na Escola Cícero Barreto, na qual fui designada a assessorar a coordenadora pedagógica da Educação Infantil e Anos Iniciais do turno da tarde.

Após alguns meses, ao final do ano de 2000, a Escola Cóser foi autorizada para o funcionamento. A Escola para Surdos foi uma experiência ímpar em minha vida também, pois necessitei apreender uma nova cultura, uma língua, uma nova metodologia e novas relações, assim como compreender as diversas identidades.

Por uma década, dividi-me entre duas realidades diversas: atuando como Diretora numa escola particular inclusiva, da qual me afastei em 2010; e, em outra escola, pública e de Educação Especial, atuando como professora regente.

Experiência de grande valia, pois foi um período em que emergiram e ainda emergem muitos questionamentos referentes às responsabilidades e obrigadoriedades nas relações legais, tanto nas questões trabalhistas, quanto nas educacionais que divergem entre público e privado por parte das mantenedoras. Visivelmente, o privado, de um modo geral, mantém uma obrigadoriedade em materializar as leis e resoluções pertinentes aos profissionais, ao currículo, à educação inclusiva, à estrutura física e a todo arcabouço necessário para a manutenção e a permanência da instituição educativa. Contrariamente, percebo que não se faz a equivalência na instituição pública, evidenciando que a normativa referente à Educação Inclusiva dá-se de forma desproporcional à implantação de acesso e de permanência das Pessoas com Deficiência – PcDs em diversas instituições de ensino. Posteriormente, retorno a esta problemática para uma discussão ampliada, uma vez que acredito ser este um ponto fundamental para a reflexão, com o desejo de instigar as agências formadoras de profissionais reflexivos para a tomada de decisão e ação, visando o avanço na área educacional. Portanto, a seguir, continuo com a narrativa de minha trajetória profissional.

No ano de 2001, na Escola Cóser, assumi a 3ª série do Ensino Fundamental. Neste ano nos foi proporcionado um curso de 150 horas para formação de Intérprete em Língua de Sinais na própria Escola, durante os finais de semana, nas sextas à tarde e à noite, no sábado de manhã, pela tarde e pela noite. Nos anos compreendidos entre 2002 e 2006, por 5 (cinco) anos assumi o Laboratório de Aprendizagem e a Itinerância, uma experiência fantástica. A Escola passou de Escola seriada para Escola ciclada, por isso, estudamos muito sobre o complexo temático, reformulamos o Projeto Político Pedagógico (PPP), construímos nossa pesquisa socioantropológica, visitamos as famílias, fizemos muitas reuniões. Tivemos muito trabalho no processo de transição de escola seriada para ciclada e, juntamente, uma experiência significativa como profissionais, grupo de trabalho e “ser” Escola.

No ano de 2003, iniciei minha primeira especialização, na cidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), “Especialização em Educação de Surdos”, eu e mais quatro colegas da Escola Cóser. Viajávamos semanalmente, com saída nas quintas-feiras e retorno aos sábados à tarde.

Nos anos de 2007 a 2010, por 4 anos, passei a ser regente no Ensino Médio Normal, Formação de Professores Surdos. Ministrava várias disciplinas de didática,

entre outras, no turno da manhã e noite. Nos anos de 2009 e 2011, fui Professora Homenageada pelas turmas formadas no Curso Normal de Formação de Professores Surdos.

Nos anos de 2011 e 2012, assumi a coordenação do Programa Federal Mais Educação, oportunidade e inserção em mais um novo aprendizado, a Gestão Pública, com suas contradições, burocracias e inflexões. Foi um trabalho e uma experiência incríveis. Nesse período, em outubro de 2011, apresentamos um lindo espetáculo no Theatro Municipal Treze de Maio, ensaiado na oficina de teatro do referido programa como resultado da oficina. A partir deste ano, assumi-me também como intérprete em Língua de Sinais – Libras na Escola.

Concomitante, no período entre 2011 e 2012, fiz minha segunda especialização: Gestão Pública e Sociedade – parceria entre UFT e UFRGS, instigada pela experiência/desafios na coordenação do Programa Mais Educação, com aulas nas sextas e sábados a cada 15 dias na UFRGS/POA. Nesse tempo, tive o privilégio de conviver com vários profissionais das mais diversas áreas entre as humanas e as exatas, com enfoque multidisciplinar, o que me despertou o interesse pela comunidade rural. Nesses dezoito meses de convivência com os colegas e professores, foram discutidos e estudados diferentes temas, como o direito à terra, os movimentos sociais, as políticas públicas, a economia solidária, o cooperativismo, as tecnologias sociais, a educação, entre outros, o que veio a me capturar para a pesquisa na Educação do Campo (nível de mestrado). Esta experiência impulsionou o meu retorno à universidade (UFSM), em abril de 2012, quando passei a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA/CNPq) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes; a atuar no projeto de pesquisa: “Laboratório de Alfabetização: Repensando a Formação de Professores”; e a integrar a equipe do “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC”, como monitora, aproximando-me do contexto das Escolas do Campo, modalidade que tem sido amplamente estudada neste grupo de pesquisa.

Foto 1 – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA/UFSM/CNPq)



Fonte: Acervo da Autora (2018).

Em 2013, voltei para as disciplinas de didática para o Ensino Médio - Formação de Professores Surdos, e, nesse mesmo ano, fui indicada e eleita Presidenta do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência de Santa Maria – COMDEPEDESMA, representando a Associação de Surdos de Santa Maria – ASSM, gestão 2013-2015. Em 2012, já havia assumido como vice-presidenta do Conselho. Esta experiência consolidou ainda mais o meu espanto referente à negligência do poder público com relação às leis e resoluções existentes em defesa dos direitos da Pessoa com Deficiência (PcD). Por quê? Porque não nos faltam leis, resoluções, portarias em defesa dos direitos à Pessoa com Deficiência, direito à inclusão, acesso/acessibilidade, entre outras, mas o que falta é a eficiência das mesmas, sua implementação e efetivação no cotidiano da população interessada/necessitada de tais serviços/amparos para garantia da permanência.

Retornando à narrativa, ainda em 2013, fui contemplada com a vaga no mestrado. Concorri com o projeto de estudar as situações de violência simbólica entre os docentes das/nas Escolas do Campo.

Em março de 2014, ingressei em mais um grupo de pesquisa, no Grupo de Estudos *Dialogus*: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, sob a liderança do Professor Dr. Celso Henz.

Foto 1 – Grupo de Estudos *Dialogus*: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire



Fonte: Acervo da Autora (2016).

Defendi minha dissertação em agosto de 2015, com o seguinte título: METANOIA: Histórias de Vida, Formação Continuada e Violência Simbólica em uma Escola do Campo. Um fato significativo ocorreu após a defesa da dissertação (por indicação da Banca Examinadora do mestrado), a publicação de minha pesquisa em livro. O livro foi lançado no dia 1º de dezembro, no evento VI Seminário Nacional de Formação de Professores/UFSC, Cartografias da Educação Rural: perspectivas sobre a formação de professores, dirigido às Escolas do Campo ligadas à 8ª CRE, organizado pelo grupo GEPFICA/UFSC-Cnpq. O livro foi relançado na Feira do Livro no dia 02 de maio de 2016, em Santa Maria/RS.

Foto 1 – VI Seminário Nacional de Formação de Professores/UFSC, Cartografias da Educação Rural: perspectivas sobre a formação de professores



Fonte: Acervo da Autora (2015).

Foto 1 – Autora, orientadora e coautora da Dissertação



Fonte: Acervo da Autora (2016).

Foto 1 – Marido e filho caçula



Fonte: Acervo da Autora (2016).

Ainda em 2015, coorientei um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e participei da banca de avaliação de TCC de três formandos na UFSM.

Por fim, ainda nesse ano de 2015, em agosto, passei no concurso de prova e títulos para a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/SMED, com a nomeação em janeiro e posse em fevereiro de 2016. Experiência que me possibilitou grandes reflexões sobre minha trajetória profissional, pois tendo iniciado minha caminhada na Rede Privada, (desafios próprios de manutenção e permanência no mercado), em seguida, à Rede Estadual, como professora em escola própria (especial) para Surdos, minha formação, e no momento, à Rede Municipal, mostrou-me um desafio significativo trabalhar no AEE (Atendimento Educacional Especializado) nas salas de recursos multifuncionais. Desafios de todas as ordens. Após dois anos de exercício na primeira escola municipal, tive a oportunidade em conhecer outra escola, uma

realidade diferente da 1ª. A 2ª experiência (outra Escola Municipal), fui muito bem acolhida, por uma gestão que entende e compreende sua função frente aos seus colegas de profissão, que respeita e reconhece o espaço da colega Educadora Especial na comunidade escolar, postura que impulsionou minha permanência na Rede Municipal. Existem outros desafios também em relação à rede pública que merecem reflexão e ação, como:

- Gestão: a falta do poder público em atender todos os alunos que não se enquadram no público da Educação Especial ou nos AEE, como: alunos com transtornos / dificuldades de aprendizagem;

- Recursos Humanos: a falta de profissionais para atender toda a demanda, a necessidade de mais educadoras especiais efetivas na rede;

- indisponibilidade de horário para fazer a formação com os professores regentes das turmas com alunos incluídos, confecção de material: a necessidade de ampliação de carga horária específica para as formações docentes, entre outros.

Nesse sentido, meu percurso profissional tem oportunizado importantes reflexões por meio de minhas vivências e experiências para além da sala de aula ou no contexto escolar. Sinto-me desafiada a pensar a educação de forma mais crítica e reflexiva, segundo a percepção sentida desde então, que o trabalho em Educação Especial tem sido direcionado por meio de resoluções e notas técnicas, com a finalidade em tornar-se extensão da sala de recursos multifuncionais, principalmente a partir da política nacional de 2008<sup>4</sup>. Por meio dessa percepção, os educadores especiais tornaram-se “profissionais multitarefas” (tal como as salas de AEE), por cobranças no meio educacional que, sem dúvidas, estão repercutindo em nosso fazer docente. Sentimentos surgem nesse movimento, como: profissionais tarefeiros, com obrigações em desempenhar diversas funções (ou deveriam) em acordo com a política. Assim, pensando em educação no macrossistema, busco entender as “nuances que operam e autorizam o funcionamento das mesmas”, refletindo em toda a comunidade educativa e, principalmente, nas instituições formativas.

Continuando, no ano de 2016, iniciei o curso de doutoramento, na Linha de Pesquisa – LP1 “Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional” do PPGE/UFSM, também como orientadora a Professora Dr<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes, Professora Coordenadora do GEPFICA, conforme anteriormente já mencionado.

---

4 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, MEC (2008).

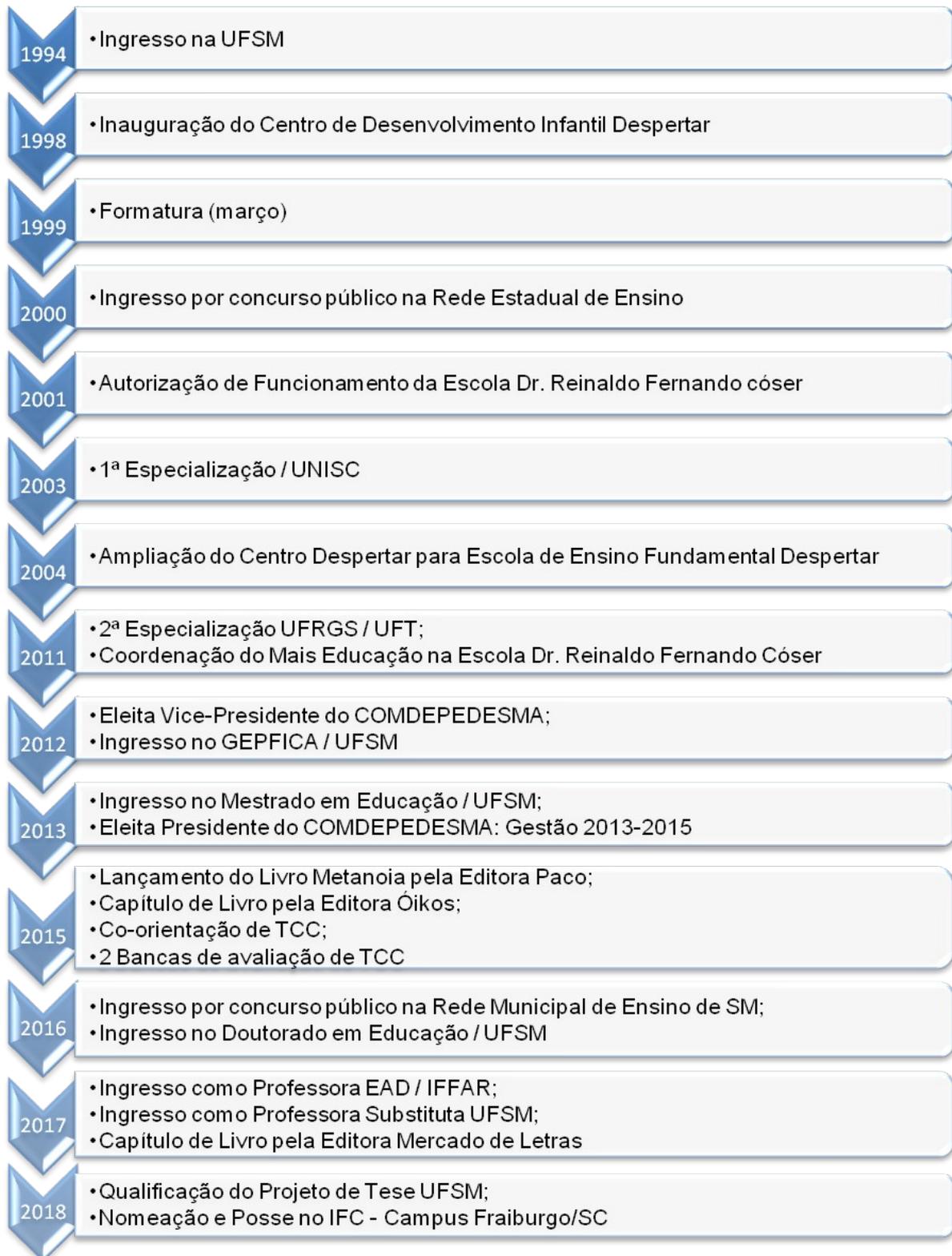
Já no ano de 2017, fui contemplada com algumas oportunidades, o que me impulsionou ao afastamento temporário da Rede Estadual por meio da LIP – Licença Interesse Particular, incentivada pela publicação da homologação do Concurso para professor efetivo (EBTT) do Instituto Federal Catarinense, Edital 139/2016, homologado no Diário Oficial da União (DOU), situação em que aguardei a nomeação. No mês de maio do mesmo ano, assumi como Professora Formadora à distância (EAD), no Instituto Federal Farroupilha, Campus Jaguari, e, em cinco de julho também de 2017, minha posse na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, pela seleção para Professora Substituta no Departamento de Educação Especial.

No ano de 2018, fui contemplada com a nomeação/posse no Instituto Federal catarinense / IFC, Campus Fraiburgo! Um importante marco em minha trajetória.

Esse percurso profissional, narrado até aqui, provocou diferentes momentos de reflexões e de indignações, como: comparação entre redes e sistemas de ensino, insatisfação, incompreensão com tantas contradições, o que proporcionou um grande desânimo. Por outro lado, instigou-me à busca de conhecimento para além da compreensão dos mecanismos alienantes e submissos aos valores do mercado, criados para a manutenção e a perpetuação da educação/sociedade, para, por meio da pesquisa de tese, buscar visualizar possibilidades de resistência e/ou superação de tais mecanismos para a autonomia e a emancipação do ser.

A seguir, apresento um esquema para melhor visualizar meu percurso.

## 1.2 ESQUEMA DO PERCURSO VIVIDO EM MEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL



No período compreendido entre 1998 e 2018, participei em muitos eventos: como palestrante, como organizadora, idealizadora de eventos, também atuando como intérprete de Língua de Sinais - LIBRAS. Uma reação forte de embate e resistência que aconteceu em 2011, devido às ações impostas pela Secretaria de Educação Especial (que existia até então no MEC), foi quando nos sentimos responsabilizados a comparecer em Brasília para debate e resistência com o Ministro da Educação, Fernando Haddad e representantes do MEC, pois nossa Escola, assim como todas as demais escolas especiais do país, estavam prestes a serem fechadas. Momentos muito tensos, de efervescência no meio educacional como um todo. Reunimos uma multidão na Esplanada dos Ministérios, muito barulho, debate e representatividade: valeu o gasto e o desgaste, conquistamos nosso direito de permanência como Escola Estadual de Educação Especial Bilingue para Surdos.

Foto 1 – Brasília – mobilização em defesa das Escolas de Surdo



Fonte: Acervo da Autora (2011).

Outro momento tenso, em 2012, ocorreu com pedido da Vereadora Maria de Lourdes Castro (in memórian), com a solicitação de eu vir a idealizar, organizar e mediar um evento na Câmara de Vereadores de SM, com seu apoio e de sua assessoria.

O pedido surgiu devido a algumas ações implementadas pela SECADI/RS para o fechamento das Classes Especiais na Rede Estadual em SM, também o forte empenho da SMED em seguir radicalmente as orientações do MEC, não escutando, ou escutando em parte, as comunidades escolares. O evento teve como tema: “Inclusão – Escola ou Classe Especial, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Inclusão ... Qual a melhor solução?”. Houve uma reação e foi grande o êxito,

pois freou o fechamento das classes especiais nas escolas estaduais em Santa Maria e oportunizou um diálogo com o Município.

Mais adiante, publiquei livro e também capítulos de livro, conforme já mencionado anteriormente. Apresentei diversos trabalhos em eventos científicos. Construí PPP e Regimento em duas Escolas, entre outras ações relevantes, orientei TCC e participei em bancas.

Minha inserção como docente na EAD no IFFAR oportunizou algumas percepções nesta modalidade de ensino que, até então, não havia percebido, mas a grande surpresa/satisfação ocorreu com minha inserção como docente do Departamento de Educação Especial na UFSM na condição de professora substituta. Oportunidade de fazer parte, mesmo que momentânea, do departamento em que fiz minha formação inicial e ter a possibilidade de retornar como formadora de futuros(as) Educadores(as) Especiais após percorrer 20 anos na profissão em diversas esferas. Realmente tem sido muito gratificante o mergulhar em uma reflexão tão intensa e profunda, como nossa profissão permite.

Para o meu percurso, iniciando na Rede Privada (12 anos), em seguida entrando na Rede Estadual (18 anos), após na Rede Municipal (3º ano), brevemente no IFFar, um ano no Ensino Superior na UFSM, e, principalmente, dois anos como docente efetiva no Instituto Federal Catarinense, completo um ciclo de 22 anos de uma caminhada, perpassando por todos os níveis e modalidades educacionais, sinto-me amplamente privilegiada por fazer meu doutoramento nesta reflexão sobre a Educação Especial e a educação inclusiva.

Até aqui, compartilhei alguns momentos de minhas vivências e experiências em minha trajetória profissional, e a percepção que trago é: apesar de LDB tratar a Educação Especial como modalidade transversal em todos os níveis e modalidades educativas, das políticas públicas, das leis e resoluções que tratam da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, após quase três décadas da implantação desse paradigma em nosso sistema educacional brasileiro e, também, um pouco mais de uma década da criação dos Institutos Federais no território nacional, ainda encontra-se em fase embrionária de implantação no tocante da inclusão do público da Educação Especial.

Diante dessa caminhada, justifico meu interesse em pesquisar como se dá/constitui a formação permanente<sup>5</sup> e a Educação Especial no Instituto Federal Catarinense, as aproximações e os afastamentos da docência inclusiva<sup>6</sup> no IFC.

Como docente no Instituto Federal Catarinense – IFC, o seguinte questionamento me acompanha: como as professoras de Educação Especial do IFC compreendem as aproximações e os afastamentos de sua atuação na docência, com vistas a construir uma nova configuração/proposta de docência da Educação Especial na EBTT? Para essa questão, levanto algumas possibilidades:

- existe uma falta de especificidade da atuação do(a) Educador(a) Especial adequada para o Ensino Tecnológico e Superior no IFC, pois o que temos de normativas e resoluções disponíveis até então pelo MEC pouco dispõe para o Ensino Superior, Técnico e Tecnológico.

- a falta de atribuições específicas e adequadas para o atendimento educacional especializado para o Ensino Tecnológico e Superior fragiliza o processo de acesso e de permanência dos PcDs nos IFs em geral, pois as atribuições referendadas nos documentos normativos são dirigidas e adequadas ao público de Educação Infantil e Ensino Fundamental;

- há uma inadequação das atribuições dos docentes em Educação Especial para a atuação nos Institutos Federais, tendo como referência a continuidade dos atendimentos educacionais especializados realizados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, necessitando uma revisão/proposição para a educação ao longo da vida, conforme a LDBEN propõe;

- as atribuições do(a) Educador(a) Especial, elencadas na resolução nº 4 de 2009, indicam ser adequadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, e há

---

5 A capacidade profissional do professorado não se esgota na formação técnica, disciplinar e nacionalista, mas alcança o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente. A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz (IMBERNÓN, F. 2009, p. 47).

6 Este Conceito está em construção/desenvolvimento. Até o momento, compreendo-o como compromisso com a educação de todos (Direitos Humanos), mas, principalmente, com a educação dos PcDs. A docência inclusiva está para além de um trabalho interdisciplinar, de um trabalho colaborativo de uma docência compartilhada ou do AEE. Supõe o compromisso individual de cada docente, em compreender os mecanismos biológicos de desenvolvimento, processos de aprendizagem humana, compreensão de instrumentos avaliativos diversos, metodologia e estratégias didáticas diferenciadas, capacidade do(a) profissional a experienciar um novo fazer/saber em busca do desenvolvimento de uma nova docência.

sobreposição destas ao Ensino Médio, Tecnológico e Superior, tornando-as incompatíveis com uma proposta inclusiva, ampla, em acordo com o IFC.

A partir das questões abordadas, este estudo em educação visou contribuir com a formação permanente de professores, re(significando) o papel das instituições educativas. Um convite a refletir sobre os desdobramentos da Educação Inclusiva, pois este paradigma está para além de uma questão de conhecimento, mas também como uma questão de formação profissional permanente, o que oportuniza/provoca a reflexão para a conscientização, conseqüentemente, para o “desvelamento da realidade”. Isso pode ser um potente estímulo para o ressignificar o papel da escola, dos gestores, dos docentes e educadores especiais, referente à docência inclusiva, oportunizando a transformação no espaço educacional.

Para continuidade do estudo em questão, apresento os objetivos, geral e específicos, para o prosseguimento da pesquisa.

### 1.3 OBJETIVOS

#### 1.3.1 Objetivo Geral

Compreender, com as professoras Educadoras Especiais/AEE do IFC de todos os campi, nos círculos dialógicos, quais as aproximações e os afastamentos da sua atuação nesse “entrelugar”<sup>7</sup> (EBTT), com vistas à construção de uma nova configuração de docência da Educação Especial.

#### 1.3.2 Objetivos Específicos

- Conhecer como se (dá) constitui a formação permanente das Educadoras Especiais no paradigma da Educação Inclusiva inseridas no IFC.

- Identificar se as atribuições, referenciadas à Educação Especial por meio das Diretrizes, caracterizam-se como controle e regulação da “deficiência” no IFC ou como dispositivo de reflexão crítica na/da Escola.

- Investigar se a formação permanente e as políticas públicas podem constituir-se como uma possibilidade auto(trans)formadora no/do IFC.

---

<sup>7</sup> Denomino assim porque a EBTT é jovem, com a criação dos Ifs em 2008, está na busca de uma identidade institucional. Atua nas diferentes frentes, como: Ensino Médio, Subsequente, Superior, Pós-Graduação, EJA, PROEJA, na visão de uma Educação Técnica, Tecnológica, diferente de toda a história da Educação Brasileira.

- Dialogar/refletir, com as Educadoras Especiais, sobre possibilidades de construção cooperativa de novos paradigmas para a Educação Inclusiva direcionada ao público dos IFs.

O conceito de docência inclusiva mostra-se um desafio ao pensarmos em educação ao longo da vida, sendo uma reflexão importante a ser desvelada, uma vez que a cada nível de escolarização exige diferentes manejos, atribuições, didáticas e metodologias a serem utilizadas.

Após a apresentação de meu percurso profissional e a justificativa das minhas escolhas para este estudo, passo para o próximo capítulo, o qual versa sobre o estado do conhecimento, compartilhando os percursos de busca dos descritores nos repositórios oficiais referentes às publicações científicas produzidas até aqui.

## 2 GARIMPANDO OBRAS: ESTADO DO CONHECIMENTO<sup>8</sup>

*O que dá grandeza às universidades não é o que se faz dentro delas. É o que se faz com o que elas produzem (Florestan Fernandes, 1966, p. 205).*

O capítulo a seguir consiste no estado do conhecimento, o qual nomeei como “garimpando obras”, devido ao sentimento emergido durante a longa busca das pesquisas já produzidas nos portais oficiais de repositórios. O sentimento/sensação despertado nesse início de busca me reportou ao garimpo, este por ser um espaço onde pessoas estão determinadas a encontrar os tesouros produzidos pela natureza, enquanto o tesouro produzido aguarda “ansiosamente” a sua descoberta.

Nesta consciência e respeito ao que foi produzido até aqui, inicio o estado do conhecimento, inspirado na disciplina PPE1108 - Seminário Avançado II LP1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do programa de Pós-Graduação, disciplina em que é trabalhado o estado do conhecimento. Busquei compartilhar o estado do conhecimento pesquisado nas plataformas da Anped Sul (anos 2014 e 2016), IBCT, Biblioteca Digital de Dissertações e Teses da UFSM/SM e, por indicação da banca avaliadora após a qualificação, a busca no repertório da Revista de Educação Especial da UFSM.

Para a feitura da pesquisa, senti a necessidade de visualizar seguidamente as palavras-chave, a questão de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, para, assim, evitar o risco de desviar o foco da mesma. Percebi que, com a leitura de muitos títulos e resumos, podemos facilmente confundir o que realmente se está pesquisando.

Os descritores iniciais foram 3 (três): “Formação Permanente de Professores”, “Educação Especial” e “Docência Inclusiva”. A escolha desses descritores deu-se por serem constituintes no título da pesquisa **“Formação Permanente em Educação Especial: aproximações e afastamentos na/da docência Inclusiva”** e

---

<sup>8</sup> “Construindo o estado de conhecimento de sua tese ou dissertação”. De acordo com sua súmula, o seminário metodológico-instrumental busca propiciar ao discente a identificação, a análise e a produção de texto fundamentador de sua monografia de pós-graduação, com base na produção científica sobre educação, fundamentalmente no Brasil, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A consulta bibliográfica se apoia, principalmente, em fontes nacionais, podendo se estender a obras latino-americanas e internacionais. Paralelamente, propõe a reflexão sobre a construção da produção científica como forma textual. Entre seus objetivos, destacam-se: conhecer, sistematizar e avaliar a produção científica da área da Educação na contemporaneidade; elaborar produção textual, apoiada em princípios de estado de conhecimento sobre a temática da tese ou dissertação; subsidiar a construção da dissertação e/ou tese em educação; cultivar habitus científico, visando à prática de pesquisa articulada à realidade; e compreender a produção científica na perspectiva do seu campo (MOROSINI, 2015, p. 111).

por estarem em acordo com os objetivos da mesma. Na medida em que foram se delineando as buscas, foi necessário flexibilizar dois descritores: “Formação Permanente de Professores” para “Formação de Professores”, da mesma forma, “Educação Especial” para “Educação Inclusiva”, a fim de ampliar as buscas, evitando a limitação de termos, conseqüentemente, a fragilidade nos resultados.

Para cada plataforma existem formas específicas de busca dos descritores, então, relato como se deu em cada uma delas.

Iniciei minha busca pelo site da Anped Sul, no ano de 2014, em “todos os trabalhos publicados”, os resultados encontrados foram:

Tabela 1 – Sistematização dos registros – Anped Sul 2014

<b>ANPED SUL 2014</b>	
<b>DESCRITORES</b>	<b>RESULTADOS</b>
Docência Inclusiva – todos os artigos publicados	0
Formação Permanente de Professores – todos os artigos	0
Formação de Professores – Eixo 6	20
Educação Especial – Eixo 22	12

Fonte: Elaborado pela Autora (2018).

No descritor Formação de Professores, eixo 6 (seis), encontrei 20 (vinte) artigos, apenas 1 (um) parecia que se aproximaria, mas a ênfase dada no artigo deu-se nas políticas públicas no período compreendido entre 2008 a 2013: “Políticas de educação inclusiva para a formação de professores: uma revisão sistemática”. Autoras: Maria Amelia Ingles, Marisa Schneckenberg e Rayane Regina Scheidt Gasparelo. Dessa forma, não houve aproximações com meus objetivos.

Para o descritor Educação Especial, no eixo 22 (vinte e dois), o artigo: “Professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa”. Autora: Kamille Vaz, fez a aproximação na questão referente à formação multifuncional relacionada a(o) Educador(a) Especial.

Continuei a busca, agora no ano de 2016, inicialmente no eixo 6 (seis) – Formação de Professores, após, pesquisei no eixo 22 (vinte e dois) – Educação Especial. Pesquisei ainda em todos os artigos os seguintes descritores:

Docência inclusiva e formação permanente de professores. Os resultados encontrados foram:

Tabela 1 – Sistematização dos registros – Anped Sul 2016

<b>ANPED SUL 2016</b>	
<b>DESCRITORES</b>	<b>RESULTADOS</b>
Docência Inclusiva – todos os artigos publicados	0
Formação Permanente de Professores – todos os artigos	0
Formação de Professores – Eixo 6	18
Educação Especial – Eixo 22	8

Fonte: Elaborado pela Autora (2018).

No eixo 6 – Formação de Professores, dos 18 (dezoito) trabalhos encontrados, nenhum se aproxima do meu estudo. No eixo 22 – Educação Especial, dos 8 (oito) artigos encontrados, apenas 1 (um) se aproxima, mas somente no tópico em que apresenta a formação de Educação Especial tornada à polivalência e multifuncional. Título do artigo: “A epistemologia na formação do professor de educação especial nos currículos da UFSM: aproximações iniciais”. Autoras: Mariana Luzia Corrêa Thesing, Fabiane Adela Tonetto Costas.

Na plataforma IBCT, pude selecionar os filtros desejados para melhor refinar a pesquisa:

Tabela 1 – Sistematização dos registros/filtros na plataforma IBCT

<b>Filtros da pesquisa</b>
Busca avançada
Descritores entre aspas “”
Correspondência de busca: Todos os termos
Idioma: português
Tipo de documento: dissertação e após tese
Ano de defesa: 2013 a 2018

Fonte: Elaborado pela Autora (2018).

Dessa forma, realizei a busca dos descritores colocando-os entre aspas, por meio da busca avançada. Na correspondência de busca: escolhi todos os termos, em idioma, selecionei português; no tipo de documento, selecionei primeiramente Dissertação e após Tese e em Ano de Defesa, marquei o período de 2013 a 2018.

Iniciei a busca pelo descritor “Formação Permanente de Professores”, no qual encontrei 54 (cinquenta e quatro) registros em dissertações e 24 (vinte e quatro) em

teses. Como a busca ficou muito ampla, distante do tema desejado, pois abarcou diversos temas, refinei acrescentando o campo: “Docência Inclusiva”, que, para a minha surpresa, não possui registros em dissertações e nem em teses.

Em seguida, realizei diversas combinações que apresentarei a seguir:

Tabela 1 – Sistematização dos registros dos descritores: Formação Permanente de Professores, Educação Especial e Ensino Superior

<b>“Formação Permanente de Professores”, “Educação Especial” e “Ensino Superior”</b>	
<b>Dissertações</b>	9
<b>Teses</b>	12
<b>Aproximações</b>	0

Fonte: Elaborado pela Autora (2018).

Nos descritores referendados, dos 9 (nove) registros de dissertações e 12 (doze) de teses, nenhum trabalho aproximou-se da temática deste estudo. O que impulsionou novas combinações que compartilharei a seguir.

Na nova busca, utilizei dois descritores fixos: o primeiro como “Formação Permanente de Professores” e o segundo como “Docência Inclusiva”, no último campo fui alterando o descritor, respectivamente, por: “Ensino Superior”, após para “EBTT” e, por último, Instituto Federal:

Para os descritores “Formação Permanente de Professores”, “Docência Inclusiva” e: “Instituto Federal”, “EBTT” e “Ensino Superior”, respectivamente, constatei a inexistência de um estudo da envergadura desejada nesta tese. Os resultados encontrados em toda a busca registraram zero publicações.

No sentido de buscar aprofundar a pesquisa, realizei uma variação no primeiro descritor, alterando de “Formação Permanente de Professores” para “Formação de Professores” com os demais descritores já referidos. A seguir, compartilho os achados:

Variação do primeiro descritor “Formação Permanente de professores” para “Formação de Professores” para prosseguir a pesquisa:

Tabela 1 – Sistematização dos registros dos descritores: Formação de Professores, Educação Especial e EBTT

<b>“Formação de Professores”, “Educação Especial” e “EBTT”</b>	
<b>Dissertações</b>	5

<b>Teses</b>	2
<b>Aproximações</b>	0

Fonte: Elaborado pela Autora (2018).

Novamente, apesar da variação no descritor “Formação de Professores”, permaneceu zero aproximações. Pois, na variação, utilizei os 2 (dois) primeiros descritores “Formação de Professores” e “Docência Inclusiva”, alternando o último descritor para: “Ensino Superior”, “EBTT” e “Instituto Federal”, respectivamente. Não encontrei registros com esses descritores.

Já na busca “Formação de Professores”, “Educação Especial” e “Instituto Federal”, encontrei 54 (cinquenta e quatro) dissertações e 34 (trinta e quatro) teses.

Dessas 54 (cinquenta e quatro) dissertações, apenas 3 (três) referem-se a algum tópico da pesquisa em questão, mas se distanciam em seus objetivos: a primeira tem como foco o trabalho docente na verticalização do IFB, a segunda trata-se do ensino no IF e a terceira da formação docente para a educação profissional e tecnológica no IFMG.

Dentre as 34 (trinta e quatro) teses encontradas, apenas uma poderia aproximar-se nos resultados, no sentido de abordar a necessidade de criar uma cultura de interdisciplinaridade nos cursos de licenciatura, mas não contempla o objetivo desta tese, pois se afasta nos demais pontos, como: “o presente estudo objetivou investigar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e as matrizes curriculares da formação inicial de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) de modo a analisar e discutir como se constitui a disciplina de Educação Especial nos cursos de licenciaturas estudados. De modo a debruçar na formação inicial de professores do IFG, tem-se como objetivos específicos identificar a presença da disciplina de Educação Especial e suas contribuições para o processo de inclusão educacional; compreender de que forma esta instituição possibilita a inclusão dos(as) alunos(as) em condição de deficiência por meio dos documentos analisados; e, por último, analisar como os PPC dos cursos de licenciatura do IFG se articulam com o processo de inclusão educacional, considerando as matrizes curriculares como ‘pano de fundo’ de tal processo”. Título do trabalho “A formação de professores e a (in)visibilidade da educação especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás”, ano de 2017, autor: Souza, Calixto Júnior de.

Ao esgotar as possibilidades e combinações para o primeiro descritor e sua variação, passei para o segundo descritor: “Educação Especial”. Lembrando que os filtros continuaram os mesmos utilizados na busca do primeiro descritor: os descritores entre aspas, o idioma português, período compreendido entre 2013 a 2018, busca realizada primeiramente em dissertações e, após, em teses.

Na combinação inicial realizada entre “Educação Especial” e “Educação Inclusiva”, foram encontradas 329 (trezentas e vinte e nove) dissertações e 125 (cento e vinte e cinco) teses. Em uma análise, percebi a amplitude de títulos e áreas que não convergem ao meu estudo. Percebi uma certa fragilidade nas conceituações entre Educação Especial, Educação Inclusiva e AEE, como sinônimos em alguns momentos, mas esta discussão ficará para outro capítulo. Para refinar a busca, utilizei um terceiro campo, “Instituto Federal”, “EBTT” e “Ensino Superior”, respectivamente. Os resultados encontrados foram:

Os descritores “Educação Especial”, “Docência Inclusiva” em combinação com os demais descritores: “Instituto Federal”, “EBTT” e, por último, “Ensino Superior”, apresentaram zero registros de dissertações e teses.

Buscando flexibilizar a pesquisa, possibilitei a variação do descritor “Educação Especial” para “Educação Inclusiva”. Nessa perspectiva, com o novo desenho: “Educação Inclusiva” e “EBTT”, encontrei 2 (duas) dissertações que não se aproximam do objeto estudado e nas teses: zero registros. Resultado que me surpreendeu, pois acreditava que encontraria pesquisas no paradigma de educação inclusiva na EBTT, na construção de uma nova configuração de docência na Educação Especial, uma vez que é discutida de forma ampla a inclusão educacional em todos os níveis educativos.

Nos descritores “Educação Inclusiva” e “Instituto Federal”, encontrei 44 (quarenta e quatro) dissertações e 19 (dezenove) teses.

Dessas 44 (quarenta e quatro) dissertações, 5 (cinco) poderiam ter alguma aproximação, mas, ao verificar os resumos dos mesmos, ficou percebido o distanciamento, conforme relatarei: o primeiro trabalho tem por objeto as “Representações Sociais de egressos do curso de Licenciatura em Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. [...]”. Os resultados mostram que as representações dos professores acerca do objeto de estudo apresentam-se de forma variada, reforçando a imagem do aluno com necessidades

educacionais especiais, associada à concepção de deficiência e de aluno que foge ao modelo estabelecido pela sociedade”.

A segunda dissertação “investiga como têm sido delineadas as políticas de inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)”. Em seus resultados de pesquisa, “constata a existência de algumas políticas, ações e movimentos no sentido da inclusão na Instituição, mas também de algumas dificuldades para efetivá-los”. “Constata também a necessidade de a Instituição envidar seus esforços na implantação de políticas mais estruturadas pensando na educação para todos”.

A terceira dissertação trata da “formação continuada de professores do ensino médio para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (2017), de autoria de Noronha, Lílian Freire. Esta “pesquisa teve como objetivo analisar a formação continuada de professores que atuam no Ensino Médio do IFAM para o processo de ensino do alunado da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. [...] Quanto aos professores, o resultado mais expressivo foi o de 92,0% de respondentes da pesquisa que não realizaram nenhuma formação continuada, relacionada à Educação Especial, nos últimos três anos. Positivamente, 53,1% dos participantes da pesquisa já leram ou ouviram falar a respeito da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva contra o percentual de 34,7% que não ouviu falar na mesma. Relacionado ao NAPNE, 72,0% conhecem esse núcleo, mas apenas 4,0% já realizaram algum curso nele. Quanto às contribuições, a pesquisa contribuiu para o esclarecimento acerca de como está ocorrendo a formação continuada de professores que atuam junto aos alunos da Educação Especial. Assim como colocar em discussão essa temática no ambiente acadêmico para tentar propiciar reflexões que venham a materializar ações concretas para a qualidade do ensino dos alunos”.

A quarta dissertação refere-se a: “O fazer pedagógico do professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão” (2017), de autoria de Medeiros, Bruna de Assunção. A pesquisa “buscou analisar como se constitui o fazer pedagógico dos Professores de Educação Especial/AEE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar. Além disso, procurou entender como o Atendimento Educacional Especializado - AEE vem se efetivando, tendo em vista que, atualmente, os Institutos Federais, assim como as Escolas de Ensino Básico e as Universidades, também passaram a se ocupar dos

processos de inclusão, implementando o AEE. Aponta que, apesar de toda essa nova conjuntura política, educacional e conceitual que tem permeado sua prática e sua identidade institucionalmente, percebem-se como professoras de Educação Especial atuando no momento como professoras de Educação Básica, Técnica e Tecnológica”.

Li na íntegra a dissertação, um estudo de significativa envergadura para a área de Educação Especial, pois “denuncia”, questiona, convida à reflexão sobre os desdobramentos ocorridos na Educação Especial em relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva instituída nacionalmente em 2008. Algumas questões de discussões se aproximam, mas no objetivo da tese há o distanciamento, pois a tese tem como objetivo a construção de uma nova configuração de docência da Educação Especial como foco, pois replicar a atuação nesse “entre lugar” de acordo com a política de 2008 perde o sentido da especificidade da área, o que tem exigido o retorno às discussões sobre nosso saber/fazer. Nesse sentido, destaco na construção de docência inclusiva como propositura de trabalho docente inclusivo na EBTT para além do AEE.

O quinto trabalho refere-se ao “trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico” (2013), de autoria de Honnef, Claucia. Esse estudo apresenta “a proposição do trabalho docente articulado entre professores de educação especial e de classe comum nas classes regulares, a partir da inserção de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nesses espaços. O trabalho docente articulado é proposto como uma adaptação ao ensino colaborativo, que prevê o trabalho conjunto dos professores citados no planejamento da aula, no desenvolvimento desta e na avaliação das atividades de sala de aula. O objetivo deste estudo foi verificar e analisar quais os limites e possibilidades da Educação Especial articulada ao Ensino Médio e Tecnológico. Todos os professores mencionaram perceber o trabalho docente articulado como importante, porém, poucos citaram fatores que dificultam sua realização, como por exemplo, o baixo número de professores de educação especial e de classe comum, e o pouco tempo para realização deste trabalho. Deste modo, o que se percebe hoje no contexto educacional é a massificação da ideia de inclusão educacional escolar, sem haver investimentos que garantam condições para que se possa proporcionar ensino-aprendizagem aos estudantes”.

No repositório de teses, apenas uma poderia aproximar-se de meu estudo, intitulada “Transversalidade, inclusão e práticas pedagógicas: possibilidades para operacionalizar políticas e repensar currículos” (2016), de autoria de Pereira, Andreia Cabral Colares. “Esta pesquisa buscou compreender como o corpo docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – IFSul vem atendendo à significativa demanda de estudantes com deficiência e como os docentes transpuseram suas lacunas de formação específica em seus currículos ao criarem práticas pedagógicas, estratégias e recursos para proporcionar aos discentes oportunidades de aprendizagem, organização de suas estratégias/práticas pedagógicas, desafios e oportunidades vivenciadas no seu cotidiano docente, apesar das múltiplas limitações identificadas, tanto em nível de políticas, infraestrutura ou ecossistema escolar. Os resultados apontam a fragilidade na formação dos professores para tratar a questão da educação inclusiva na perspectiva da transversalidade. No que se refere a processos educacionais, ao conhecimento de práticas pedagógicas inclusivas; estamos carentes de profundas reflexões e isso se percebe nos currículos de formação de professores, que, quando tratam da questão da inclusão, abordam-na de forma fragmentada”.

Ao término da investigação referente ao segundo descritor e sua variação, passarei para o terceiro descritor “Docência Inclusiva”. Encontrei somente dois registros em dissertações, sendo que nenhuma se aproxima do trabalho proposto e nenhum registro em teses. O que me fez perceber da relevância desta pesquisa de tese.

Finalizadas as buscas no repertório do IBCT/BDTD, direcionei minha procura ao Manancial Repositório Digital da UFSM. Terceiro repositório.

Iniciei a busca com o descritor “Docência Inclusiva” e tive como resultados em dissertação 0 (zero) registros e 1 (um) registro de tese, sendo que essa não se aproxima dos objetivos desta pesquisa.

Segunda busca: “Formação permanente de Professores” e “Educação Especial”: 12 (doze) dissertações 3 (três) teses, sendo que nenhum tem proximidade com o estudo em questão.

Terceira busca: “Formação permanente de professores” e “educação inclusiva”: encontrei 3 (três) dissertações, nenhuma se aproxima e 49 (quarenta e nove) teses, sendo que uma poderia ter proximidade se caso o viés fosse na formação de professores de Educação Especial.

A quarta busca se deu nos descritores: “Docência inclusiva”, “Formação permanente de professores” e “EBTT”; teve 0 (zero) registros de dissertações e 0 (zero) registros de teses.

Por último, realizei a busca com os descritores “docência inclusiva”, “formação de professores” e “EBTT”. Desse modo encontrei 2 (duas) dissertações, destas nenhuma se aproxima, sendo que uma já foi mencionada, defendida em 2017, por Bruna de Assunção Medeiros, comentada anteriormente.

Considerando os achados e os não-achados por meio do estado do conhecimento, o descritor inicial “formação permanente de professores” e sua variação, “formação de professores”, com as combinações “Educação Especial”, com a variação “educação inclusiva” e “docência inclusiva”, nas instituições: “Instituto Federal”, “Ensino Superior” e “EBTT”, as pesquisas voltam-se para os PPC e as matrizes curriculares da formação inicial dos professores, especificamente buscando identificar a presença da disciplina de Educação Especial e suas contribuições para o processo de inclusão dos alunos em condição de deficiência, disciplinas voltadas à Educação Especial e, principalmente, à Libras. Também a pesquisa referente a currículos, práticas pedagógicas, políticas públicas, inclusão dos alunos com deficiência, estes temas relacionados a todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Por indicação da banca avaliadora na qualificação do projeto de tese, pesquisei também nos periódicos da Revista de Educação Especial/UFSM, no período de 2013 a 2018 (mesmo período já acordado nos demais repositórios), e encontrei 5 (cinco) artigos com possibilidades de aproximação com a tese. A busca deu-se pelo título e leitura do resumo, que referenciassem: Formação de Professores/Formação Continuada/Formação Permanente, com Educação Especial/Educação Inclusiva/AEE, ainda, Docência/Docência Inclusiva. Após a seleção, fiz a leitura na íntegra dos artigos selecionados. Em seguida, apresento os artigos numerados do ano de publicação, do mais antigo (2014) ao mais atual (2017), em consonância com os critérios acima expostos, com os respectivos resumos e um breve comentário. São eles:

1. Alguns efeitos do nosso tempo na formação de Professores da Educação Especial. Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leandra Boêr Possa e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Inês Naujorks<sup>9</sup>;

**Resumo:** “A vontade de saber e problematizar aquilo que parece tranquilo e naturalizado em torno da formação do professor/a da Educação Especial é os efeitos de uma estratégia política neoliberal que opera nos processos de objetivação/sujeição de um sujeito que se produz profissional da Educação Especial. A trama que legitima processos de formação, como um eterno momento de aprendizagem para a profissão, é um modo de subjetivação no qual, todos são capturados a exercermos sobre nós mesmos um tipo de poder que se dobra a partir das relações que exercemos sobre nós mesmos e sobre os outros. Este texto problematiza as discussões em torno da formação de professores da Educação Especial a partir de três temas, são eles: a Inclusão, a Escola inclusiva e a Educação para todos; o binômio da Educação Especial que apresenta o campo clínico em contrário ao da Educação; e, a perspectiva totalizante e polivalente que vem contornando o discurso da política de formação do professor/a da Educação Especial. Para concluir, apontamos a necessidade de desnaturalizar um modelo dado à formação de professores/a da Educação Especial, para que possamos perceber contingencialmente os regimes de verdade e a racionalidade política que organizam e estruturam tal formação. Propomo-nos a pensar sobre os efeitos que estes regimes de verdade, já que não temos como escapar deles, produzem no modo como se subjetivam aqueles, que pela formação, constituem-se professores de tal campo”.

Após a leitura do resumo, parti para a leitura do artigo completo, o qual refere-se, entre outros pontos, à “denúncia” à subjetivação/objetivação do sujeito por meio do discurso neoliberal nas formações iniciais e continuadas de professores da Educação Especial. A polivalência como estratégia que opera nos processos de subjetivação/objetivação de um sujeito que se produz profissional da Educação Especial como um eterno momento da aprendizagem para a profissão.

---

9 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/7655>. Acesso em: 27 ago. 2020.

2. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elisabeth Rossetto<sup>10</sup>.

**Resumo:** “O presente artigo tem como objetivo discutir a formação e as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado na sala de recursos multifuncional (SRM). O estudo em questão é de caráter documental e bibliográfico. Na investigação documental selecionamos normativas legais que se referem especificamente ao AEE, considerando-se que este se constitui no espaço prioritário para o atendimento aos alunos com deficiência inseridos no ensino regular. A parte bibliográfica deu-se sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural, por ser o referencial teórico que tem contribuído significativamente ao se tratar do processo de escolarização da pessoa com deficiência. Nossa investigação levou-nos a perceber que a preparação direcionada ao professor encontra-se imbuída de características que denotam superficialidade teórica, com grande adesão à modalidade de ensino a distância, com ênfase em procedimentos técnicos e na disponibilização do uso de recursos. Entendemos que tal formação não contribui para o processo de apropriação de conhecimentos por parte dos alunos e compromete os conteúdos escolares e o ato de ensinar. Nesse sentido reconhecemos a relevância de investimentos em uma qualificação mais consistente, que instrumentalize teoricamente o professor. Ademais a partir deste referencial, ressaltamos a importância da ação docente enquanto mediação para o processo de escolarização e humanização dos alunos com deficiência, uma vez que está no conhecimento uma via pela qual o aluno com deficiência compensa suas limitações e é capaz de superar as características causadas pela própria deficiência”.

O artigo apresentado pontua, com grande ênfase, o esvaziamento pedagógico/epistemológico na formação aligeirada para o AEE. A preocupação na caracterização de serviços, técnicas e recursos coloca em risco um campo de saber pedagógico, a Educação Especial, pelo discurso do fazer em detrimento do saber como substituto. Nesse sentido, ao analisar as atribuições do professor de acordo com os documentos legais, sugere a conceituação de “professor multifuncional”, coloca-se uma formação cuja consistência é questionável, em que o AEE é compreendido como um conjunto de serviços, e a atividade docente voltada ao ensino dos conteúdos não é mencionada. Paralelamente a educação especial, como área de pesquisa e campo de conhecimentos, é desvalorizada, pois, ao longo do

---

<sup>10</sup>Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13367>. Acesso em: 27 ago. 2020.

material, há a defesa de que o AEE é equivalente à Educação Especial. Nesse sentido, existem aproximações em algumas ponderações, mas afastamentos em relação a esta tese.

3. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valdelúcia Alves da Costa<sup>11</sup>

**Resumo:** “Considerando resultados de pesquisa, este texto tem por objetivo problematizar a formação de professores e sua relação com a educação inclusiva, ao mesmo tempo em que analisa os desafios à experiência teórica na práxis pedagógica inclusiva. Tanto a problematização quanto a análise, se voltam a uma questão central: mesmo considerando os avanços contemporâneos nos processos de formação de professores em prol da educação inclusiva, ainda é necessário desenvolver a formação docente em sua dimensão teórica, na superação da pseudo ideia de que a práxis docente e os métodos canônicos de ensino, sejam pensados como um fim em si mesmos, como também suficientes no enfrentamento e superação dos limites sociais, impostos historicamente aos professores como sendo limites humanos. Esta práxis pedagógica banaliza e/ou nega a demanda humana por uma formação teórica, que possibilite tanto o pensar quanto a atuação político-investigativa contrária à segregação de alunos com deficiência na escola pública e nas demais instâncias sociais. Admitir essa perspectiva formativa, pela experiência teórica, contribuirá na humanização dos professores e dos alunos, com e sem deficiência, ao se contrapor à dominação e à inconsciência social, marcas da sociedade de classes, presentes na escola pública”.

O artigo contribui na reflexão sobre a formação de professores na perspectiva inclusiva, com destaque nos fundamentos teóricos que necessariamente, remetem à problematização da práxis. Destaca ainda, sobre a importância dessa formação teórica, como potência à autonomia na sua função política e investigativa em sua concepção pedagógica, também na tomada consciente de decisões tanto na elaboração quanto na execução de seu planejamento. Ainda, problematiza a substituição dos fins pelos meios na educação inclusiva, devido ao aligeiramento e à banalização das possibilidades dos professores experienciarem teoricamente sua formação junto com os alunos considerados deficientes. Nesse sentido, substitui, também, a possibilidade de se viver a experiência teórica no processo de formação

---

<sup>11</sup>Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/9628>. Acesso em: 27 ago. 2020

humana e docente, obstando a práxis emancipadora. Existe alguma proximidade em alguns pontos de questionamento/sugestão para a formação de professores para a educação inclusiva.

4. A emergência da Educação Especial como campo de saber e suas atualizações para o presente. Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leandra Bôer Possa<sup>12</sup>.

**Resumo:** “A centralidade do sujeito como objeto e protagonista da produção dos saberes na modernidade, narra a história e produção de conhecimentos verdadeiros, a descrição de um lugar da normalidade em contraponto com a anormalidade e um ordenando de um campo de saber chamado de Educação Especial. Esta é a tônica deste artigo que pretende olhar para a atualidade dos relatórios em que Jean Itard relata sua atuação e o conseqüente processo educativo de Victor, o menino selvagem. Sob a perspectiva das noções de ordenamento dos saberes e normalização, retirada dos estudos foucautianos, realiza-se uma analítica dos fragmentos dos relatórios de Jean Itard como acontecimento que possibilitam compreender de que forma essas experiências, do início do século XIX, constituem-se contemporâneas para o campo de saber da Educação Especial”.

O artigo apresenta de forma sucinta, o surgimento da Educação Especial, trazendo à reflexão atual com a inclusão. Traz ainda a ideia de um rompimento com as práticas da Educação Especial do passado: nos paradigmas segregacionistas, interacionistas e provoca a pensar nas práticas inclusivistas. Dessa forma, aponta a superficialidade de como é tratado o tema caso se considere a Educação Especial como um campo de saber. Assim, para que seja possível romper com os modos de pensar a Educação Especial (do passado), não basta colocarmos nela o imperativo da perspectiva da educação inclusiva.

5. A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. Prof<sup>a</sup> MS Jacqueline Lidiane de Souza Prais, Prof. Dr. Vanderley Flor da Rosa<sup>13</sup>.

**Resumo:** “A formação de professores para atuar juntos aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) tem sido apontada pela literatura na

---

12Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23647>. Acesso em: 02 set. 2020.

13Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19833>. Acesso em: 02 set. 2020.

área de Educação Especial e da Educação como uma necessidade emergente para se efetivar a educação inclusiva. Motivados por esse argumento, este artigo tem o objetivo de caracterizar as publicações referentes ao tema formação de professores para inclusão dos alunos com NEE contidas na Revista Brasileira de Educação Especial no período de 2005 a 2014. Utiliza-se como metodologia de pesquisa a revisão sistemática das edições on-line disponíveis. Os primeiros resultados indicaram 333 artigos publicados contemplando diversos temas na área da Educação Especial, dentre estes 19 foram selecionados para análise do conteúdo, considerando que tinham como tema central a formação de professores. Após a leitura dos artigos e análises, foram organizados em cinco categorias que apresentaram as seguintes discussões: análise da/na formação inicial de professores; a formação de professores como prática colaborativa para inclusão; análise de curso/programa de formação continuada; revisões e análises de produções científicas acerca da formação de professores e; por fim, a necessidade de formação pedagógica para atuação educacional. Dentre os resultados obtidos nesta pesquisa, evidenciou-se que além do tema formação de professores ter assumido papel de relevância nas pesquisas, ocupa pouco espaço como objeto central das pesquisas e, assim, se faz necessário ampliar as análises para contribuir com a divulgação de trabalhos desenvolvidos na formação inicial e continuada, bem como para reformulação/reestruturação de cursos e programas”.

Após a leitura cuidadosa do artigo, percebe-se que o mesmo traz como apontamentos a busca de metodologias, técnicas e procedimentos para a inclusão. Como indicativo, traz a necessidade de ampliar investigações na formação inicial e continuada, bem como de conduzir reformulações/reestruturações nos cursos e programas de formação de professores.

Os artigos citados fazem importantes provocações para a área da Educação Especial enquanto campo de saber, nas mais diversas dimensões, como: a “polivalência” por meio das formações, tanto na inicial quanto na continuada; o esvaziamento pedagógico/epistemológico por meio da formação aligeirada para o AEE; a Formação de Professores nos fundamentos teóricos à problematização da práxis; a Educação Especial como campo de saber ser tratada superficialmente, sendo colocada apenas no imperativo da perspectiva da educação inclusiva, ainda, a Formação de Professores para a inclusão, na busca de metodologias, técnicas e procedimentos para a inclusão.

Nesse sentido, os artigos encontram algumas aproximações do estudo da tese, mas se afastam do objetivo da pesquisa, que é compreender nesse “entre lugar”, a EBTT, a construção de uma nova configuração de docência na Educação Especial. Assim, esta pesquisa de tese concentra-se em compreender a docência em Educação Especial na Educação Técnica, Tecnológica e Superior, com vistas à construção de uma docência para além do AEE, em busca de formação permanente para uma docência inclusiva.

A partir dessa “garimpada” dos descritores nos repositórios já citados, nas pesquisas referendadas neste estado do conhecimento e nas Revistas de Educação Especial da UFSM, foi possível constatar lacunas importantes a serem pesquisadas devido à pouca e/ou inexistência de publicações científicas no contexto de formação permanente de professores para a docência inclusiva, inclusive, na EBTT, conforme proposta na investigação.

A partir deste levantamento, evidenciam-se estudos referentes à inclusão nos Institutos Federais em diferentes objetivos, evidenciando a carência de investigações que contemplem a temática proposta, principalmente, na Educação Profissional. Não foram encontradas pesquisas referentes a este tema específico, o que legitima a abertura de um novo *habitus* bourdieuno, demonstrando a relevância desta tese.

Portanto, a temática apresentada neste estudo aponta a relevância e a necessidade da continuidade de pesquisas futuras. A falta de orientação, de regulação e de resolução, referentes à formação para a Educação Especial na política da educação inclusiva, vem ferindo a compreensão, pois sugere, de forma implícita, uma substituição da área de Educação Especial para um conjunto de serviços, de recursos e de técnicas descritas ao docente de AEE, possibilitando risco de perdermos as especificidades inerentes à educação para a pessoa com deficiência. Nesse sentido, acredito serem necessários maiores aprofundamentos em estudos futuros.

O próximo capítulo apresenta os percursos e instrumentos escolhidos para a produção de informações como caminho metodológico para a efetivação da pesquisa.

### 3 CAMINHO METODOLÓGICO - DO BARRO AO VASO “O PROCESSO DE MODELAGEM”

*Frente a essa demanda, o pesquisador aceita às vezes comportar-se como expert – até como exorcista... O expert aceita o objeto que lhe é proposto, a questão que lhe é submetida, e responde na linguagem de quem levantou a questão. A característica do pesquisador é a de questionar a questão que lhe é feita, interrogar os termos nos quais ela é formulada, Deve desconstruir e reconstruir o objeto que lhe é proposto e a questão que lhe é submetida (Bernard Charlot, 1997, p. 15).*

Para esta pesquisa, busquei utilizar uma metodologia que oportunizasse a compreensão do processo formativo de forma ampliada, possibilitando um olhar sensível referente à formação permanente de professores, “questionar a questão”, desconstruir e reconstruir a propositura e a questão elencada. Embasei teoricamente tais questões com a finalidade de corresponder aos objetivos já descritos no estudo. Assim, uma pesquisa qualitativa em que, segundo Bogdan e Bicklen (1994, p. 16),

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

As questões abordadas no primeiro capítulo buscaram investigar os fenômenos em sua complexidade e em seu contexto natural, não objetivando em responder ou testar tais questões, mas compreender a docência da Educação Especial no IFC até o presente momento, em especial, aos campus que contemplam as professoras de educação especial, contando neste momento, além de mim, mais 7 colegas. Então, torna-se indispensável uma pesquisa que venha valorar questões não quantificáveis, e sim, subjetivas e singulares.

Na mesma perspectiva, este estudo caracteriza-se numa abordagem crítico-dialética, que, segundo Gamboa (2012, p. 189-190):

O enfoque crítico-dialético busca apreender o fenômeno em seu devir histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua transformação, suas contradições e potencialidades de mudança. O homem conhece para transformar. O conhecimento tem sentido quando revela as alienações, as opressões e as misérias da atual fase de desenvolvimento da humanidade, questiona criticamente os determinantes econômicos, sociais e históricos e dá potencialidade à ação transformadora. O conhecimento crítico do mundo e da sociedade e a compreensão de sua dinâmica transformadora propiciam ações (práxis) emancipadoras.

Conforme a citação anterior, quando o conhecimento tem potência para revelar as alienações, as opressões e as misérias à humanidade, com capacidade crítica aos diversos determinantes, este vem impulsionar para a transformação, conseqüentemente, para a emancipação. Nesse sentido, em relação à pesquisa na perspectiva da educação inclusiva e as possíveis situações conflitivas vivenciadas no cotidiano escolar (por diversas razões, e entre elas, das políticas públicas não contempladas no interior das instituições), possa dar a impressão de existirem interesses antagônicos entre Gestores(as), Docentes e Educadores(as) Especiais. Fenômeno que pode intervir nas inter-relações e, portanto, comprometer o desenvolvimento.

Em relação à investigação, esta foi desenvolvida por meio da metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativos-auto(trans)formativos<sup>14</sup>, os quais surgiram com a construção de uma proposta metodológico-epistemológica política, de forma coletiva pelo Grupo de Estudos Dialogus (UFSM), já comentado na introdução. Conforme Henz, Freitas e Silveira (2018, p. 841), essa metodologia,

Acreditando na pesquisa como espaço para o diálogo e a reflexão crítica, a partir do contexto dos sujeitos envolvidos, em que cada um tem o direito de efetivamente *dizer a sua palavra*, manifestando-se como sujeito da *práxis*, o nosso Grupo de Pesquisa Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire começou a desenvolver a proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos em suas pesquisas de mestrado e doutorado, com vistas a realizar pesquisas auto(trans)formativas com os professores e não *para ou* de professores; ou seja, partindo das situações-limites levantadas pelo grupo com base na realidade vivenciada por seus participantes.

Nesse sentido, os Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos se mostram como dispositivo de pesquisa para a auto(trans)formação em que, por meio do diálogo-problematizador (amoroso e rigoroso), pesquisadores e sujeitos interlocutores coautores experienciam um espaço-tempo de reflexão crítica sobre o ato educativo, a partir da processualidade desde a tomada de consciência à conscientização, em busca da própria emancipação e da emancipação de todos, com base nas temáticas levantadas pelo grupo, em suas situações-limite, em acordo com os objetivos da pesquisa.

Na metodologia dos “Círculos Dialógicos”, o pesquisador-coordenador é um interlocutor dialógico do processo, coordenando os diálogos, conforme Henz, Freitas e Silveira (2018), “intervindo minimamente nas discussões, mas sempre procurando

---

<sup>14</sup>Metodologia já apresentada na Introdução.

mediar para que a temática da pesquisa esteja sendo problematizada e os objetivos considerados, evitando a fuga ao tema”.

Já o sujeito interlocutor coautor, segundo Henz, Freitas e Silveira (2018), é um sujeito proativo, que constrói conhecimento, uma vez que se sente tocado pela experiência do diálogo.

A seguir, listo os movimentos observados para a dinâmica dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos (2018), são eles:

- Escuta sensível e do olhar aguçado;
- Descoberta do inacabamento;
- Emersão e imersão nas temáticas geradoras;
- Diálogos-problematizadores;
- Distanciamento/desvelamento da realidade;
- Registro re-criativo;
- Conscientização;
- Auto(trans)formação<sup>15</sup>.

É importante ressaltar que estes movimentos não ocorrem linearmente, mas intimamente imbricados uns aos outros em processualidade dialética de uma espiral (HENZ, 2015):

---

<sup>15</sup>A auto(trans)formação permanente de professores se dá por meio de uma circularidade em espiral ascendente proativa que se movimenta dentro da condição ontológica do inacabamento humano em busca do “ser mais” (FREIRE, 2011), o que só é possível pelo diálogo com os outros e com o mundo. Pela dialética ação-reflexão-ação constitui-se um movimento cooperativo entre homens e mulheres que passam a perceber-se sujeitos no mundo, imersos em uma realidade que os condiciona, mas também descubram que são capazes de transformá-la (HENZ, 2015, p. 20).

Figura 1 – Movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos



Fonte: Toniolo e Henz (2017).

Devido à utilização dessa metodologia em minha dissertação de mestrado, e, testemunhando a sua potencialidade em favorecer a auto(trans)formação em meu sentir-pensar-agir (HENZ, 2003) como pesquisadora-coordenadora, e da mesma forma nas coautoras, acredito na possibilidade de vir a colaborar na ação-reflexão-ação sobre o processo inclusivo nos IFs, em um espaço-tempo significativo referente às atribuições da Educação Especial em um momento em que o MEC aponta para a possibilidade de rever a Política de Inclusão<sup>16</sup>. Possibilidade de entrar na agenda política, com materialidade para a escuta de nossa categoria frente ao Ministério de Educação e Cultura, no cerne das questões na/da docência inclusiva.

### 3.1 PERCURSOS ESCOLHIDOS E PERCORRIDOS

Após as considerações acima e a justificativa da escolha da abordagem para o desenvolvimento da pesquisa, apresento o cenário para o desenvolvimento da mesma, o Instituto Federal Catarinense, como espaço de investigação.

<sup>16</sup>Conforme a consulta pública realizada no segundo semestre de 2018 a partir do site do MEC.

Sujeitos interlocutores coautores:

Professoras de Educação Especial efetivas do IFC, totalizando 7 colegas, lotadas nos Campus de Araquari (02), Blumenau (01), Camboriú (01), Concórdia (01), Rio do Sul (01), Santa Rosa do Sul (01).

### 3.2 INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

- aproximação com a PROEN - Pró-Reitoria de Ensino;
- aproximação com a CGPPE - Coordenação-Geral de Políticas e Programas Estudantis (PROEN);
- aproximação com os NAPNEs dos Campi;
- entrevistas narrativa via tópicos-guia;
- Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos em rede;

### 3.3 PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

Para a produção de informações, cabe ressaltarmos que, inicialmente, o projeto foi pensado para ser desenvolvido no IFFar, mas, devido à minha nomeação para o IFC, a banca avaliadora do projeto de tese, no dia da qualificação, sugeriu o estudo a ser realizado em minha nova realidade, em Santa Catarina. Embora após o acato à sugestão, mantive nesse trabalho a primeira fonte de informações, essas colhidas com a Coordenação das Ações Inclusivas (CAI), na Reitoria do IFFar, em Santa Maria/RS. Esse primeiro momento deu-se no dia 30/01/2018, objetivando uma sondagem da realidade do Instituto em relação nossa área de atuação, a Educação Especial, e a viabilidade de desenvolver a pesquisa. O encontro deu-se com a Coordenadora da CAI, a Educadora Especial F.

Nosso diálogo iniciou com a narrativa de sua inserção no Instituto. Esse ocorreu por meio de concurso público, em que foi nomeada no ano de 2014. O concurso anterior previu no edital a docência para a área de Educação Especial/LIBRAS (com 3 vagas para docentes), já os demais com destinação à Educação Especial/AEE (6 vagas para docentes). F. está vinculada ao Campus de Alegrete e “emprestada” à Reitoria, onde exerce a coordenação da CAI, e ainda, é professora no mestrado em São Vicente do Sul. No município de Alegrete, desloca-se quinzenalmente para os atendimentos ao PcD, ficando o maior período na Reitoria, coordenando as ações inclusivas do IFFar. Após as apresentações, F. foi

questionada sobre algumas questões referentes à nossa área de atuação, assim, compartilhou sua experiência nesses anos de Instituto, iniciando por alguns desafios, entre eles:

a) exercer a docência sem duplo cômputo de matrícula de Pessoa com Deficiência – PcD, como prevê o art. 9<sup>a</sup> do Decreto nº 6.253/2007, que assegura a contabilização da matrícula do Atendimento Educacional Especializado - AEE no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Consequência: devido à existência de matrícula única do PcD nos IFs, não há contabilização da carga horária no sistema (hora-aula) referente aos atendimentos das Educadoras Especiais quando estão com os alunos PcDs nos AEE, o que dificulta a comprovação do cômputo de horas-aulas exercidas pelas Educadoras Especiais.

b) não há um programa que inclui o público da Educação Especial com diagnóstico no censo escolar. Consequência: fragilidade para avaliação/pesquisa da inclusão dos PcDs na Rede Federal. Tais fragilidades que promovem desconforto nas docentes de Educação Especial.

c) outra informação importante para reflexão: os Dirigentes dos campus tem autonomia em solicitar ou não, código de vaga para docentes em Educação Especial. Nem todos os campus possuem Educador(a) Especial, há pouca compreensão sobre a perspectiva da educação inclusiva. Quanto à questão legal, uma vez sancionada a Lei nº 13.409 de 28/12/2016, publicada no D.O.U. em 29/12/2016, que altera a Lei nº 12.711 de 29/08/2012 - que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, há o entendimento de que a inclusão não é opcional, é obrigatória nas instituições de ensino técnico, profissionalizante e superior, e estas devem adequar-se ao público PcDs. Dessa forma, a resposta surpreendente de F.: os(as) Diretores(as) Gerais dos campus tem autonomia para solicitar ou não o docente em Educação Especial. Emergiu neste momento uma importante reflexão: **a autonomia institucional está acima dos direitos educacionais dos PcDs? Não deveria ser automática o direcionamento de um código de vagas por campus para o cumprimento da legislação vigente de/em nosso sistema educacional?**

Já a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no Capítulo IV – Do Direito à Educação.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento.

A lei acima referida contempla os direitos à educação dos PcDs em todos os níveis e modalidades educacionais, impedindo questionamentos e brechas para a não execução da educação inclusiva. Desse modo, surge o questionamento: os códigos de vagas deveriam ser previstos e garantidos pelo MEC a todas às Instituições (Institutos Federais, Fundações e Universidades) sem a necessidade de “negociar” esse(a) profissional no quadro de pessoal?

d) Outro questionamento elencado está relacionado à forma dos atendimentos, uma curiosidade de como se operacionaliza a efetivação da docência em Educação Especial no IFFar: não há uma especificidade referente ao EM, Técnico, Tecnológico e Superior. No regulamento interno há as atribuições do(a) Educador(a) Especial elencadas na resolução nº 4 de 2009, confirmando uma das questões da tese: sobreposição das atribuições ao EM, Técnico e Superior, o que parece ser incompatível com uma proposta inclusiva em todos os níveis e modalidades, uma vez que falta a especificidade da atuação adequada a esses níveis e modalidades.

Quando questionada sobre sua atuação, a docente F. explicou que faz o plano de atendimento especializado semestralmente, buscando, como objetivo, desenvolver o perfil do egresso do curso que o/a aluno/a está matriculado/a.

Gentilmente, a coordenadora compartilhou uma planilha desenvolvida por ela, com as informações enviadas pelos campus, contendo o número de cotistas no ano de 2017, entre eles, os PcDs. Sugeri incluir os diagnósticos dos alunos por campus, pois podem ser informações importantes na proposição de discussões locais no tema inclusão, de acordo com suas especificidades, com materialidade no acompanhamento do processo, acesso e permanência dos mesmos no IFFar, também nas propostas de formação permanente aos docentes envolvidos com os PcDs.

Ao término da fala da colega, compartilhei minha trajetória profissional, meu interesse em pesquisar a docência em Educação Especial no IFFar, meu tema, minhas questões de pesquisa, o objetivo geral e os específicos da tese.

Nosso encontro teve uma duração de aproximadamente noventa minutos. Na oportunidade, a coordenadora afirmou que a pesquisa chegou num momento muito importante, uma vez que, a partir das discussões, se daria a reformulação do PDI<sup>17</sup>, vindo ao encontro dos anseios e dos desafios da Instituição. Desse modo, colocou-se à disposição para a pesquisa, contribuindo com o que fosse necessário logo após os trâmites legais de autorização da investigação por parte da Instituição. Também, viu a oportunidade de unir, fortalecer, despertar à reflexão sobre o ser/fazer docente, assim como pensar juntas sobre a atuação, as atribuições do docente em Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no IFFar. Este foi o único encontro.

Embora a pesquisa não tenha sido desenvolvida no IFFar, não posso desconsiderar este importante contato com a Coordenadora, pois, a partir da narrativa acima, fortaleceu minhas convicções nesta pesquisa, despertando a curiosidade para além da tese: será esta a realidade da Educação Especial nos IFFs em geral?

Retornando para o tópico “Produção de Informações”, em setembro de 2018, um mês após a qualificação do projeto de tese, assumi como efetiva na docência em AEE no Campus Fraiburgo/IFC.

---

17Plano de Desenvolvimento Institucional.

Um longo e delicioso desafio a percorrer: conhecer a realidade e cultura de um novo Estado, de uma nova cidade e, principalmente, de uma nova mantenedora/instituição. Esse tópico foi desenvolvido nos próximos capítulos.

A partir da efetivação no IFC, foi dado o início para as aproximações com as colegas de profissão, sabendo que todas são mulheres, totalizando oito (08) no IFC. O momento de conquista para a participação não foi fácil, uma vez que as demandas foram grandes e as responsabilidades também. Outro fator desfavorável foram as distâncias terrestres entre os Campi, o que desafiou um pouco mais a buscar aproximação presencial, fato que corrobora a metodologia escolhida, aos encontros por meio das redes digitais/sociais, que são melhor explicados no decorrer deste capítulo.

Passamos para o próximo passo: a autorização institucional para o desenvolvimento da pesquisa e, respectivamente, o aceite das docentes Educadoras Especiais/AEE do IFC para participar na produção de informações para a tese. Então, finalmente, se deu o início à investigação no mês outubro do 2019. Esta se deu por meio de entrevistas narrativas via tópicos-guia enviadas no e-mail institucional de cada coautora, 1 (um) encontro presencial na Reitoria, grupo do whatsapp, encontros por meio de webconferência.

O próximo momento foi o processo de organização das informações produzidas por meio das referidas entrevistas e, por conseguinte, a promoção de encontros no formato de Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos em rede. Esta alternativa metodológica foi inspirada na dissertação de mestrado “A formação inicial de professores das licenciaturas para educação de jovens e adultos no ensino médio: desafios e possibilidades”, da colega Nisiael Kaufman (2015), que criou esta possibilidade com seu orientador, professor Dr. Celso Henz,

A proposição dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, de forma virtual, inegavelmente, foi um dos principais *inéditos viáveis* da pesquisa. Instauramos com exclusividade uma nova possibilidade de intervenção, pois se os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, inspirados nos *Círculos de Cultura* (FREIRE, 1987), já se configuravam como uma reinvenção nas formas de conceber a pesquisa, a posteriori, com a possibilidade desses se efetivarem de forma virtual, inauguraram-se novos horizontes, potencializando redes e espaços de interlocuções, por meio das tecnologias já tão presentes em nosso cotidiano. Além de intensificar as formas de comunicação, os círculos virtuais viabilizaram a flexibilidade, a dinamicidade, a espontaneidade e a originalidade na pesquisa (KAUFMAN; HENZ, 2015, p. 138-139).

O formato dos diálogos em rede vem possibilitar outra forma de se fazer pesquisa, pois aproxima o grupo que se encontra geograficamente distantes, oportuniza e materializa diversas visões e realidades em torno do tema em questão sem prejuízo no rigor acadêmico necessário.

A tecnologia proporcionou os diálogos com as interlocutoras, trazendo-as para a dinâmica dos círculos dialógicos, no movimento de descoberta do inacabamento e, processualmente, a consciência de estar em permanente processo de busca e auto(trans)formação. Refletir sobre o cotidiano da escola, da sala de aula, da formação de professores, repensar criticamente a prática, com “possibilidades de ação-reflexão-ação cooperativa sobre a práxis educativa com vistas à emancipação de todos” (FREITAS; HENZ; SILVEIRA, 2018, p. 843), no formato digital, conforme foi proposto, demonstrou ser uma forma desafiadora, que requer maior concentração para manter o foco, mas também bastante eficiente.

Os encontros no formato de Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos em rede buscaram oportunizar um ambiente favorável e acolhedor para o diálogo, no qual as narrativas escritas virtualmente, os áudios e os vídeos serviram para a próxima etapa, no levantamento das dimensões que emergiram a partir das falas produzidas nos diálogos virtuais.

As dimensões que emergiram na 1ª entrevista tópicos-guia, foram:

Figura 1 – Dimensões emergentes na 1ª entrevista tópicos-guia



A partir das informações que emergiram na entrevista tópicos-guia, o tópico que envolveu maior atenção na reflexão deu-se, inicialmente, no tópico educação. Os pontos destacados na tabela abaixo perpassam as demais dimensões de uma forma fluida, mas não menos importante, como uma base de sustentação para os demais.

**Educação** - fio condutor dos demais tópicos elencados, como:

Tabela 1 – Dimensões emergentes: tópicos-guia na 1ª entrevista

<b>Educação</b>	<b>Educação Inclusiva</b>	<b>Formação Permanente</b>	<b>Experiência</b>	<b>Conscientização</b>
Experiência, Existência, Desenvolvimento (pessoal, profissional, emocional, cultural, intelectual,...), Conhecimento, Direito, ensino/aprendizagem, espaços formais / não formais, coletivo, autonomia, senso crítico, requer método, rigor científico, justiça (equidade), racionalidade, aceitação das diferenças, transformação social.	Repensar escola, formatar a escola, preparação docente	a Em permanente transformação	Profissional na prática, vida, particular, carregada de subjetividade, reflexão crítica sobre o trabalho, atuação e desenvolvimento na profissão	Compreensão pela reflexão, é o saber colocado na prática, tarefa individual, intransferível, ensino público, de qualidade referenciada e para todos, lutar pelo espaço institucional, buscar um país mais justo, onde todos tenham as mesmas oportunidades e condições de vida, exercitar no local de trabalho, promover a cidadania

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

Após a análise dos tópicos destacados na primeira entrevista, surgiu a necessidade de formular uma segunda, na qual iniciei com uma breve narrativa sobre minha chegada ao IFC, seguida da apresentação do conceito de “docência inclusiva”, conceito em construção. Foram propostas duas questões que emergiram:

1ª questão:

Tabela 1 – Dimensões emergentes: tópicos-guia na 2ª entrevista/1ª questão

<b>Formação Permanente / Experiência pessoal → proposta para formação inclusiva</b>
Formação presencial e formação EAD, materiais acessíveis, videoaulas, leituras e grupos de discussão
A partir das experiências nos campi, alunos pcds já conhecidos e de convívio de todos: reflexão-ação-reflexão
Escuta sensível aos pcds e suas famílias (sensibilização). Rodas de conversa em pequenos grupos de servidores
Talvez pela via da arte, a arte nos leva a pensar, talvez as PcD falando e nos ensinando

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

2ª questão:

Tabela 1 – Dimensões emergentes: tópicos-guia na 2ª entrevista/2ª questão

<b>Características / competências / habilidades → trajetória profissional ↔ perfil docente inclusivo desejável</b>
Promove a autonomia da pessoa com deficiência; estar em formação; dialoga com seus pares; trabalha em equipe, (Profª 2)
Currículo aberto, flexível (filosófico, socioantropológico, cultural, etc); a diferença quanto à condição humana; todos podem aprender (ritmo e metodologias diferenciadas); reflexão crítica sobre sua prática pedagógica; considerar a singularidade humana; compreensão sobre avaliação e autoavaliação; responsabilidade compartilhada sobre as pcds; compreensão que deficiência não é sinônimo de incapacidade, (Profª 5)
Estudioso do desenvolvimento humano; gostar de “gente” e suas complexidades; gostar de construir e reconstruir sua prática pedagógica, (Profª 4)
Desejar ser inclusivo. Viver a inclusão. Estudar a inclusão. Buscar a inclusão. Perguntar sobre a inclusão. Que fica incomodado, que pergunta, que busca alternativas, que é solidário, que repensa posicionamentos. Que se coloca no movimento de aprender e ensinar. Que colabora. Que constrói possibilidades, dispostos a se desafiar, a desconstruir certezas, (Profª 1).

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

As demais informações foram colhidas a partir de diálogos via wats: 06 encontros neste formato; 15 webconferências e mais 15 encontros em diversas reuniões a partir de chamadas pela Proen e Prodin, para dialogarmos acerca da Educação Especial/AEE, via RNP e/ou Meet. Uma parte dos diálogos ocorreram meio à pandemia sofrida mundialmente pelo covid-19 (coronavírus) no primeiro semestre de 2020. Essa pandemia decisivamente modificou o modo de ser e de estar nos ambientes, tanto no mundo físico, quanto no mundo virtual. Essa forma “imposta” em prol da saúde tem desafiado cada um a se relacionar ciberneticamente, bem como a metodologia prevê, mas o que não minimiza o impacto sofrido para os “não nativos digitais” como eu. Essa pandemia acelerou o processo de abertura ao aprendizado e ao uso das tecnologias, de se colocar e deslocar nesses meios e de interpretar o que vem deles.

As reuniões promovidas em rede, curiosamente, também foram marcadas por silêncios, os quais merecem análise e me convidam a pensar: qual ou quais os fenômenos envolvidos para tal? Seria a não exposição do pensamento, ou o não pronunciamento/posicionamento em certas discussões? Seria autoproteção? Insegurança? Consciência de fragilidade em suas argumentações? Descaso? Autossuficiência? Ou simplesmente: não sei, estou em construção? Tais respostas podem ser reveladoras. Em acordo com Henz, Freitas e Silveira (2018, p. 844),

Nessa perspectiva, vão se construindo os diálogos problematizadores, outro movimento da dinâmica, o que mobiliza cada um dos participantes a pensar sobre os questionamentos que foram sendo levantados. Com base nessas discussões, novas indagações começam a surgir, isso porque, ao indagar, o ser humano mobiliza a sua capacidade de fazer opções, de decidir e de escolher e, quando exerce essa capacidade de escolha, não muda totalmente o mundo, mas muda sua posição diante e dentro dele.

Os diálogos problematizadores têm revelado ser um potente instrumento para a reflexão e autorreflexão, espelhando diferentes comportamentos entre os participantes, desde uma fala ininterrupta de alguns, até os silêncios de outros.

Para o processo de interpretação dos diálogos, utilizo o enfoque hermenêutico. Segundo Hermann (2002),

Desse modo, a possibilidade compreensiva da hermenêutica permite que a educação, como processo formativo, vincule o ‘eu’ e o mundo, de forma a dar sentido àquilo que não vem só de nós mesmos, reconhecer a verdadeira grandeza das produções culturais que abrem o mundo e com isso enriquecer nossa própria interioridade. A formação é assim uma abertura para o reconhecimento da alteridade, fazendo com que sejamos capazes de

dar sentido àquilo que vem de fora de nós, o que significa compreender o outro e o saber cultural (HERMANN, 2002, p. 102).

A compreensão da hermenêutica, como processo formativo, não significa estarmos de acordo com o fato ou com a pessoa em questão, mas refletirmos sobre o pensamento desta, vinculando o 'eu' e o mundo, na busca de compreender esses diálogos de forma a dar sentido àquilo que vem de outro(s). Isso possibilita um olhar ao que está implícito: nos silêncios, nas entrelinhas, nos suspiros, desvelando os sentidos atribuídos ao/do ser humano, a si e à totalidade histórico-cultural nele imerso. Assim, Hermann (2002),

A hermenêutica possibilita que a formação opere com a estranheza e a familiaridade necessárias à constituição do sentido. Pelo distanciamento e estranhamento o sujeito pode reinterpretar e demover hábitos, e pela familiaridade o sujeito produz, a partir do seu mundo, antecipações de sentido (HERMANN, 2002, p. 101).

Conforme Henz, Freitas e Silveira (2018, p. 847), a escolha por esse processo hermenêutico nos Círculos Dialógicos Investigativo-Auto(trans)formativos se dá

por entendermos que ele contribui para a compreensão e o desvelamento do que é significativo para cada pessoa, a partir das suas vivências e experiências dentro de seu contexto sócio-histórico-cultural. Possibilita a tomada de consciência de si e do outro, visando compreender a realidade que se apresenta a partir do modo pelo qual cada um está no mundo.

Com a compreensão de como se processa a metodologia, desde colher as informações até o processo de análise delas, passo para o próximo capítulo, em que apresento uma breve contextualização dos IFs e da Educação Especial no Brasil e seus desdobramentos na educação inclusiva.

## 4 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DOS IFS E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo versa sobre o percurso das Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909 pelo então Presidente do Brasil, Nilo Peçanha, até a transformação/criação dos Institutos Federais no Brasil em 2008. Também busco contextualizar o andarilhar da Educação Especial em nosso sistema educacional, trazendo os desdobramentos na perspectiva da educação inclusiva por meio das políticas públicas.

### 4.1 BREVE TRAJETÓRIA DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES (1909) ATÉ A CRIAÇÃO DA REDE DOS INSTITUTOS FEDERAIS (2008)<sup>18</sup>



Fonte: Brasil (2010).

A criação das Escolas de Aprendizes ocorreu em 23 de setembro de 1909 pelo Presidente Nilo Peçanha com os seguintes objetivos: a qualificação de mão de obra, o controle social dos filhos das classes proletárias, dos jovens socialmente vulneráveis e também a construção da nação. Dessa forma, justifica-se a criação devido à necessidade de prover às “classes proletárias meios que garantissem a sua sobrevivência”, assim, prover os “desfavorecidos da fortuna”, conforme expressa o Decreto nº 7.566, assinado no ato de criação dessas escolas.

<sup>18</sup>Pesquisa realizada no site do MEC/SETEC (2018).

No período de 1930 a 1945, a partir do novo modelo de desenvolvimento brasileiro, a economia deslocou-se da atividade agroexportadora para a industrial, surgindo então o capitalismo industrial nacional com apoio estatal. Nesse viés, as escolas públicas profissionalizantes convergiram aos interesses do capital industrial. Em consequência do processo de mudança da sociedade, essas escolas foram se vinculando às políticas de desenvolvimento econômico, qualificando a mão de obra devido a seu papel estratégico para a nação, e assim, convergiu o objetivo almejado: o controle social, a manutenção dos excluídos do processo produtivo.

A partir de 1942, iniciou-se formalmente o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país, nesse momento, os alunos formados nos cursos técnicos ficaram autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação, o que anteriormente não existia, não era reconhecido. Dessa forma, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário.

Em 1959, as instituições ganharam autonomia didática e de gestão, passando a denominarem-se Escolas Técnicas Federais, transformadas em autarquias. Dos anos de 1956 a 1961, houve grande fusão entre Estado e economia a partir da indústria automobilística, tendo investimentos na produção de energia e no transporte principalmente, e na educação, a prioridade em investimentos deu-se na formação de profissionais alinhados às metas de desenvolvimento da nação. Nesse sentido, foi intensificada a formação de técnicos, pois a mão de obra era indispensável para a aceleração do processo de industrialização.

O período de 1975 a 1979 foi marcado por profundas mudanças na política de educação profissional. Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) transformou todo o currículo do segundo grau em técnico-profissional, estabelecendo um novo paradigma: formar técnicos sob o regime da urgência. As Escolas Técnicas Federais aumentaram fortemente o número de matrículas e novos cursos técnicos foram implantados.

No ano de 1994, com a Lei Federal nº 8.984, foi instituído no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Essa Lei possibilitou a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), oportunizando que as Escolas Agrotécnicas Federais viessem a ser integradas a esse processo. A partir de 1999, foi efetivada a implantação de novos Cefets. Assim,

em 1999, o processo iniciado em 1978 de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica foi retomado.

Os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Agrotécnicas Federais, a Escola Técnica Federal de Palmas/TO e as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, enfim, a Rede Federal de Educação Tecnológica, ganharam autonomia para a criação e implantação de cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica no ano de 2004. A partir do ano 2003,

faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social. As instituições federais de educação profissional e tecnológica, em sua forma estruturante, não traziam esse arcabouço como prioritário [...], na perspectiva da inversão da lógica até então presente. Essas instituições passariam a ocupar-se, de forma substantiva, de um trabalho mais contributivo, intrinsecamente voltado para o desenvolvimento local e regional, apreendendo desenvolvimento local e regional como a melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas. [...]. Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória (BRASIL, 2010, p. 14).

Nesse sentido, a partir de 2003, deslocou-se a lógica vinculada ao mercado e deslocou-se o foco para a qualidade social, invertendo a lógica para o desenvolvimento local e regional como melhoria do padrão de vida, de um projeto societário para uma inclusão social emancipatória.

Na segunda fase da expansão, iniciada em 2007, veio sob o tema “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”. Dessa forma, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foi a materialização deste novo projeto, maior destaque à educação profissional e tecnológica na sociedade.

Por fim, “os Institutos Federais fundamentam-se em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida” (BRASIL, 2010). A expectativa que se vislumbrou com os Institutos Federais é de que eles viessem a constituírem-se um marco nas políticas para a educação no Brasil, pois eles revelaram a dimensão da educação profissional alinhada com as políticas de inclusão como um projeto de nação. Isso diz respeito a uma educação reflexiva não apenas no saber fazer, mas no saber para quem e para quê fazer.

## 4.2 UM BREVE ANDARILHAR NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL<sup>19</sup>

A Educação Especial, como modalidade de educação, é uma área do conhecimento, cujos objetivos permeiam o desenvolvimento de teorias, de práticas e de políticas voltadas à população historicamente excluída ao acesso e permanência à educação formal: os grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Ela se caracterizou como modalidade de atendimento às pessoas com necessidades educacionais diferenciadas do público geral ao longo da história.

É importante salientar que Educação Especial é uma área do conhecimento que pode pesquisar no âmbito das políticas públicas, mas ela não é uma política pública ou uma proposta inclusiva de educação ou apenas uma organização de serviços em Educação Especial.

Dentro dessa modalidade, podem-se citar três paradigmas, segundo Beyer (2005), no decorrer dos tempos:

### a) “Paradigma Segregacionista” (meados dos anos 1960)

Modelo das ciências matemáticas e naturais que constitui o modelo de atendimento educacional por meio do rigor científico, quantifica as medições de inteligência e os comportamentos, tornando-os observáveis e avaliáveis. Nesse sentido, é passível classificar entre o normal e o anormal, o capaz e o incapaz, o eficiente e o deficiente, a partir da lógica da fragmentação e da dualidade fragmentada, dividindo-os e classificando-os. Dessa forma, foi criado o entendimento da deficiência a partir do modelo médico-terapêutico, tendo a deficiência no entendimento de doença. Então, por meio da ideia curativa, necessita de uma “educação especializada com possibilidades de diagnosticar, classificar, individualizar, planejar, intervir e avaliar as condições de adaptação social dos sujeitos com deficiência” (MEC, 2007, p. 16). Neste paradigma, a Educação Especial constitui-se como substitutiva da escola regular, ficando os alunos vinculados às escolas especiais e ou classes especiais.

---

<sup>19</sup>Os subcapítulos referentes à Educação Especial foram elaborados a partir de leituras em documentos oficiais disponíveis no site do MEC/SECADI, as obras de Beyer (2005), Jannuzzi (2012), Mazzotta (1996) e Sasaki (1999).

b) “Paradigma Integracionista: Integração”

Esse paradigma surgiu no final da década de 70 e início dos anos 80 no Brasil, quando a mudança de pensamento se voltou para a visão de mundo e de ser humano como totalidade. Os discursos da globalização e a ideia de não fragmentação das ciências impulsionaram a transformação das práxis e de produção, aprofundando as relações humanas com o conhecimento. Vários pesquisadores da área caracterizam que esse foi um momento de transição, não vindo consolidar-se como paradigma da Educação Especial, pois se ancorou como discursos educacionais e não como práticas de educação integracionistas.

A pessoa com deficiência teve acesso à escola regular com o rótulo da diferença, necessitando por si só ajustar-se ao currículo, e, na avaliação, configurava o que o deficiente possuía ou não. Assim, a deficiência centrava-se no sujeito, sendo ele o responsável a vencer as barreiras e as dificuldades que o próprio sistema escolar lhe impunha.

c) “Paradigma da Inclusão: Educação a partir dos Direitos Humanos”

Esse paradigma educacional está fundamentado na concepção de direitos humanos, em que igualdade e diferença são valores indissociáveis, com a ideia de equidade formal, busca criar alternativas para superação da lógica da exclusão.

Para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas, a organização das escolas e das classes especiais necessita ser repensada, refletindo em uma mudança estrutural e cultural da escola. Visa constituir políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os alunos.

Esse paradigma baseia-se no sujeito como produtor de sua realidade a partir de sua história. É uma nova possibilidade de representação social e cultural para a transformação do sistema educacional.

Frente aos 3 (três) paradigmas, considero que se vivencia os 3 (três) simultaneamente, porque os percebo ainda existentes no cotidiano escolar. Apesar do apelo da sociedade pelo modelo c, ainda se tem muito que avançar. Para compreender a atualidade, faz-se necessário andarilhar no passado, portanto, passo a dialogar por alguns destaques na história recente do país.

#### 4.2.1 Alguns marcos históricos e normativos da Educação Especial no Brasil

O atendimento às pessoas com deficiência teve início no Império com a criação de duas instituições no Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (em 1854), atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos (em 1857), que hoje é o Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES. O Instituto Pestalozzi (1926), especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; e em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação, por Helena Antipoff, na Sociedade Pestalozzi.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, passou a fundamentar o atendimento educacional às pessoas com deficiência pelas disposições do direito dos “excepcionais” à educação, sendo preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71, que alterou a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promoveu a organização de um sistema de ensino, e assim, reforçou o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, que, sob o paradigma integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação/altas habilidades, por iniciativas isoladas do Estado, por meio de campanhas assistenciais.

A Constituição Federal de 1988 apresenta como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). No artigo 205, definiu a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em seu artigo 206, inciso I, estabeleceu a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garantiu,

como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, determinou que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien em 1990, apontou os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização. A Conferência teve como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino em busca de assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

Nesse período, passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva os seguintes documentos internacionais: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, a qual orienta o processo de “integração instrucional” condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que, “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994). Dessa forma, a política de 1994 não provocou uma reformulação das práticas educacionais, pois manteve a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial a partir de padrões homogêneos de participação e de aprendizagem.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, consta, em seu artigo 59, o compromisso e a responsabilidade dos sistemas de ensino em assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, atender às suas necessidades quanto:

- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica;
- terminalidade específica;
- 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;
- 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.

No art. 59-A consta ainda, na LDBEN (1996), no parágrafo único, que,

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 (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definiu a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinaram que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destacou que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, reconheceu que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Lei nº 10.436/02 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras e determinou a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprovou diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, foi implantado pelo MEC em 2003, objetivando apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e de educadores nos municípios, visando à garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

O Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, impulsionando a inclusão educacional e social.

Com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em 2005, nos Estados e no Distrito Federal, foram organizados os centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o AEE, com a finalidade de orientação às famílias e a formação continuada dos professores, de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino.

Nesse mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça com a UNESCO lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva contemplar, no currículo da Educação Básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência, assim como desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na Educação Superior.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado em 2007, tem como eixos: a formação de professores para a Educação Especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de

Prestação Continuada – BPC. Ainda este documento do MEC visa à superação da oposição entre educação regular e educação especial.

O Decreto nº 6.094/2007 implementou o PDE que estabeleceu nas diretrizes o Compromisso de Todos pela Educação: a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que busca fortalecer o ingresso nas escolas públicas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e ratificada pela Emenda Constitucional, por meio do Decreto Legislativo nº186/2008 e do Decreto Executivo nº6949/2009, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social para a plena participação e inclusão.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, MEC/SECADI (2008), descreveu, em seu capítulo IV, o principal objetivo: “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares”. Ainda orientou os sistemas de ensino em busca de promover respostas às necessidades educacionais e, em seguida, as garantias para eliminação das barreiras. Já no capítulo VI, trouxe as diretrizes dessa política e a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis etapas e modalidades, realizando o AEE como recursos e serviços.

Com o Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, instituiu a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Este Decreto também definiu o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da Educação Especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar.

A Resolução CNE/CEB, 04/2009 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos. Este documento determinou o público da Educação Especial, definiu o caráter

complementar ou suplementar do AEE e previu sua institucionalização no projeto político pedagógico da Escola. O caráter não substitutivo e transversal da Educação Especial foi ratificado pela Resolução CNE/CEB nº04/2010, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconizou, em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública, ou ainda, de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista foi criada pela Lei nº 12.764/2012. Em seu artigo 7º, vedou a recusa de matrícula à pessoa com qualquer tipo de deficiência e estabeleceu punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório. Ancorada nas deliberações da Conferência Nacional de Educação – CONAE/ 2010, a Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE, no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determinou que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios precisam garantir o atendimento às necessidades específicas na Educação Especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 - Instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Em seu capítulo IV - do direito à educação, abordou, no artigo 27,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

No artigo 28, trouxe uma série de incumbências ao poder público e, no artigo 30, referiu-se aos processos seletivos e às medidas a serem adotadas. A lei não dispõe sobre formação pedagógica, formação docente, inicial e continuada referente à Educação Especial.

A Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, alterou a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

O Decreto nº 10.502<sup>20</sup>, de 30 de setembro de 2020, que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, provocou inúmeras discussões no meio educacional e político. Acarretou incontáveis lides de diversas instituições de ensino, ongs, fundações, associações entre outras, as quais discutiram a inconstitucionalidade da referida política, o perigo de retrocesso educacional, devido a artigos dúbios, confusos, contraditórios, que colocavam em risco a continuidade da educação inclusiva sob o poder público e privado.

Com a mobilização nacional em repúdio ao decreto, foi instaurada a AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE no Supremo Tribunal Federal – STF<sup>21</sup>, em 01/12/2020. Sobre isso, o Ministro Dias Tofolli manifestou-se,

[...]: Pelo exposto, concedo a medida cautelar pleiteada, ad referendum do Plenário, para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, submetendo esta decisão à referendo na sessão virtual que se inicia no dia 11/12/2020. Por razões de celeridade processual, solicito, com urgência, informações à parte requerida, no prazo de 3 dias, intimando-se ainda o Advogado-Geral da União e o Procurador-Geral da República para se manifestarem, se for de interesse, antes do julgamento do referendo da presente cautelar. Comunique-se. Publique-se.

No dia 21/12/2020, o pronunciamento no Tribunal Pleno – sessão virtual decidiu:

**Decisão:** O Tribunal, por maioria, referendou a decisão liminar para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, nos termos do voto do Relator, vencidos os Ministros Marco Aurélio e Nunes Marques. O Ministro Roberto Barroso acompanhou o Relator com ressalvas. [...]. Plenário, Sessão Virtual de 11.12.2020 a 18.12.2020.

No dia 12/02/2021, Vista à PGR, para fins de intimação<sup>22</sup>,

---

<sup>20</sup>Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em: 17 fev. 2021

<sup>21</sup>Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 17 fev. 2021.

<sup>22</sup>Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15345649124&ext=.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

ACÓRDÃO Vistos, relatados e discutidos estes autos, acordam os Ministros do Supremo Tribunal Federal, em sessão virtual do Plenário de 11 a 18/12/20, na conformidade da ata do julgamento, por maioria, em referendar a decisão liminar para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, nos termos do voto do Relator, Ministro Dias Toffoli. Vencidos os Ministros Marco Aurélio e Nunes Marques. O Ministro Roberto Barroso acompanhou o Relator com ressalvas.

Devido ao impacto causado nas instituições de ensino e afins a partir do Decreto nº 10.502/2020 e, principalmente, com a intervenção do STF na ação direta de inconstitucionalidade, ainda teremos um percurso à frente nessas questões de disputas. Nesse sentido, permaneceremos no aguardo e na luta por dias melhores, na busca de justiça e de equidade, no esperar de uma nova revisão com proposituras de profissionais e comunidade geral, imbuídos na agenda educacional das PcDs.

Portanto, apesar das Leis existentes, ainda há um significativo caminho a percorrer em busca da inclusão de fato, como um direito constitucional, nos âmbitos sociais e educacionais.

#### 4.3 ENTRELAÇAMENTOS/DISTANCIAMENTOS ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, INSTITUTOS FEDERAIS E LEGISLAÇÕES VIGENTES

A partir do que já foi exposto até aqui, a Educação Especial é uma modalidade de educação transversal, que perpassa todos os níveis e modalidades. A LDBEN, no título V: Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, no capítulo I: da composição dos níveis escolares, em seu artigo 21, esclareceu que a educação escolar é composta de: “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior”. Nesse sentido, a Educação Especial deverá estar presente desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. A LDBEN ainda acrescentou, no artigo 58, que os sistemas de ensino têm o compromisso e a responsabilidade com os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em assegurar e atender as suas necessidades.

Dando prosseguimento ao raciocínio construído até aqui, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, MEC/SECADI (2008) retomou o AEE, constituindo como oferta obrigatória dos sistemas de ensino, e ainda afirmou: “na [...] educação profissional, as ações da educação especial

possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social”. A seguir, complementa,

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (MEC/SECADI, 2008, p. 17).

A educação inclusiva, amplamente debatida, divulgada, homologada e publicada por diversas leis, decretos, resoluções, ainda se mostra fragilizada no tocante de sua efetivação nos sistemas de ensino, não contemplando como deveria a escolaridade prevista em sua totalidade. Retomando a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no capítulo IV – do direito à educação, nos artigos 27, 28 e 30, trouxe a regulamentação e ainda, no artigo 28, afirmou que “incube ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:” conforme, os incisos I, II, III, XIII, XIV,

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
- XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento.

Então, a discussão do paradigma da educação inclusiva tem se estendido por décadas, conforme se viu na trajetória da Educação Especial no Brasil. Não só discussão, mas a efetivação em leis, para que esta venha a consolidar-se em nosso sistema educacional. Difícil não perguntar, por que não se materializa esta perspectiva? Outro questionamento vivo e barulhento tem me inquietado que se refere aos Institutos Federais, pois, em sua criação (2008), esta perspectiva já

estava consolidada, e por que até hoje, 12 (doze) anos após sua criação, a inclusão ainda encontra-se fragilizada, com falta de professores(as) de Educação Especial em toda a Rede? Segundo a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em seu capítulo I, artigo 1º e parágrafo único: “As instituições [...] possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”. Em seu artigo 2º continua,

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

A inquietação ocorre em meio à legislação referente à autonomia institucional, às possibilidades de acesso e permanência do público da Educação Especial em que ainda são negados e negligenciados em muitas instituições, pois assegura educação de qualidade, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem, conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência aborda em seu artigo 27 e também no parágrafo único do mesmo artigo.

A partir da publicação da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispôs sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, criou-se a expectativa de concursos para a área de Educação Especial nas Instituições de Ensino Superior, das EBTT e dos Institutos Federais para a materialização dos direitos à educação para as pessoas com deficiência. Situação que não concretizou no sistema educacional brasileiro. Fica a questão: por quê? Por que tantas leis? Por que não se efetiva o que já se conquistou na legislação? Questiono o óbvio, então, sobre os códigos de vagas para essa área, estes não deveriam ser liberados automaticamente, sem necessidade de ranqueá-los com as outras áreas? Pois, foi por meio do MEC que se instituiu, no sistema educacional brasileiro, a perspectiva da educação inclusiva, em 2008, no mesmo ano da criação dos IFs.

A partir da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a modalidade de Educação Especial, trouxe, em seu artigo 13, a descrição das atribuições do professor do AEE, elencando 8 (oito) incisos sobre o fazer desse

profissional. Parece-me ser outra fragilidade no tocante à Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, pois as atribuições do AEE, descritas na resolução como recursos e serviços, não correspondem à amplitude da Educação Especial e, talvez, não sejam as mais adequadas, ou parte delas não condigam para todos os níveis e etapas da educação escolar. Penso que essa Resolução foi organizada/pensada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Parece-me frágil, ou talvez não contemple, em sua totalidade, na Educação Técnica, Tecnológica e Ensino Superior, o que me desafia a pesquisar uma “outra docência”, a docência inclusiva para novos desafios apresentados a partir da educação inclusiva.

Enfim, retomando o capítulo para encaminhar o próximo, a Educação Especial foi marcada em seu passado, em ser guiada pelo diagnóstico médico, em uma concepção clínico-terapêutica, em busca da cura, da normatização da deficiência, sendo substitutiva à escola regular, por meio das escolas e classes especiais. Após esse período, iniciaram outras discussões, questionando a exclusão de uma parcela da população, passando para o viés integracionista, em que as pessoas com deficiência começaram a frequentar a escola regular, sendo de suas responsabilidades adaptarem-se à maioria, no comportamento, no currículo e nas avaliações. Já no viés da educação na perspectiva inclusiva, o foco desloca para a escola e para a sociedade. São eles que necessitam se adaptar para incluí-los. A Escola passa a ter a responsabilidade em realizar as mais diversas adaptações: no mobiliário, no acesso, nos materiais, na estrutura, no currículo, nas avaliações, na comunicação, nas atitudes, em busca da permanência, da mesma forma, a sociedade como um todo, necessita adaptar-se ao diferente. A partir dos direitos humanos, fortaleceu a discussão da inclusão para todos, não apenas à pessoa com deficiência, mas às minorias, aos diferentes. Penso que a partir desse olhar, justifica os documentos generalistas sobre inclusão nos Institutos Federais, conforme se pode avaliar:

As políticas públicas e inclusivas para a educação, em especial para a educação profissional e tecnológica, representam a intensificação da luta pela construção de um país que busca sua soberania e a decisão de ultrapassar a condição de mero consumidor para produtor de ciência e tecnologia, essencial nessa busca (MEC, 2010, p. 34).

Conforme o excerto acima, a discussão proposta de políticas públicas e inclusivas para a educação pode conotar “uma outra inclusão”, a inclusão para todos e, de certa forma, ironicamente, excludente do público da Educação Especial.

Será possível que se corra novamente o risco de perder as especificidades inerentes à educação para a pessoa com deficiência? A falta de orientação, de regulação, de resolução referentes à formação para a Educação Especial na política da educação inclusiva fere a compreensão, sugerindo uma substituição da área de Educação Especial para um conjunto de serviços, de recursos e de técnicas descritas ao docente de AEE.

O próximo capítulo, quinto, consiste na discussão de alguns conceitos formulados por Larrosa (2002), Bourdieu (2011) e Dufor (2005), os quais embasam algumas concepções de Educação e de Sociedade, norteando o pensar no desenvolvimento da pesquisa. A seguir, passo para o próximo capítulo: Da palavra ao ser ou ao não-ser.

## 5 DA PALAVRA AO SER OU AO NÃO-SER

O capítulo a seguir aborda 3 (três) teóricos em que busquei amparo para a compreensão da relação estabelecida entre a Educação Brasileira, imersa em uma economia capitalista, que tange à formação permanente de professores. São eles: Larrosa (2002), Bourdieu (2011) e Dufor (2005).

Início o raciocínio a partir de Larrosa (2002), com o artigo “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, em que o autor faz diversos apontamentos em referência à palavra, à experiência, ao que não é experiência, às armadilhas que tiram/impedem a experiência, o que é o saber da experiência e o que não é. Sobre este autor, utilizei de forma pontual apenas este artigo, não emergindo na totalidade de seu pensamento.

Em um segundo momento, convidei para essa discussão, o sociólogo Bourdieu (2011), com a obra intitulada “O Poder Simbólico”, que contribui com os conceitos de campo, *habitus* e capital. Na relação de simbolização do ser por meio da palavra.

Em seguida, abordei outro sociólogo, Dufor (2005), com a obra intitulada “A arte de reduzir as cabeças”, em que o autor provoca os leitores a pensarem sobre o risco da dessimbolização do ser a partir de ideologias neoliberais, acarretando aos sujeitos tornarem-se apenas mercadorias.

No decorrer do capítulo, busquei fazer as relações com a educação e, ao término, uma relação entre os pontos de vista dos autores, a educação e a pesquisa.

### 5.1 A PALAVRA, A EXPERIÊNCIA, O PERIODISMO, A VELOCIDADE, O TRABALHO, O SABER DA EXPERIÊNCIA, O PODER SIMBÓLICO... A SUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO

A partir da leitura do artigo de Larrosa (2002), Notas sobre a experiência e o saber da experiência, foi possível compreender o que e como acontece continuamente na formação (ou posso quem sabe, nomear de manipulação?) da opinião individual, coletiva, até esta se tornar pública. Embora compreenda parte de façanhas por meio de outros pensadores das nuances para tal, Larrosa (2002) traz de uma forma diferenciada que me senti provocada como educadora. No referido artigo, Larrosa (p. 20) destaca o “pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*”, em que “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às

vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (p. 20-21). Pois as palavras determinam o pensamento, porque se pensa com palavras. Nesse sentido, o autor colabora o pensar da seguinte forma:

[...] E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras (LARROSA, 2002, p. 21).

O homem se constitui por meio na/da palavra e como palavra. Por isso, atividades como jogar, impor, eleger, proibir, transformar palavras “não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório” (p. 21). Dessa forma, “damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (p. 21).

Com este entendimento, busquei compreender as palavras na/da formação permanente de professores no paradigma da educação inclusiva. Que palavras estão sendo publicadas? Como estas estão sendo formadas? Com que intenção?

Então, comecei a compreender melhor o jogo/perfil das mídias e das redes sociais que, previamente pensadas para a veiculação de notícias em grande escala, buscam eleger opiniões/posicionamentos (que o público eleja sim, compre uma concepção eleita para um determinado fim), imprimindo um “gosto nacional”, a partir de manchetes indutoras de polêmicas, na proposição, quem sabe, para distrair a população em “guerras ideológicas” ou simplesmente a opinião pela opinião, a partir de distorções de informações reais, inflando a população a permanecer constantemente em estado de vigília, nos posicionamentos frente a tudo e a todos. Então, Larrosa (2002, p. 21) continua:

E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras.

Certamente, a disputa dá-se por meio de palavras, conseqüentemente, tem-se visto que ajustar algumas palavras por outras não são meros arranjos de sinônimos, mas cada palavra é carregada de sentido (ideologia), e por esta razão, não se pode crer que são palavras neutras, sem grandes significados. Por este motivo, este é um meio um tanto eficaz, dando aparência de naturalidade. Bourdieu

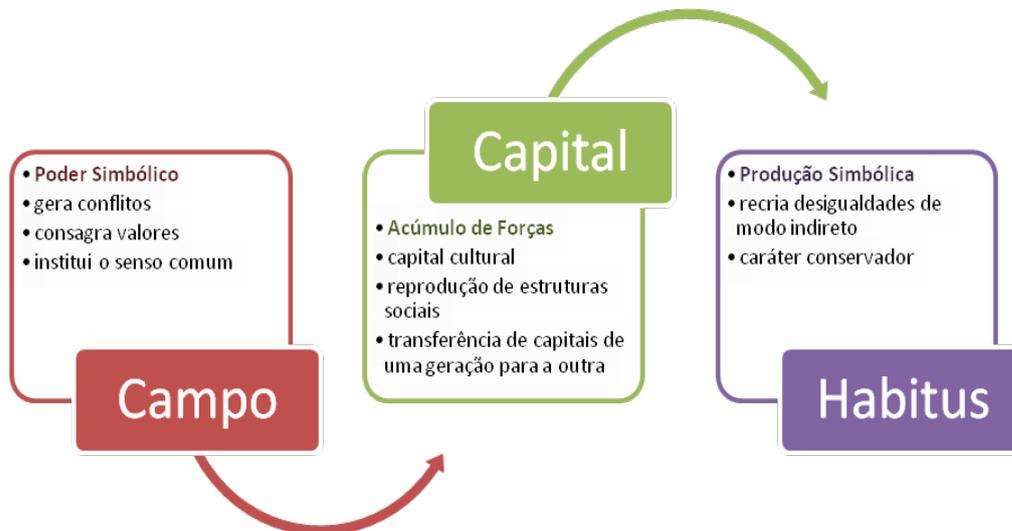
(2011) apresenta uma das questões mais importantes em seu pensamento: a análise de como os indivíduos incorporam a estrutura social, legitimando-a e reproduzindo-a por meio da palavra. Assim, construiu o seu mundo social sobre três conceitos: campo, *habitus* e capital.

O campo, representa um espaço simbólico no qual os confrontos legitimam as representações. É o poder simbólico que classifica os símbolos de acordo com a existência ou ausência de um código de valores. Esses conflitos consagram valores que se tornam aceitáveis pelo senso comum. [...] *habitus* refere-se à incorporação de uma determinada estrutura social pelos indivíduos, influenciando em seu modo de sentir, pensar e agir, de tal forma que se inclinam a confirmá-la e reproduzi-la, mesmo que, nem sempre, de modo consciente. [...] já o capital representa o acúmulo de forças que o indivíduo pode alcançar no campo. Os indivíduos, por sua vez, posicionam-se nos campos de acordo com o capital acumulado – que pode ser social, cultural, econômico e simbólico. [...] na educação se acumula, sobretudo, capital cultural, na forma de conhecimentos apreendidos, livros, diplomas etc. Para ele, a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra (CARVALHO; ANTUNES, 2015, p. 67-69).

Para Bourdieu (2011, p. 49), “a força do pré-construído está em que, achando-se inscrito ao mesmo tempo nas coisas e nos cérebros, ele se apresenta com as aparências da evidência, que passa despercebida porque é perfeitamente natural”. Assim, romper com padrões estabelecidos nas “aparências da evidência”, inscrito nas coisas e nos cérebros, conforme o autor coloca, torna-se desafiador, pois se apresenta consolidado, possui a força do pré-construído (campo) por meio do senso comum, como algo perfeitamente natural (*habitus*) mesmo sem consciência, mas influenciado na forma de sentir/pensar/agir, permitindo dizer: o poder advindo da “generalização” (capital), advindo pelo acúmulo de forças, neste caso, a educação, o capital cultural, conquistando o grande objetivo: a **subjetivação do sujeito**. De que forma? Diversas, um exemplo seriam as falsas polêmicas, no intuito de distração do povo para que este não tome consciência da agenda política, não tome consciência de sua vida, dirigindo seu sentir, manipulando seu pensar, impulsionando o seu agir.

Para melhor ilustrar os conceitos acima, Carvalho e Antunes (2015, p. 69) partilham a Figura 5.

Figura 1 – Apresentação dos conceitos de Bourdieu



Fonte: Elaborado pela Autora (2015).

Nesse momento do estudo, pensando sobre a ilustração acima, o campo, este que gera conflitos, consagra valores e institui o senso comum por meio do poder simbólico, capta forças de diversas formas: investindo no capital cultural, reproduzindo as estruturas sociais, transferindo capitais de uma geração a outra, na busca da (re)produção simbólica, recriando as desigualdades de modo indireto e mantendo o caráter conservador. Toda essa maquinaria objetiva a consagração/legitimação do *habitus* em uma engrenagem de difícil ruptura, exatamente por ser muito bem engendrada. O poder simbólico, para Bourdieu (2011, p. 11), é:

como poder de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário.

Para o autor, a permissão para o acúmulo de poder simbólico se dá nas relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações. Assim, nessas lutas, propriamente simbólicas, o que motiva é impor a definição do mundo social, conforme seus interesses, impondo o campo de tomadas de posições ideológicas, reproduzindo o campo das posições sociais.

Contextualizando os conceitos formulados por Bourdieu (2011) em relação à Escola, foi possível perceber o impacto das influências advindas de diversos meios, midiáticos ou não, acarretando consequências no cotidiano escolar. No que se refere à educação inclusiva, a disputa de “quem dá a palavra” tem se tornado frequente e vem sendo percebida em todos os níveis: da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EBTT e Superior. Quem está ditando a palavra? Quais palavras? Com que interesse? Tais Influências que causam consequências, e ambas ocorrem de diversas formas,

Ora diante dos conflitos, consagrando valores e partilhando o senso comum (campo); ora acumulando forças, por meio do capital cultural (conhecimento, diplomas, currículo), ora reproduzindo as estruturas sociais, transferindo de geração a geração (capital) e, finalmente, conservando tais estruturas pela reprodução simbólica, recriando desigualdades de modo indireto (*habitus*) (CARVALHO; ANTUNES, 2015, p. 70).

Diante do exposto, na relação influência/consequência, situações em que a Escola está imersa diariamente, trago um importante elemento, muito discutido e pouco avançado: a inclusão da pessoa com deficiência. Como fica a Escola nesta configuração? Como é pensada a formação permanente dos professores? Como se encontra a Educação Especial nesse sentido?

A partir do pensado até aqui, partilho, em seguida, o esquema em que engloba a Escola com os conceitos de Bourdieu (2011), objetivando ilustrar a discussão pretendida. Carvalho e Antunes (2015, p. 72).

Figura 1 – Esquema Conceitos Bourdieu X Escola



Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Dessa forma, creio ser de suma importância que professores/formadores, principalmente os docentes da Educação Especial, estejam atentos a qualquer jogo político/midiático “da hora”; em uma luta de não permanência, ou ao menos, resistam a não estarem no “tabuleiro” político, e assim, não perpetuem as mazelas no meio escolar e acadêmico. Digo isso por não me sentir representada nos espaços de poder, de imediato cito o MEC no que se refere às questões de Educação Especial. É com grande pesar que ainda sinto o fechamento da Secretaria de Educação Especial (SEESP), conquista tão difícil de estabelecer no MEC, e que, por meio do Decreto 7.480, de 16 de maio de 2011, veio à extinção da Secretaria de Educação Especial – SEESP, passando a vincular-se à SECAD, agora, ou melhor, desde 2011, SECADI, o I representa inclusão. Então, de modalidade de Educação Especial, foi restrita à inclusão. Não são apenas palavras, são epistemologias em jogo.

O que se percebe atualmente sobre o acúmulo de demandas que chegam às escolas, também por meio de diversas polêmicas geradas nas mídias e nas redes sociais, é que se tem atualmente amparo no poder judiciário. Infelizmente, não chegando aos professores a possibilidade do veredito de tais demandas. Apenas o cumpre-se! Fica a questão: o conhecimento e a experiência do(a) docente Educador(a) como ficam?

Para uma sociedade que almeja igualdade, justiça social, democracia, faz-se urgente a apropriação e o reconhecimento de uma educação realmente libertadora, dialógica e transformadora, pois esta segue na contramão do que vem sendo publicado em massa sobre a sociedade. Continuamente, geram-se polêmicas com grandes repercussões, criadas com o objetivo de desarticular e instigar o povo ao embate horizontal (povo contra o povo), à banalização do opinar pelo opinar, sem a menor reflexão crítica do que os rodeia, a partir da “mera informação”, chegando à Escola uma fraca discussão, embasada na informação (muitas vezes de forma distorcida), sendo confundida no eco das vozes, com algo tão precioso aos professores: o sabor/saber da experiência.

Larrosa (2002, p. 21-22) contribui sobre o conceito de experiência: “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca (...)”. O autor também contribui na continuidade do texto com o que não é experiência, “a informação não é experiência. (...) saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”. Nestes fragmentos, o autor mostra que a experiência não é sinônimo de informação

e que sabedoria não significa estar informado, mas experiência é tudo aquilo que “atravessa”, consome, transforma cada um. A experiência não está associada com a ideia de anos de trabalho ou de anos acadêmicos, mas a tudo aquilo que dá sentido ao/no ser. Por isso a profissão de professor precisa ter sentido para manter esses profissionais vivos no sentido da experiência vivida.

O autor ainda pondera sobre a experiência que, erroneamente, além da naturalização pela busca desenfreada pela informação, agrega a obrigatoriedade da opinião. Para ele (p. 22), “a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça”. Nesse sentido, Larrosa (2002, p. 22) esclarece sobre “o periodismo como o grande dispositivo para a destruição generalizada da experiência”,

o periodismo não é outra coisa que a aliança perversa entre informação e opinião. O periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião. E quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história [...], não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência. E o fato de o periodismo destruir a experiência é algo mais profundo e mais geral do que aquilo que derivaria do efeito dos meios de comunicação de massas sobre a conformação de nossas consciências (LARROSA, 2002, p. 22).

Aqui, talvez se encontre uma cilada naturalizada na sociedade, principalmente nas escolas e nas universidades, o “opinar” tem se reduzido no estar a favor ou contra alguns grupos ou alguém... É preciso vigiar para não ser “consumido” na lógica excludente. Como docentes, educadores, formadores, é preciso saber mediar as opiniões contrárias. Saber ouvir, mesmo quando não se está concordando com elas, postura que expressa respeito e reconhecimento do/a outro(a).

Nessa perspectiva Larrosa (2002) afirma sobre o opinar: “mostra-se como consumidor insaciável de novidades, permanentemente insatisfeito, incapaz de silêncio, onde tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por este motivo, a excitação que a velocidade o provoca aliada com a falta de silêncio e de memória, tornam-se inimigas mortais da experiência”.

Na lógica descrita sobre a destruição da experiência, o sistema educacional também funciona cada vez mais para impedir que alguma coisa aconteça, encaminhando cada vez mais para a busca desenfreada pela informação, formação

de opinião entre o certo e errado, o pode e não pode. Empobrecendo todo o sentido da experiência e da existência.

Aqui fica o alerta, a pesquisa de opinião pública realizada pelo site do MEC em referência à revisão da política pública sobre o paradigma da educação inclusiva. Em nossa nação existem apenas duas Universidades Federais que possuem o curso de Licenciatura em Educação Especial: a Universidade Federal de Santa Maria/UFSM e a Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR. Estas Universidades deveriam/poderiam participar das formulações das políticas públicas e suas reformulações, mas o que vivenciamos são discussões sendo dispostas a todos que desconhecem às implicações sobre este modo de ensino, que opinem sobre a educação. Não posso deixar de estranhar tais escolhas.

Podemos refletir que o excesso de trabalho também tem sido mal conduzido, sendo confundido com experiência, tirando dos professores toda a possibilidade de reflexão, em que nada acontece, nada toca, nada transforma. Conforme a afirmação do autor,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

A experiência pode ocorrer de fato, quando a pessoa se dispõe a desacelerar, se abster de opinar, se dispor para a abertura de outros olhares referentes aos pontos em disputa, pela receptividade ao outro, pela disponibilidade ao diálogo. Pela sensibilidade ao momento. O movimento de desacelerar oportuniza momento de reflexão e escuta, o que foi vivência, por meio da reflexão, venha a ser experiência. Assim, pode-se ser transformado por tais experiências, essa como componente fundamental: sua capacidade de formação/ transformação/auto(trans)formação.

Sobre o conhecimento, Larrosa (2002), descreve “é basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro”. Essa é uma fonte de preocupação que tem me visitado, quem está ditando as regras na Educação? Que tipo de conhecimento carrega? Que valores jazem de suas escolhas? Quem os indicou? A serviço de que

ou a quem ocupam espaços de poder e decisão sobre uma nação? Como profissional e pesquisadora, não posso deixar de estranhar. Por esta razão, como educadores, precisam atentar a essas questões sobre conhecimento e experiência, pois podem estar a serviço do capital e do Estado e não a serviço à formação humana.

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (LARROSA, 2002, p. 27).

O saber da experiência jamais será transmitido ao outro, pois são sentidos, significados das situações que nos acontecem, que nos contornam e atravessam o nosso ser, implicando ser única e intransferível. Nesse mesmo viés, o autor ainda acrescenta sobre o saber da experiência (2002, p. 27),

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida.

A partir dessa linha de raciocínio, talvez se tenha chegado ao “ponto nefrálgico” da formação, formação permanente e o próprio desenvolvimento profissional consequentemente. Se a experiência e o seu saber são algo que acontece, e sua elaboração de sentido ou do sem-sentido respectivamente, puramente subjetivo e individual, esta desafia cada um a pensar em uma outra lógica, outro paradigma para a formação permanente de professores na perspectiva da educação inclusiva, pensar-se na formação professor/gestor. Dessa forma, a lógica da experiência produzirá a diferença, a heterogeneidade e a pluralidade, viés que vem ao encontro de uma educação para todos, impulsionando uma outra docência, a docência inclusiva. Então, pode-se concordar com o autor, quando este sugere que “a experiência é irrepetível”,

a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p. 28).

Assim, compartilhando desse mesmo entendimento de que a experiência é “irrepetível”, desafia os professores a pensarem novos horizontes para a formação, formação permanente e, conseqüentemente, que repercutirá no desenvolvimento profissional de gestores/professores na educação geral, assim como na educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Pode-se pensar em uma nova docência, a docência inclusiva.

## 5.2 DA SIMBOLIZAÇÃO DO SER À SUA DESSIMBOLIZAÇÃO

Este estudo mostrou ser um desafio pensar em um “outro paradigma” educacional, uma vez que entendo a incompatibilidade de uma educação humanizada e humanizadora imersa em uma concepção de sociedade injusta, desigual e avassaladora nos direitos humanos, embora “maquiada” em seus documentos oficiais com o lema do “bem comum”. Uma forma de ilustrar essa afirmação pode ser referente aos discursos amplamente divulgados nas mídias, nas redes sociais e, até mesmo, no meio acadêmico, com afirmações constantes de que se está vivendo tempos sombrios. Essas falas têm trazido a reflexões e também a certas inquietações frequentemente, visto que, ao revisitar a história, é possível verificar que ciclicamente a humanidade sobrevive e sobreviveu a esses tempos “sombrios”. Então, não se pode aceitar como novidade, por este motivo não reconheço/apoio o discurso recorrente. Especificamente no Brasil, ocorreram “sumiços” aos diversos desafetos, conforme a história aponta; desafetos desaparecidos nas diversas áreas, como: ideológicas, políticas, étnicas, religiosas e “éticos/morais”, desde o império à democracia. Aliás, diz-se que se está em um sistema democrático. Será mesmo? Será possível viver democraticamente quando se está inserido e imerso em um sistema tão perverso? Verdadeiramente, não sei como é possível acreditar em tal afirmação, pois a diferença que percebo entre as eras imperial e ditatorial da atual é o fato de que, em nome da “liberdade de expressão”, poder publicar o que se pensa sem sofrer a punição com a prisão física. Mas talvez o que muitos não conseguem ou não param para avaliar é que, de fato,

em muitas situações, existe a punição em outro formato, por exemplo, com a privação de oportunidades decretadas por aqueles que possuem o exercício do “poder da caneta”, inviabilizando possibilidades antes atingíveis caso não fossem certas ideias (publicações) socializadas.

Por meio do capitalismo desenfreado, concepção que é pensada para a promoção da competição, que estimula a livre concorrência, o lucro, o poder a qualquer custo, a indiferença ao outro, o que acarreta tantas consequências desumanizadoras, coloco-me a pensar, a partir da leitura da obra de Dufor (2005), em “A arte de reduzir as cabeças”, para um desvelar na compreensão ao efeito que esta ideologia vem acarretando nos sujeitos, elevando-os/assujeitando-os apenas a mercadorias,

Com efeito, sabe-se quanto a transmissão de narrativas foi por todo o sempre um meio utilizado pela geração de pais para a formação da geração seguinte. Transmitir uma narrativa é, com efeito, transmitir conteúdos, crenças, nomes próprios, genealogias, ritos, obrigações, saberes, relações sociais... mas é também e antes de tudo transmitir um dom da palavra. É fazer passar de uma geração à outra a aptidão humana para falar, de modo que o destinatário da narrativa possa, por sua vez, identificar-se como si e situar os outros a seu redor, antes dele e depois dele, a partir desse ponto. Com efeito, é preciso instituir o sujeito falante; se essa antropofeitura não ocorrer, a função simbólica muito simplesmente não é transmitida (DUFOR, 2005, p. 128-129).

Dufor (2005) adverte sobre a importância da transmissão de narrativas, do dom da palavra para a formação da geração seguinte, e, se negligenciadas essas narrativas, pode-se interditar a função simbólica, tão necessária para as relações sociais. Para esse autor (p. 34), “...a palavra possui em si mesma uma autoridade”, dessa forma, a autoridade que há na palavra passa despercebida normalmente e, quando se é silenciado na impossibilidade de *dizer a palavra*, interrompido em transmitir narrativas, passa a ser uma espécie de prisão, não física, mas simbólica. Nesse sentido, senti-me responsabilizada por pensar em como ser/fazer diferente do que já foi feito até aqui, possibilitando um romper com aquilo que serve para a manutenção do capital em depreciação à vida humana. É possível refletir sobre esta situação quando são tratadas de forma frágil questões profundas como a “Educação para Todos”, a “Educação Especial” e a “Educação Inclusiva”. Destaquei entre aspas para salientar os diferentes vieses educacionais que estão em jogo, no tabuleiro político. Momento de atenção frente às escolhas que serão ditadas. Assim, Dufor

(2005) aponta sobre a importância do acesso à simbolização por meio da transmissão da palavra:

o acesso à simbolização se opera desde sempre pelo simples pôr em operação a mais antiga atividade do homem, o discurso oral frente a frente. Desse modo, transmite-se o dom da palavra sem nem mesmo se dar conta; trata-se de um prodígio tão invisível [...] sem se dar conta disso (DUFOR, 2005, p. 129).

Entendo esta transmissão no sentido vertical, de cima para baixo, em uma relação de poder e de obediência, não no sentido de trocas simbólicas, por meio do diálogo. Posturas dispensáveis, quando se trata de uma nação, de um sistema educacional, das redes de ensino, de população. Não proporcionar o diálogo coloca em perigo toda uma concepção de educação, de sociedade, de pessoa.

Nesse sentido, impedir o diálogo significa impedir o acesso à simbolização. Conforme Dufor (2005, p. 198) “o limite absoluto da dessimbolização é quando mais nada vem assegurar e assumir o encaminhamento dos sujeitos para a função simbólica encarregada da relação e da busca de sentido”. Dessa forma, é possível avaliar o risco real que essa geração vem sendo exposta a partir de disputas previamente lançadas na mídia e nas redes sociais, visando o atrito, o embate entre as pessoas, por meio de manchetes provocadoras à manifestação de opinião pela opinião, não oportunizando o diálogo, mas a discórdia pela discórdia, estratégia muito bem articulada, visando a dessimbolização do ser. Assim, o autor continua em sua explanação sobre a dessimbolização,

o ‘novo espírito do capitalismo’ persegue um ideal de fluidez, de transparência, de circulação e de renovação que não pode se conciliar com o peso histórico desses valores culturais. **Nesse sentido, o adjetivo “liberal” designa a condição de um homem “liberado” de toda a ligação de valores. Tudo o que remete à esfera transcendente dos princípios e dos ideais, não sendo conversível em mercadorias e em serviços, se vê doravante desacreditado. Os valores (morais) não têm valor (mercadológico). Por não valerem nada, sua sobrevivência não se justifica mais num universo que se tornou integralmente mercantil.** Além do mais, eles constituem uma possibilidade de resistência à propaganda publicitária, que exige, para ser plenamente eficaz, um espírito “livre” de todo o aprisionamento cultural. **A dessimbolização tem, pois, um objetivo: ela quer erradicar, nas trocas, o componente cultural, sempre particular** (DUFOR, 2005, p. 200, grifo meu).

Um dos objetivos e ou consequências desse “liberal”, conforme o autor, tem se articulado para o apagamento do sujeito, de sua história de vida e memória. Oportunizando a ser mais um número dentro de uma sociedade que produz o medo,

o silêncio, o isolamento, a depressão, o suicídio e o consumo desenfreado, pois me parece ser esse o plano: o apagamento do ser, em uma época da fabricação de um “novo homem”, conforme Dufor (2005, p. 208) apresenta,

Com efeito, estamos na época da fabricação de um ‘novo homem’, de um sujeito a-crítico e psicotizante, por uma ideologia também conquistadora, mas provavelmente muito mais eficaz do que o foram as grandes ideologias (comunistas e nazistas) do século passado. O que o neoliberalismo quer é um sujeito dessimbolizado, que não esteja mais nem sujeito à culpabilidade, nem suscetível de constantemente jogar com um livre arbítrio crítico. Ele quer um sujeito incerto, privado de toda ligação simbólica; ele tende a instalar um sujeito unissexo e “não-engendrado”, isto é, sem o arrimo de seu fundamento exclusivamente no real, o da diferença sexual e da diferença geracional. **Sendo recusada toda referência simbólica suscetível de garantir as trocas humanas, há apenas mercadorias que são trocadas num fundo ambiente de venalidade e de nihilismo generalizados no qual somos solicitados a tomar lugar** (grifo meu).

Para o autor, o neoliberalismo tem por objetivo a fabricação do “novo homem”, a-crítico, privado de toda ligação simbólica, levado a ser apenas mercadoria. Tenho a impressão/sensação de que ele já alcançou seus objetivos. Em que sentido? No sentido de ter a sensação de ser livre, e, ao opinar o que penso sobre determinado assunto (sem sofrer os riscos de ser presa fisicamente, mas na realidade, correr o risco de uma prisão em outra dimensão), há privação de direitos e ou possibilidades de oportunidades, caso essas publicações sejam antagônicas ou distorcidas “da moda da hora”, inclusive na área profissional, correndo o risco de pensar diferente, e, assim, ser excluída ou prejudicada quando compartilhada a opinião/conhecimento/experiência oposta àquele(a) que está no poder.

Nesse sentido, Dufor afirma que o capitalismo tem sua vitória estabelecida sem alardes, pois tudo é simbólico. Para Dufor (2005, p. 208-209):

Vivemos, nesse sentido, uma virada capital, porque, se a forma sujeito construída com grande luta pela história é atingida, não serão mais somente as instituições que *temos em comum* que estarão em perigo, será também, e sobretudo, o que *somos*. Não é apenas o nosso *ter* cultural que está em perigo, é nosso *ser*. [...] **até o nosso próprio ser, terá entrado na órbita da mercadoria** (grifo meu).

Dufor (2005) aponta que não são apenas as instituições que estão em perigo. Essas já estão comprometidas, em meu entender, desde que a escola/instituições de ensino perderam o sentido para os alunos, a sociedade e alguns professores. Agora passo para um estágio de maior complexidade ainda, quando o próprio ser encontra-se em cheque: a mercantilização do ser, de pessoa à coisa, à mercadoria.

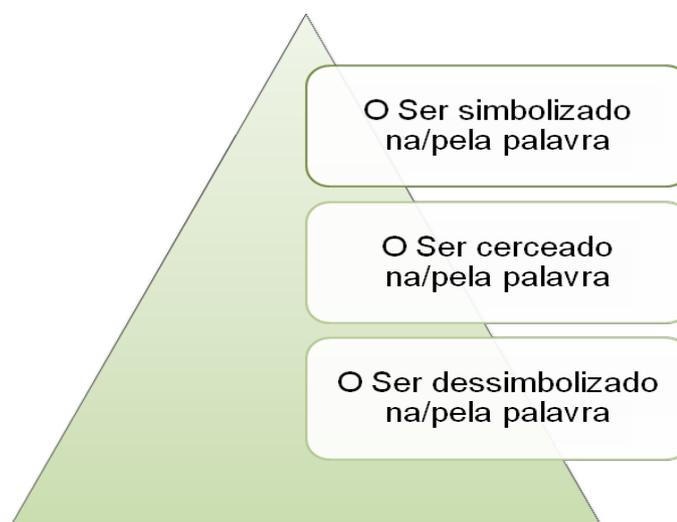
### 5.3 RELAÇÃO ENTRE LARROSA, BOURDIEU, DUFOR E A TESE EM QUESTÃO

Pela palavra: o homem se dá pela palavra e como palavra. Produz sentido, e se o toca, o oportuniza a experiência e o transforma. Já o silenciamento da palavra, sua omissão ou opressão por meio do poder simbólico oportunizam a dessimbolização do ser também por meio de “outras palavras”. Esse poder invisível, e por isso simbólico, mantém-se ativo quando há concordância para a sua permanência, tanto para os que estão sujeitados a ele, quanto para os que o estão exercendo. Charlot (2000, p. 35) contribui em sua obra:

Eles é que agem e não a estrutura através deles, porém eles agem em função de disposições psíquicas que foram socialmente estruturadas: seu *habitus*. O *habitus* é um conjunto de disposições psíquicas transponíveis e duráveis: princípios de classificações, de visão, de divisão, gostos, etc., em suma, princípios de percepção e ordenamento do mundo.

Conforme Charlot explica, o *habitus* (Bourdieu), quando internalizado nas disposições psíquicas socialmente estruturadas, imprime princípios de percepção e de ordenamento do mundo, por meio de princípios de classificação, visão, divisão, gostos, etc., de forma a corroborar a manutenção e a preservação do poder de “forma naturalizada”. Como se pode romper com tais palavras utilizadas como “camisa-de-força”? Estas que aprisionam e deformam o ser? Como superar o silenciamento destas e promover o diálogo de fato entre os seres, as instituições e o poder mantenedor das estruturas de ensino? Isso justificou a impressão que me perpassa, de que a sociedade caminha para um estreitamento na compreensão e na conscientização dos acontecimentos na política da nação brasileira, e, proporcionalmente, para o alargamento da sonolência do que ocorre ao seu redor, conforme o ordenamento de mundo consolidado. Busquei ilustrar tal metáfora com a figura a seguir:

Figura 1 – Do topo à base, o poder da palavra: narrativas simbolizantes x narrativas dessimbolizantes

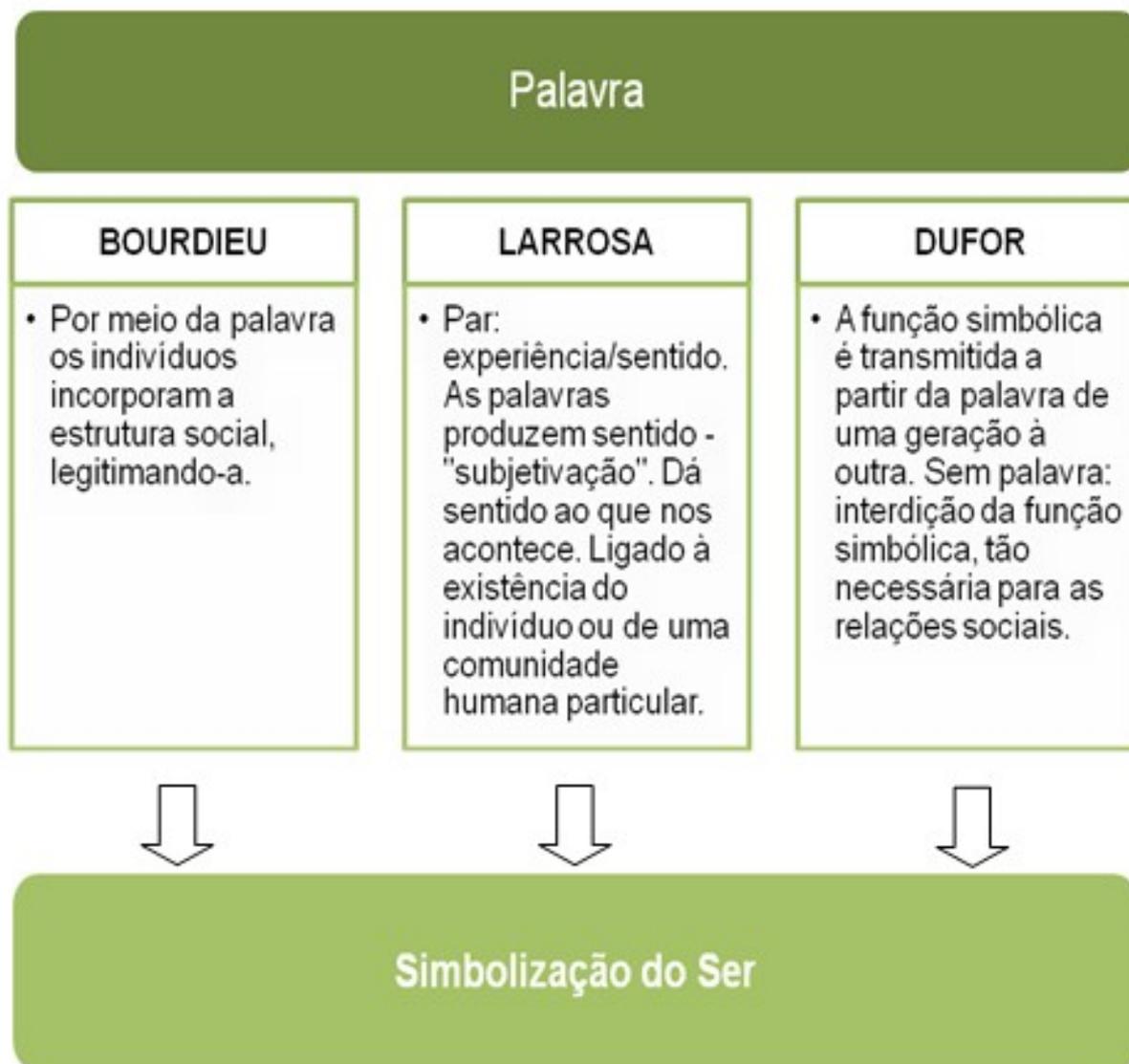


Fonte: Elaborado pela Autora (2017).

Como ilustra a pirâmide, quanto mais dessimbolizado o ser se encontra, mais próximo à base da pirâmide permanece, exatamente como uma força sustentadora de toda uma estrutura acima. Mais ao centro da pirâmide seria o grupo de pessoas que permanece entre a “dormência e a consciência” dos fatos. Já no topo, em um número bem reduzido, estaria um grupo seletivo de pessoas com a capacidade de refletir sobre o seu entorno, de forma crítica a tudo o que ocorre. Eis a questão: como reverter tal situação?

Retomando a “Palavra”, por Bourdieu, Larrosa e Dufor:

Figura 1 – Palavra: Simbolização do Ser



Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

A partir da Palavra, como poder simbólico, passa a ser uma possibilidade de resistência, de transformação, ou simplesmente, de reprodução. Assim, estruturas sociais e agentes individuais alimentam-se continuamente numa engrenagem de caráter conservador. Charlot (2000, p. 35-36) colabora com a seguinte provocação:

Como é que o *habitus* se constitui? Por "interiorização", "incorporação", responde Bourdieu em sua obra.

Em outras palavras, o social torna-se psíquico quando passa do "exterior" para o "interior"; e por isso mesmo o interior (o que chamamos de subjetividade) tem seu princípio de inteligibilidade no exterior (no espaço das posições sociais). Isso, no entanto, significa ignorar o fato de que "o interior", o psíquico, a subjetividade têm leis próprias de organização e funcionamento, irredutíveis às do "exterior", do social, de um espaço de

posições. Quando o exterior se torna interior (se é que tal distinção tem um sentido...), não muda apenas de lugar como também de lógica.

A disputa pela Palavra, ou até mesmo sua interdição, constitui-se como acúmulo de forças, de capital cultural, de poder, pois, ao incorporar no psíquico, têm-se o objetivo conquistado, a mudança da lógica nas mais diversas dimensões: individual, institucional, na comunidade, na sociedade, em um país.

Com isso, a relação entre Bourdieu (2011), Larrosa (2002) e Dufor (2005) sobre interdição da Palavra, considero a seguinte figura para a compreensão das aproximações entre os autores.

Figura 1 – Interdição da Palavra: Dessimbolização do Ser



Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

Dessimbolização do Ser: erradicar nas trocas o componente cultural: história de vida e memórias. Fabricação de um “novo homem”, sujeito a-crítico, privado de toda ligação simbólica = MERCADORIA.

Nesse viés, pensando no capital cultural como aliado (e não alienado), o uso das narrativas do saber da experiência é potente dispositivo para as formações aos/ com os docentes, por meio dos Círculos Dialógicos Investigativos-

auto(trans)formativos, uma oportunidade de se refletir sobre a realidade e a busca de soluções aos desafios do próprio meio. É uma metodologia potente que auxilia o ser humano a ser o protagonista da sua história de vida. Um ser humano que pensa e age. Um ser humano autônomo, emancipado, sensível e crítico.

São muitos os desafios que cercam a Educação, a Sociedade, o Ser. Penso que uma proposta de formação permanente aliada ao percurso profissional de Gestores(as) e Educadores(as) Especiais poderá vir a ser um potente dispositivo para o desenvolvimento profissional docente/gestor, conseqüentemente, para a qualificação humana e a efetivação da Educação Inclusiva na Rede de Ensino.

Por meio de reflexões, de discussões e de proposições acerca da Educação Inclusiva, é possível a construção de uma educação mais humana, sensível às diferenças, com responsabilidade social e acadêmica, mesmo imersa em um sistema econômico capitalista e uma sociedade estruturada para o ser “liberal”, conforme Dufor (2005) aponta. Buscar uma educação de qualidade e inclusiva em um sistema organizado para a reprodução e os resultados quantitativos certamente não é um pequeno desafio; faz-se necessário um repensar em uma nova lógica paradigmática, a partir da construção cooperativa com os professores de significativa relevância social e educacional.

Para estas e outras questões, o próximo capítulo discorre sobre o processo de *des-velar*, a tomada de consciência e o conscientizar como dispositivo formativo na perspectiva da educação inclusiva. Busquei, assim, entendê-los como dispositivos para a formação permanente de professores e como elementos teóricos importantes para compreender o cenário histórico, político, cultural e, com destaque, simbólico que começa a ser delineado.

## 6 DO TORNO AO FORNO

O início do capítulo versa sobre o *des-velar* e a tomada de consciência, não como sinônimos de conscientização, mas como partícipes do processo para o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Busquei, assim, entendê-lo como processualidade para/na formação permanente de professores, enquanto a conscientização pressupõe ser um dispositivo para a auto(trans)formação docente, no desafio em questão, a docência inclusiva.

A proposta de formação, como nos é dado ver, depende da concepção que se tem de educação e de seu papel na sociedade desejada. Quase todas as propostas atuais contemplam o saber específico, o saber pedagógico e o saber político-social como partes integrantes da formação dos professores. A ênfase em um desses elementos e o ponto de partida para esta formação é que diferem de autor para autor. O principal ponto de discussão parece ser a relação que se estabelece entre essas três abordagens (CUNHA, 1989, p. 26).

Considerando o excerto à proposta de formação e esta como processualidade na/da conscientização, conforme a concepção que se tem de educação e sociedade, parto do viés de que a formação poderá potencializar a conscientização e, conseqüentemente, a auto(trans)formação docente. Nesse sentido, acredito que a perspectiva da docência inclusiva necessitará de uma reorganização, tanto na gestão institucional, acadêmica, como nos sistemas e na formação profissional, com vistas a desmistificar o trabalho docente, impulsionar o ensino e aprendizagem de/para todos(as). Para esta jornada, os (as) licenciados(as) em Educação Especial terão sua atuação na formação permanente de professores de forma expandida, não limitada ao serviço de AEE, às tecnologias assistivas e propostas de flexibilizações, mas ao trabalho sistêmico institucional.

Para o desenvolvimento desse raciocínio, apresento o capítulo em 3 partes: 1ª) conscientizar como dispositivo formativo, 2ª) formação / conscientização por meio dos círculos dialógicos, 3ª) experiência / sabedoria / auto(trans)formação.

### 6.1 O DES-VELAR / CONSCIENTIZAR, COMO DISPOSITIVO FORMATIVO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A partir de um entendimento de desvelamento como tradição, conforme Michel Serres (2001), “Uma tradição pretende que a verdade seja um desvelamento. Uma coisa, um conjunto de coisas cobertas por um véu, a ser descoberta”. Serres

(2001) inicia o diálogo com uma definição “tradicional” quando se refere ao desvelamento como ato de descobrir aquilo que está encoberto, como se tudo já estivesse definido, apenas aguardando o momento para a retirada do véu, conseqüentemente, pronto para fazer funcionar. A definição de Serres (2001, p. 78-79) é de que:

Desvelar não consiste em remover um obstáculo, retirar uma decoração, afastar uma coberta, sob os quais habita a coisa nua, mas seguir pacientemente, com uma respeitosa habilidade, a delicada disposição dos véus, as zonas, os espaços vizinhos, a profundidade de sua acumulação, o talvegue de suas costuras, para abri-los quando for possível, como uma cauda de pavão ou uma saia de rendas.

No excerto, o autor convida a refletir que o desvelar não se limita a remover alguma coisa que está encobrindo algo que esteja escondido, que há algo abaixo, encoberto, sem ser visto, mas sim a algo mais complexo, mais profundo e, talvez, encolhido. Interessante a expressão que o autor menciona, o talvegue escrito na citação, talvez aproxime o significado do desvelar que Serres (2001) pretende comunicar. Busquei o significado de talvegue em sites na internet, encontrei a explicação no site da Infoescola, escrito por Emerson Santiago,

Talvegue é um termo bastante utilizado na área da hidrologia e entre outras do conhecimento humano, sendo uma palavra originária da expressão em alemão "thal weg" significando "caminho do vale".

Mais precisamente, é denominado talvegue certa linha de relativa sinuosidade localizada no fundo de um vale, originária a partir da junção de duas superfícies, formando um ângulo. O talvegue representa ainda uma determinada configuração que consiste na parte mais funda de um vale, sendo que passam por este as águas de chuva, rios e riachos. É por isso mesmo, que, quando coberto por um curso de água permanente, consiste também no canal mais profundo do leito do curso de água. Além desta característica, o talvegue irá delinear a direção natural deste curso, sendo a sua linha a parte mais rápida da correnteza do mesmo.

Aplica-se o termo ainda aos cursos subterrâneos de água que em certos pontos afloram à superfície, seguindo-se a linha da corrente mais rápida e forte para delimitar seu traçado nas partes em que o leito aquoso se encontra encoberto.

O conhecimento de tal conceito revela-se útil no combate à erosão de leitos de rio e também no estabelecimento de fontes estáveis de água corrente. Geralmente, ao ser traçada a linha mais profunda do curso, e utilizando-se de material para preencher a junção que constitui o talvegue, consegue-se frear a violência com que a corrente flui, impedindo que esta cause estragos especialmente em períodos de chuva intensa (Disponível em: <https://www.infoescola.com/agua/talvegue/>. Acesso em: 10 jan. 2020).

Nessa analogia do talvegue, Serres (2001) me desafia a pensar sobre os benefícios do conhecimento a serviço do “combate à erosão de leitos de rio, na mesma proporção, o estabelecimento de fontes estáveis de água corrente”, ainda “consegue-se frear a violência com que a corrente flui, impedindo estragos em períodos de chuva intensa”. Assim, o conceito de desvelamento me provoca a refletir sobre a modalidade educacional de Educação Especial e, também, sobre o serviço de AEE exercido por profissional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, em relação à formação de professores para todos(as) licenciados(as). No sentido tradicional sobre o desvelar, é como tudo já estivesse delimitado, “bastaria desvelar” seria apenas “pôr em prática”. Mas quando o autor fala, “Está lá”, “tudo tem seu lugar”, “tudo está” (p. 77), dá outro sentido:

Tudo tem seu lugar no meio quando o meio se concentra, tudo se encontra e se ata nesse lugar complexo, nesse nó por onde tudo passa, como num trevo rodoviário. [...]. No momento certo, eis a mistura. Confluência, desdobramento, ocupação de lugares (SERRES, 2001, p. 77).

Contextualizando para a Educação Especial, educação inclusiva e o AEE, seria possível compreender que “tudo está” quando o meio se concentra (seria a exposição das especificidades?); ocupação de lugares (ditar a palavra ou silenciá-la), até que num certo momento tudo se desdobra, da mesma forma que o “nó rodoviário”. Então, nessa ocupação de lugares que o autor aponta, ele me desafia a pensar sobre a discussão de “ocupar o lugar” para o lugar da formação permanente de professores. Em que sentido? Na premissa de que a educação é fundante na formação humana, como emancipadora e transformadora quando está a serviço da reflexão e da autonomia intelectual dos sujeitos. A processualidade do desvelar torna-se fundamental como gatilho desferido à reflexão, conseqüentemente, à autonomia e à emancipação humana. Nesse sentido, partindo do *habitus* escolar instituído, Antunes (2001, p. 77), referindo-se à instituição escolar, afirma:

pode-se dizer que há muito ela se encontra num processo perverso de autonomização, uma vez que, mesmo não existindo reflexão e participação nas decisões, ela continua a existir, possuindo vida própria. Portanto, é a comunidade escolar que passa a estar a serviço da escola ao invés do contrário.

Em acordo com o excerto, a instituição escolar situa-se em um processo de autonomização (emancipação, autonomia), mesmo inexistindo reflexão e participação da comunidade nas decisões, a instituição passou a ter vida própria. Com a Inversão da lógica para a qual a instituição foi criada, não mais essa para

servir à comunidade, mas a comunidade a serviço da instituição. Por meio dessa inversão da lógica, nesse processo perverso, como consta em Antunes (2001), percebo as consequências sentidas nas redes e nos sistemas de ensino, no tocante às legislações referentes às PcDs, às cotas, ao acesso, à acessibilidade e à permanência.

Assim, o entendimento de Serres (2001) sobre o desvelar pode ser aproximado do pensamento de Freire nas questões de tomada de consciência e da conscientização. Freire (2016, p. 56) partilha que:

Essa tomada de consciência ainda não é a conscientização – esta constitui o desenvolvimento crítico daquela. Logo, a conscientização implica que se passe da esfera espontânea de apreensão da realidade para uma esfera crítica, na qual a realidade se oferece como objeto cognoscível e na qual o homem assume um posicionamento epistemológico.

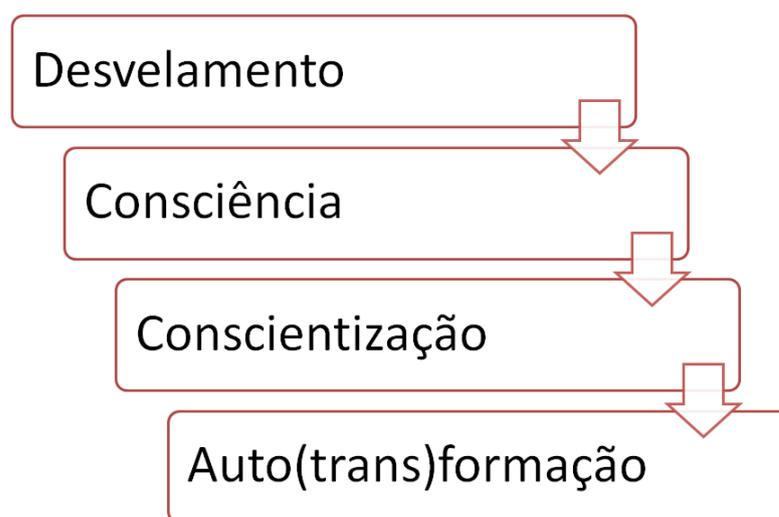
A tomada de consciência consiste em conhecer a situação dada, de forma espontânea, mas é a conscientização que impulsiona o homem a posicionar-se crítica e reflexivamente sobre a realidade. Com este raciocínio, é possível compreender que “está lá” “está dado”, conforme Serres (2001). Faz-se necessário acionar dispositivos que favoreçam à reflexão, que oportunizem o “desdobrar” para visualizar, para então, finalmente, compreender o que antes não se via, não se percebia. Será este o “nó” da Inclusão? Eis o início para a abertura à tomada de consciência, mas ainda não é a conscientização. Freire (2016, p. 56-57) aponta:

Assim, a conscientização é o teste de realidade. Quanto mais nos conscientizarmos, mais “desvelamos” a realidade, e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo. Por essa mesma razão, a conscientização não consiste num “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da *práxis*, ou seja, fora do ato “ação-reflexão”. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser, ou de transformar o mundo, que é próprio dos homens.

Pode-se entender com este excerto que a tomada de consciência é este desvelar para a realidade. Este fenômeno se inicia para além de estar diante da situação, mas como movimento que exerce sobre o que estava imóvel, como *práxis*, esse ato de ação-reflexão, e, por conseguinte, quanto maior o desvelamento, maior a possibilidade de conscientização, maior a relação consciência-mundo. Assim, ocorre a possibilidade de se transformar e transformar o mundo, ou quem sabe, “o seu mundo” (a si mesmo/a). E “o mundo” em que estou buscando refletir para transformar encontra-se no lugar da formação docente para a inclusão. Desafio

posto de diferentes formas já publicadas, como a interdisciplinaridade, a docência compartilhada, o ensino colaborativo, entre outras, mas a discussão que pretendo desenvolver está numa proposta de formação para a docência inclusiva. Para maior esclarecimento, apresento, a seguir, um esquema para melhor ilustrar essa correlação:

Figura 1 – Processo da conscientização



Fonte: Elaborado pela Autora (2017).

Acompanhando o raciocínio de Serres (2001) e de Freire (2016), pode-se observar a aproximação no sentido do desvelar. Para Freire (2016, p. 59-60):

A conscientização está evidentemente ligada à utopia, de modo que implica a utopia. Quanto mais conscientizados somos, sobretudo pelo engajamento de transformações que assumimos, mais anunciadores e denunciadores nos tornamos. Mas essa posição deve ser permanente: a partir do momento em que denunciamos uma estrutura desumanizadora, sem nos engajar na realidade, a partir do momento em que alcançamos a conscientização do projeto, acabamos por nos burocratizar se deixamos de ser utopistas. É esse o perigo das revoluções, quando cessam de ser permanentes. Uma das respostas geniais é da renovação cultural: esta dialetização que não é – propriamente falando - de ontem, nem de hoje ou de amanhã, mas uma tarefa permanente de transformação.

Na medida em que as pessoas se tornam conscientizadas, tornam-se mais capacitadas ao *ser mais*; conforme Henz e Toniolo (2018), “possibilidade de conscientização para *ser mais* a cada dia, de estar constantemente aprendendo, reconhecendo-se como seres inacabados”. Nesse processo cada um se torna mais capacitado ao anúncio e à denúncia das situações/pessoas opressoras devido ao compromisso assumido com a permanente transformação, da renovação cultural.

Assim, esta pesquisa emergiu de inquietações sobre a perspectiva da educação inclusiva: em que medida os(as) Gestores(as) e Professores de Educação Especial acumularam de saberes desse paradigma educacional? Há consciência quanto às atribuições, às responsabilidades, às inserções que esse(a) profissional da Educação Especial tem na Instituição? Qual a relevância dos documentos, dos pareceres, das avaliações, entre outros, emitidos pelos(as) Educadores(as) Especiais para a Equipe Gestora? Será mesmo que a inclusão é pensada, organizada para TODOS(AS)? TODOS(AS) DEVEM estar incluídos? Tais inquietações estão para além da denúncia e do anúncio, pois estão para a reflexão sobre formação permanente de/do docente. Outras inquietações ainda decorrem: há “mitos e crenças” relacionadas à educação inclusiva? Quais? O que necessita ser desvelado, conscientizado para a superação de barreiras ainda existentes à inclusão? Por estas e outras razões, Freire (2016, p. 60-61) combate a mitificação, já que busca no trabalho humanizador a transformação permanente da realidade:

O trabalho humanizador não poderá ser outro que não o de desmistificação. Por isso mesmo, a conscientização é a abordagem da realidade mais crítica possível, desvelando-a para conhecê-la, e para conhecer os mitos que enganam e ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. [...] a visão crítica e dinâmica do mundo, permite que se desvele a realidade, que se desmascare sua mitificação e que se atinja a plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade com vistas à libertação dos homens.

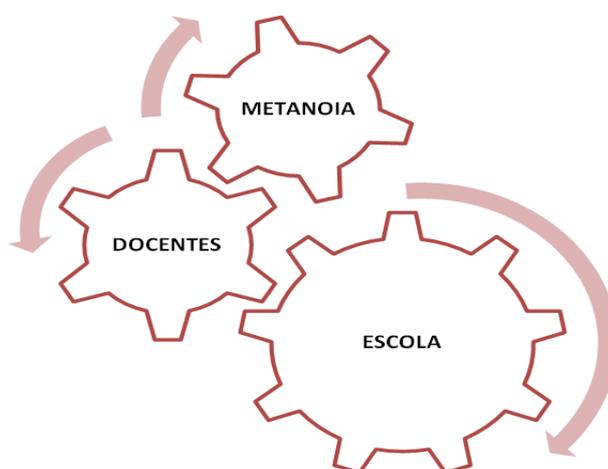
O trabalho humanizador impulsiona a desmistificação, visto que a conscientização vem oportunizar a visão crítica e dinâmica do mundo, e assim resistir às estruturas dominantes que impedem transformações significativas. Por estes motivos, acredito na importância/relevância da busca e da escuta aos(às) Educadores(as) Especiais, pois, para além da aceitação da política educacional vigente, está a compreensão efetiva referente ao paradigma da educação inclusiva; no sentido de que tenha sentido/significado/eficiência para as famílias e professores que estão imbuídos nesse desafio imposto por meio das políticas públicas direcionadas pelo MEC. Educação Especial é, antes de tudo, ser professor/docente, licenciado para atuação na Educação Infantil, no Ensino Básico, Técnico, Tecnológico e Superior; e se faz necessário o diálogo/partilha/construção dessa educação com todos os envolvidos nesses sistemas. Neste viés, é possível compartilhar a ideia de Imbernón (2009, p. 35-36) sobre a formação permanente do professorado:

Pode-se pensar que a solução é fácil: rever os processos de formação que não provocam inovação, como já se sabe, e pronto; mas não é tão fácil assim. A solução não está somente em aproximar a formação ao professorado e ao contexto, sem gerar uma nova cultura formativa que produza novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias, por exemplo: as relações entre o professorado, os processos emocionais e atitudinais dos docentes, a formação em uma e para a complexidade docente, a crença (ou a autocracia) da capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios centros com os colegas, a mudança de relações de poder nos centros, a possibilidade da autoformação, o trabalho em equipe e a comunicação entre colegas, a formação com a comunidade [...].

Imbernón (2009) convida a produzir novos processos na teoria e na prática, buscar gerar nova cultura formativa, aproximar a formação ao contexto, convida também a estabelecer mudanças de relações de poder. O autor ainda ressalta os processos emocionais e atitudinais dos docentes, entre muitos outros fatores necessários para uma renovação cultural, como também Freire (2016) convida a pensar. É possível que seja o tempo de despertar para um novo desvelar/transformar/autoformar/auto(trans)formar!

Nóvoa (1992) colabora, afirmando que a formação de professores “pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”. Nesse viés, Imbernón (2009) e Nóvoa (1992) contribuem na busca de uma nova cultura formativa, para a complexidade docente, a configuração de uma nova profissionalidade. Seguindo a lógica deste estudo, apresento um esquema, visando ilustrar o que se tem dialogado até aqui:

Figura 1 – Metanoia



Na primeira engrenagem está posto METANOIA, por quê? Segundo o Dicionário de Português *online* Michaelis, a palavra metanoia, de origem grega, significa: “Transformação básica do pensamento ou caráter”. Então, que a partir dessa transformação no/do pensamento dos docentes (aqui me refiro a todos(as): Gestores(as), Professores(as) e Educadores(as) Especiais), como possibilidade de transformação da Escola/Instituição, só será possível mediante a transformação da mentalidade do professorado, conforme as outras duas engrenagens ilustram. Portanto, para que haja a sonhada transformação no meio educacional, se faz necessária a transformação do pensamento do professorado, por meio dos processos formativos permanentes, como dispositivo do desvelar à conscientização, para uma nova cultura formativa, como Freire (2016), Nóvoa (1992) e Imbernón (2009) apresentam.

Na mesma direção, Nogueira (1996) contribui: “o indivíduo é obrigado a reaprender, a todo o instante, o seu ambiente exterior e a renovar, em intervalos cada vez menores, as concepções da realidade e as imagens mentais do mundo”. Nesse movimento constante de reaprender permanentemente as concepções, surge a próxima Figura:

Figura 1 – Dinâmica para a Docência Inclusiva



Ponto de partida: a reflexão. Do quê? A partir de onde? A partir da sua realidade na unidade dialética teoria-prática. A tomada de consciência, a partir da realidade de onde se está inserido em conjunto com as formações permanentes, poderá proporcionar um nível de conscientização, potencializando a tão esperada/buscada auto(trans)formação. Em um processo contínuo, dialético e em espiral, como sugere os círculos dialógicos.

Para ocorrer o movimento que venha caracterizar uma docência inclusiva, penso ser indispensável a formação permanente com a comunidade escolar/institucional, relacionando a teoria com a prática, embalada de muita reflexão. Ecoa a pergunta: como isso será possível? Nesse sentido, Imbernón (2009) instiga: “será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar”. O autor considera ainda,

A orientação formativa (e seus pressupostos políticos que subjazem) rumo a esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da organização e da metodologia da formação permanente do professorado, já que deve ajudar os sujeitos a rever os pressupostos ideológicos e atitudinais que estão na base de sua prática. Isto supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, devendo-se questionar permanentemente os valores e os conceitos de cada professor e professora e da equipe coletivamente (IMBERNÓN, 2009, p. 47).

A partir da leitura da obra de Imbernón (2009), observei que, para a proposição de uma formação permanente, se faz necessário conhecer e analisar o contexto político e social do país em questão, uma vez que o desenvolvimento das pessoas se dá de acordo com o contexto social e histórico determinado, e assim influencia sua natureza. Nesse sentido, possibilitar a reflexão referente aos pressupostos ideológicos e atitudinais pode auxiliar na compreensão de suas práticas, o que permite adentrar no terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, (re)significando valores e conceitos, tanto individual quanto coletivamente.

Os processos iniciados a partir da formação permanente certamente se darão em momentos distintos para cada docente, servidor(a), gestor(a) e demais partícipes da instituição, afinal, são processos inevitavelmente individuais e intransferíveis da vivência de cada um(a), emergentes da reflexão, até tornarem-se experiência. Os círculos dialógicos, como dinâmica para a reflexão entre teoria e prática, como

dispositivo para o desvelar/conscientizar, são um potente dispositivo, mas para a ocorrência da conscientização se faz necessário forte empenho pessoal para o romper com o processo perverso de autonomização institucional, conforme Antunes (2001) mencionou anteriormente.

[...] a formação também deve incentivar e trabalhar no professor a necessidade de se aprimorar dos saberes dos quais é o sujeito mediador. Uma autonomia contextualizada e interativa é essencial à reconstrução do sentido da atividade profissional, de modo a rejeitar dispositivos que reduzem o controle do próprio fazer (MORES, 2005, p. 48).

A proposta acima, sugerida pela autora, da motivação advinda na formação aos docentes, oportuniza impulsionar o corpo docente para a necessidade de aprimoramento dos saberes, possibilitando, assim, a reconstrução do sentido da/na profissão, instrumentalizando-os para perceberem e refutarem dispositivos de controle do fazer docente. Para Antunes (2001), “o projeto de autonomia configura-se no exercício do livre arbítrio, do poder de escolha nas infinitas opções que fazem parte da existência humana”. Para a conquista da autonomia, parte de um longo processo: da aprendizagem do significado de livre arbítrio, dos riscos que envolvem as escolhas e as não-escolhas. Antunes (2001) ainda complementa, “o projeto de autonomia não se resume somente no plano individual, mas envolve também o coletivo, estando sempre em construção”. Portanto, a formação permanente de professores para a docência inclusiva mostra-se um importante movimento para a auto(trans)formação.

Para a continuidade do capítulo (organizado em 3 partes) passo agora para a 2ª) formação (saber da experiência) / conscientização por meio dos círculos dialógicos, na figura do “torno”.

## 6.2 DO TORNO

O que consiste mesmo o torno? A roda, o barro, o oleiro, a modelagem. Esses são os itens já descritos no início da escrita, neste momento, o que destaco é o processo envolvendo tais aspectos. Especialmente nesta época em que se está vivendo um desafio mundial, a luta contra um inimigo invisível, a covid-19, o novo coronavírus. Em tempos de isolamento social, de falta de conhecimento sobre esse inimigo, de medo do desconhecido, tédio, dos prazos findando para a defesa da pesquisa, do trabalho remoto com pouco conhecimento na esfera tecnológica, neste

processo instituído nacionalmente, entre outros desafios impostos devido à necessidade emergencial, assim, de forma contraditória, tive a oportunidade de refletir sobre a formação docente, a inclusão, a educação, a instituição e a vida! A vida tomou um novo sentido. Foi um processo antes não vivido, não refletido e, por isso, ainda não tornado em experiência. A pandemia que mais uma vez denunciou a polarização político-partidária em nossa nação, juntamente ao distanciamento social e ao isolamento, favoreceu profundas reflexões sobre a vida, a morte, a família, a profissão, os princípios, as escolhas e as situações desafiadoras na saúde de meu esposo, em um curto período em que passei recentemente, sobre este volto a dissertar mais adiante.

Seguindo no raciocínio do torno, até o momento da nomeação no IFC, o “processo de modelagem” contava com a bagagem trazida em meu percurso profissional até então vivido, e agora com a imersão a uma nova realidade. Para este processo, contava com a experiência de ser Educadora Especial/gestora em uma escola privada, também como professora em uma escola estadual pública bilíngue (para Surdos) e como docente em duas escolas públicas municipais atuando no AEE e, ainda, como docente formadora no ensino superior. E no IFC? Este processo (a parte) foi um choque de realidade, experiências anteriores que pouco agregariam até então, se pouco se refletisse sobre a trajetória e a experiência profissional com seus saberes apreendidos.

Assim, o ver fenomenológico que se dá no cotidiano produz, através da experiência, formas diversas de perceber a realidade, que passam pelos sentidos, lembranças e emoções. Cada sujeito é único com sua história própria que lhe permite dar significado à experiência e construir o cotidiano (CUNHA, 1989, p. 32).

A partir da experiência, das diversas formas de interpretar a realidade (que passa pelos sentidos, lembranças e emoções), essa lógica das experiências passadas pouco serviria de base para os novos desafios se fosse simplesmente copiada, sem critérios, sem reflexão. Para além de uma adaptação em uma nova cidade, Estado, instituição, deu-se a estranheza de um “novo lugar”. Que lugar é esse? Foi de difícil compreensão inicialmente. Muitas dúvidas, questionamentos, incertezas de minha parte, que, mesmo assim, permiti dar significado à experiência e construir um novo cotidiano.

Frente aos desafios recorrentes aos processos inclusivos em nosso sistema de ensino, como professora EBTT no IFC campus Fraiburgo (e por um período também no campus Videira), iniciei minha docência aqui em SC com o propósito de observar a cultura escolar, a educação inclusiva e a formação de professores em ambos os campi, em busca de compreender como tais processos estavam entrelaçados e institucionalizados (ou não). Foi oportunizado um período para observações, diálogos com docentes, servidores e familiares, mas as necessidades postas urgiam de respostas, o que inviabilizou um tempo maior para reflexão e planejamento.

Foram momentos tensos, imersa no desconhecido, em uma outra lógica institucional, ainda sem uma identidade própria na modalidade de ensino médio técnico e tecnológico. Muitos questionamentos, poucas respostas, isolada no centro-oeste catarinense, com pouca proximidade com as colegas de Educação Especial e AEE dos demais campi. No mês de março de 2019, após seis meses de efetivo exercício, ocorreu uma convocação para todas as docentes de AEE por parte da Proen na Reitoria (Blumenau); este momento foi a minha glória, já que conheci pessoalmente minhas colegas. Percebi que muitos dos questionamentos não eram apenas meus.

Ao estar interessada em dirigir-me à experiência tal como ela se dá, precisarei levar em conta o mundo que a rodeia e ver como o objeto se apresenta na experiência do sujeito. O mesmo fato pode ter significados diferentes para pessoas diferentes. O fato de o professor ter tido uma educação autoritária e punitiva pode fazê-lo tentar repelir esta forma no seu cotidiano docente, mas pode também, levá-lo a repetir esta prática (CUNHA, 1989, p. 32).

Ao estar interessada, dirigi-me à experiência das colegas, considerando a realidade de cada uma, já que estou geograficamente distante e as realidades são diferentes, assim como, certamente, as percepções também o são, mesmo em situações parecidas. O interesse em me aproximar das colegas de AEE foi por vários motivos: como é pensado, organizado e realizado o trabalho nos diferentes campi da instituição? Quais as possibilidades e os desafios vividos nos diferentes espaços? Pensa-se em uma proposta educacional para a inclusão única para a instituição? São muitos os questionamentos, impossível em um único encontro satisfazer tantas dúvidas.

Nesse mesmo período, fui indicada a participar da comissão de revisão da normativa do trabalho docente do IFC, representando o AEE. As discussões ocorreram durante todo o ano de 2019. Totalmente inexperiente (nesta realidade), participando das reuniões junto com os Diretores dos campi, Pró-Reitora de Ensino, Pró-Reitor de Pesquisa, Pró-Reitor de Extensão, representante do sindicato, entre outros, vi-me pequena frente às discussões, muitas vezes, não compreendendo as siglas, as nomenclaturas, a lógica institucional. Mesmo assim, foi de grande aprendizado, o maior talvez, permanecer em silêncio, aprendendo com os experientes.

Em relação ao trabalho no campus Videira, a equipe de AEE já estava organizada, com Pedagogo e Psicóloga em sintonia para desenvolver um trabalho inclusivo na instituição. As colegas de AEE que passaram anteriormente neste campus, conforme as mesmas solicitações feitas a mim (lotadas no campus Fraiburgo e prestar apoio semanal ao campus Videira), deram início aos atendimentos/orientações aos docentes sobre deficiência (especialmente a intelectual), adaptações curriculares (preenchimento dos anexos/documentos para registros), entre outras ações. Minha atuação neste campus se deu na formação docente geral (sensibilização), orientações à equipe, coordenação de curso, à Direção, aproximação com as famílias, facilitando os processos educacionais/institucionais. Também ministrei uma disciplina no Curso de Especialização em Educação no eixo de Educação Especial, e neste momento, participo como orientadora de 2 (duas) alunas na construção de suas monografias.

No Campus Fraiburgo, em 2019, abracei algumas frentes: ciclo de formação de professores nos campi Fraiburgo e Videira, orientação de trabalho de especialização em autismo, proposição e efetivação do Curso de Qualificação Profissional em Libras Básico (com a colaboração da docente de Libras do Campus Videira), entre outras ações. O destaque para 2019 foi a 'consolidação da certificação por terminalidade' para um aluno com deficiência intelectual, formando do Curso Subsequente em Informática. Para minha surpresa, foi o primeiro processo aberto no IFC para Certificação por Terminalidade. Um novo desafio para a novata da instituição. Situação que efervesceu meus questionamentos junto à Proen, o que suscitou a proposta para a revisão do regulamento do AEE no IFC, o qual estaria disponível para a revisão a partir de março de 2020 (período de 2 anos após a publicação do regulamento).

No campus Fraiburgo não tinha equipe AEE atuante. Inicialmente, foi um trabalho individual, de conquista, de afirmação. Atualmente, as Pedagogas lotadas em Fraiburgo encontram-se afastadas para licença formação: para mestrado e doutorado. O Psicólogo atua como coordenador de setor e na psicologia institucional, o que inviabilizou o trabalho em/de equipe até final de 2019 devido às demandas por ele já assumidas. Neste início de ano, em 2020, foi possível ampliar o espaço na agenda institucional, trazendo para a equipe uma servidora TAE, formada em Pedagogia, e a aproximação do Psicólogo para os assuntos referentes aos alunos com deficiência, o que me trouxe grande alento ao coração.

O ano de 2020 está oportunizando grandes reflexões/transformações em diferentes dimensões. Várias reuniões em webconferência com as docentes de AEE, promovidas pela Proen, com a Coordenação-Geral de Políticas e Programas Estudantis, oportunidade de discussão referente a nossa docência e formação permanente para além do AEE, entre outras demandas. A partir dessas discussões iniciais, os demais integrantes das equipes de AEE dos campi foram convidados a participar da revisão do regulamento do AEE no IFC, uma grande oportunidade para pensar na educação inclusiva com uma proposta de identidade institucional. Vislumbro, com otimismo, um novo tempo no que tange à formação docente. Com possibilidades de reflexão deste “período embrionário” (a partir de 2015, quando se deu a primeira posse da docente em Educação Especial no IFC até a minha posse - a última a entrar no time), com as experiências acumuladas até então, a se discutir sobre uma cultura inclusiva pensada e organizada para a modalidade de educação técnica, tecnológica e superior.

Compartilho alguns pontos elencados por colegas, colhidos a partir da segunda entrevista, sobre o seguinte questionamento: no sentido de entrelaçar os tópicos (educação inclusiva, formação permanente, experiência, conscientização - dimensões destacadas a partir da análise da primeira entrevista tópicos-guia), visando à formação permanente de professores, com base na sua experiência pessoal, como você proporia a formação docente na/da inclusão para seus colegas?

*Minha proposta de formação partiria das experiências que temos no campus, ou seja, considerando os estudantes com deficiências que temos em nossas salas de aula e com os quais eles já têm contato. Seria algo relacionado à reflexão-ação-reflexão, considero que somente assim poderíamos vislumbrar mudanças, visando à inclusão de todos (Profª 5).*

*É necessário pensar numa formação com modalidades diversificadas tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, pois cada sujeito identifica-se com uma forma de aprender. Materiais acessíveis (vídeo aula, materiais de leituras e grupos de discussão).*

*Formações com curta duração, pois são necessárias formações mais objetivas tendo assim menor risco de desistência. Quando propomos cursos com carga horária elevada, torna-se inacessível para um público que tem uma jornada de trabalho de 40 horas/semanais (ensino, pesquisa e extensão) (Profª 2).*

*Uma formação que ouvisse as pessoas com deficiência e suas mães. Sem passar por esta sensibilização, o ensino teórico nada adianta. Rodas de conversa com poucos servidores também funcionaria, pois iria focar nas dúvidas e necessidades (Profª 4).*

*Inicialmente, não acredito em uma formação “eficaz” como exposto acima. Como avaliar essa eficácia? A partir do discurso do professor? Sua prática? Isso é eterna construção. Não acredito em um docente pronto, perfeito e nem uma formação também nestes parâmetros. As imperfeições/desvios permeiam nossa profissão e, quiçá, nossa formação, nos fazem pensar. Persistir nelas talvez diga de nossos posicionamentos pessoais...*

*Um docente carrega como bagagem suas experiências de vida, suas crenças, seus estudos, seus engajamentos (políticos, religiosos, sociais, teóricos...). Cada professor tem um modo de se aproximar (ou afastar) do conhecimento. Pensar nessa diversidade de modos de ser e aprender é um desafio constante. Penso que a escolha docente deve estar presente, oportunidade de escolha. Quanto à educação inclusiva, o que querem conhecer? A inclusão é o desafio em um país onde a exclusão prevalece. Talvez pela via da arte, a arte nos leva a pensar, talvez as PcD falando e nos ensinando. Acho que estou divagando. Não sei precisar o que julgo necessário. Talvez por acreditar no trabalho miudinho, diário e constante. Daqueles que muitas vezes nem aparecem... (Profª 1).*

Conforme as colegas manifestaram suas impressões, referentes à formação permanente de professores na/da inclusão para seus colegas, os pontos relevantes apontados foram: **experiência, diálogo, sensibilização, arte, trabalho diário e constante, reflexão sobre a ação.**

A proposta de formação, como nos é dado ver, depende da concepção que se tem de educação e de seu papel na sociedade desejada. Quase todas as propostas atuais contemplam o saber específico, o saber pedagógico e o saber político-social como partes integrantes da formação dos professores. A ênfase em um desses elementos e o ponto de partida para esta formação é que diferem de autor para autor. O principal ponto de discussão parece ser a relação que se estabelece entre essas três abordagens. [...]. Entretanto, é importante salientar que os estudos que colocam o professor histórica e socialmente contextualizado, afirmando que seu desempenho e formação têm que ver com suas condições e experiências de vida, pressupõem uma relação forte entre o saber e os pressupostos da elaboração deste saber (CUNHA, 1989, p. 26-27).

Conforme a citação de Cunha, e reafirmado o exposto nas falas das colegas, a sensibilização aos docentes nas formações, por meio da experiência, do diálogo, das artes, pensando num trabalho cotidiano (diário e constante), pressupõe uma

relação significativa entre o saber e os pressupostos da elaboração desse saber, importantes Indicadores para se pensar.

Ainda as falas das colegas apontam as diferentes modalidades formativas (presencial e à distância e de curta duração). Certamente são dimensões que envolvem todo o ser, do conhecimento pedagógico, técnico e humano. Nesse direcionamento, Freire (2013) conceitua a inteireza do ser, como:

É preciso ousar para dizer, cientificamente e não blá-blá-blantemente, que estudamos, aprendemos ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com isso, os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas (FREIRE, 2013, p.8).

Nessa concepção de inteireza, cunhada por Freire, coloco-me a pensar no entrelaçamento da educação inclusiva, com a formação permanente, a experiência e a conscientização, em um sentido ampliado, de profunda complexidade e, portanto, da busca por sentidos. Assim, a inteireza nos responsabiliza a não dissociar os sentimentos, como: as emoções, os desejos, os medos, as dúvidas, a paixão, com a razão crítica: a tudo que aprendemos, estudamos, conhecemos.

Nesse sentido, pensar o torno envolve muitas questões, a saber: qual a formação de cada docente de AEE? Quantas são Educadoras Especiais na formação inicial? A Formação foi presencial ou EAD? Quantas possuem outras formações com especialização em educação inclusiva/AEE/Educação Especial? Com quais autores dialogam? Quais são suas bases epistemológicas? Quais foram suas experiências anteriores ao IFC? As respostas de tais questionamentos poderão dar forma(s) ao(s) vaso(s)? Certamente sim, mas o desafio é saber: qual(is) forma(s)? A busca por essas questões potencializa uma nova tese.

Devido a essas razões, fazer a aproximação dos docentes, como entendidos na metáfora do barro, (docentes do AEE/IFC) com seus referenciais teóricos e o compartilhar experiências, regado de afeto por meio dos círculos dialógicos, potencializa a auto(trans)formação individual/coletiva para algumas docentes. Conforme o andarilhar na pesquisa, pudemos captar,

*... são tão bons esses momentos de se sentir provocada a refletir, a Luciana proporciona esses momentos para pensar... (Profª 5).*

*... é final de tese, é isolamento, é covid, é um monte de coisas, mas acontece que essas discussões de educação especial sempre mexeram muito comigo, ... há muitos anos, fazendo minha formação (entrei em 1994*

*na UFSM), sempre foi muito forte essa questão da formação, concepção educacional, de quem nós estamos falando, qual o meu papel nisso tudo, então, (...) se não tivermos um discurso, uma prática, uma visão institucional, de cultura mesmo, de visão, que é para além de um serviço ... é formação ... a gente vai andar muito pouco e vai sofrer bastante ... (eu).*

*... espaço para a discussão teórica não existe ... o que se compreende por Educação Especial ... Educação Especial é bem diferente de AEE ... questões urgentes e emergentes no trabalho que estamos realizando... (Profª 1).*

*... a compreensão que muitas vezes se tem é de que somos os tarefeiros, não é? Que somos um recurso apenas, e não somos um recurso, somos para além de um recurso, muito além de um recurso, então, acho que tu trouxeste isso de uma maneira muito delicada, muito sutil, muito educada, e nos faz voltar no tempo e pensar: - gente, nós fomos engolidas por essas tarefas e eu fico muito triste porque depois de tudo o que tu falaste, nós voltamos para o regulamento e concluímos o papel das pedagogas, não é? (Profª 3).*

*... por conta da nossa participação onde você passa a conhecer um pouquinho da concepção de cada uma, não é? Não sei, talvez, seja isso também, e além do momento em que a gente está vivendo, que, que assim, não tá legal acho pra ninguém, não é? Mas uma outra coisa gostaria de te dizer: é que os paradigmas, as concepções que a gente tem, elas têm a ver com nossas histórias, com nossas experiências prático-profissionais, não é? E elas se encontram em alguns pontos, em outros elas se desencontram, mas eu penso, a gente, enquanto grupo, pode se ajudar no sentido de se encontrar mais do que ter desencontros, não é? E a gente só precisa pensar em como efetivar isso, de forma prática, sabe? E assim, uma sugestão que te faço, é que depois que você terminar seu processo de pesquisa, que você possa dar para a gente um retorno disso, sabe? ... eu gostaria de te ouvir após esse processo, tá bom? (Profª 5).*

*... estamos em uma fase embrionária ainda, isso tudo é muito novo, e isso nos dá grandes oportunidades de arrumar a casa, de acordo com nossas crenças, ..., o silêncio, ele também é um dado, ele também faz parte da coleta de informações, também é um sintoma... o contraditório é importante, faz parte do nosso crescimento para a reflexão ... (eu).*

As falas das coautoras ressaltam a necessidade de vivenciarem momentos de reflexão coletiva sobre a prática, proporcionados dentro da própria instituição e partindo do contexto de atuação. Um espaço-tempo de formação em que se valorize a importância do papel de cada um no processo de ensino-aprendizagem. Ter a oportunidade de dialogar com as colegas, referente às situações que, muitas vezes, são delicadas, pois algumas posturas estão ligadas à formação/concepção pessoal/profissional, convida-me a pensar o quanto é fundante o diálogo em nosso meio educacional. Para melhor compreender esse momento/movimento, Hermann (2002, p. 87) corrobora a seguinte abordagem,

Uma abordagem hermenêutica da educação não pode deixar de reconhecer a fecundidade da experiência do estranhamento, pela constante

necessidade de ruptura com a situação habitual, como exigência para penetrar no processo compreensivo. Assim, a desorientação e a desestabilização, que tanto mal-estar provocam pela quebra da regularidade metódica – que orienta por uma expectativa de comportamento correto -, serão construídas em produtividade de sentido.

Nesta compreensão, o estranhamento pode oportunizar a ruptura das situações dadas até então, e, ainda, penetrar no processo compreensivo, permitindo a construção e a produtividade de sentido. Nessa direção, o compartilhar de vivências, de experiências, de dúvidas, de inseguranças, de possibilidades, de acertos e de erros possibilitou percebermos alguns movimentos na dinâmica dos Círculos Dialógicos, os quais cito a seguir:

- descoberta do inacabamento;
- emersão e imersão nas temáticas geradoras;
- abertura aos diálogos-problematizadores;
- distanciamento/desvelamento da realidade;

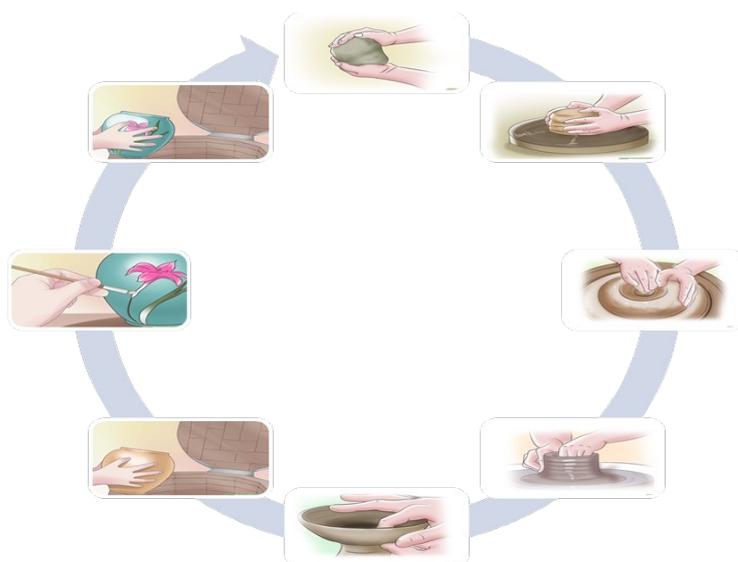
Esses movimentos tornam-se fundamentais, para que os professores, individual e coletivamente, coloquem-se como sujeitos críticos, que aprendem permanentemente, já que são inconclusos, estabelecendo diálogos sobre as situações-limites vivenciadas, desvelando concepções e posturas muitas vezes engessadas. Nesse processo, a abertura ao diálogo, à escuta sensível e ao olhar aguçado tornam-se essenciais a todos os envolvidos em uma Instituição formativa, visto que podem permitir auto(trans)formações permanentes. Para a compreensão da metáfora elencada para este estudo: como o vaso na mão do oleiro, penso o torno como processo “Formação Permanente em Educação Especial”. Assim, como o desafio do oleiro é a finalização da obra “do barro ao forno”, o desafio da formação permanente é proporcionar momentos dialógicos que alavanquem oportunidades para a auto(trans)formação, um olhar muito atento e afetuoso no processo. Nesse sentido, passou-se para a seguinte reflexão: qual é a próxima etapa do barro ao passar pelo torno? O tempo. A peça necessita secar. Depois vem o forno. E depois do forno? A pintura, o verniz, os adornos. A partir desse momento, passarei para o forno, a 3ª etapa do capítulo: experiência / sabedoria / auto(trans)formação.

### 6.3 AO FORNO

O forno me traz uma conotação de “estar pronto” ou, ao menos, uma grande prova de “maturidade”, pois já passou pelo processo de seleção, peneira, amasso, descanso. “Venceu o tempo” (será essa a fase das experiências?). Passo para a próxima etapa, a pintura e a finalização com o verniz (será a fase da sonhada sabedoria?). Se passar pelo fogo sem quebrar, perfeito, recebe o “selo de qualidade”! Se quebrar, será pelo fato de ainda persistirem impurezas no barro ou porque a peça não foi bem manejada pelo oleiro, então, a peça quebrará por não resistir às altas temperaturas.

A seguir, uma Figura que contempla o ciclo da feitura do vaso:

Figura 1 – Ciclo do barro ao vaso



Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

Sucesso! Ciclo perfeito, resultado esperado! Trabalho, dedicação, afeto, individualidade, coletividade. Um belo resultado não significa um processo tranquilo. No geral, a reflexão provoca muitos sentimentos, sensações e, até mesmo, estranhamentos. Nesses movimentos, encontram-se possibilidades de transformar o pensamento, que nem sempre é tranquilo de se aceitar ou reconhecer.

Quebrou! O que será que faltou? Esse é um bom momento para se parar e pensar. O que faltou? Estudo, experiência, sabedoria ou outra(s) coisa(s)? Começarei com o “fio condutor” por meio da citação de Cunha (1989),

A prática e os saberes que podem ser observados no professor são o resultado da apropriação que ele fez da prática e dos saberes histórico-sociais. A apropriação é uma ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Só que elas são diferentes nos sujeitos, isto é, eles se apropriam de diferentes coisas em função de seus interesses, valores, crenças etc. Isto é demonstrado pelo diferenciamento existente entre o comportamento dos professores que seguem propostas pedagógicas distintas, “refletindo e antecipando sua história” (CUNHA, 1989, p. 35).

Segundo o excerto de Cunha, pode-se entender que o professor reflete em sua prática os saberes apropriados por meio de diversos âmbitos ou integrações sociais, sendo esse processo diferente para cada sujeito, uma experiência única, individual e intransferível, pois cada um se apropria de diferentes coisas em função de seus valores, crenças e interesses, reproduzindo em seu comportamento, muitas vezes, o reflexo de sua história de vida e, da mesma forma, em sua linguagem,

Mas a linguagem é alguma coisa apropriada por determinada pessoa e é sob este prisma que ela é reveladora. O vocabulário usado, as entonações, as expressões, as pausas e os silêncios são indicadores da forma de ser e agir do sujeito. São bastante conhecidos os exemplos de frases que, dependendo de como são pronunciadas, podem ter significados diferentes. Além disso, a linguagem estabelece a reciprocidade, especialmente em situação face a face. A fala de um produz a fala ou a reação de outro e a subjetividade de ambos produz uma aproximação única que nenhum outro sistema de sinais pode reproduzir. Assim, é impossível que, sem a compreensão da linguagem, se possa fazer a compreensão da realidade da vida cotidiana (CUNHA, 1989, p. 33).

Seguindo o excerto de Cunha, a linguagem revela muito da pessoa que a utiliza, mas não a reduz a ela. Na “andarilhagem” escolar (22 anos entre vivências e experiências), percebo que muitas das falas, utilizadas pelos(as) colegas não correspondiam exatamente ao desejo de expressarem-se em acordo com suas práticas e concepções. Vi muita gente boa com uma fala desconexa com a prática, uma prática acolhedora, reflexiva e afetiva, mas mal empregada nas palavras (transmitindo uma linguagem por vezes dura e intransigente). Também vi muita gente dura e intransigente promovendo um discurso doce e inclusivo. Nesse sentido, a hermenêutica possibilita, segundo Hermann (2002), “que a formação opere com a estranheza e a familiaridade necessárias à constituição do sentido. Pelo distanciamento e estranhamento o sujeito pode reinterpretar e demover hábitos, e

pela familiaridade o sujeito produz, a partir do seu mundo, antecipações de sentido”. Esses são alguns dos desafios encontrados na formação docente, a conscientização de discursos e práticas que destoam do pronunciamento ao concreto. Para Passeggi, Abrahão e Delory-Momberger (2012, p. 49),

O que caracteriza nosso tempo é que estamos cada vez mais conscientes do poder da linguagem sobre nossa consciência e do que podemos fazer com ela. Mas também estamos conscientes do perigo de uma solidão cósmica, semelhante à descrição piagetiana do egocentrismo infantil, situação em que todos falam sem se falar propriamente.

Tornou-se corriqueiro, principalmente nas redes sociais, esse “egocentrismo infantil, situação em que todos falam sem “um falar propriamente dito”, mas não só nas redes, já presenciei vários momentos, em espaços diversos, em que a necessidade de falar está muito acima da educação no escutar. Tratando de educação, penso que esse fenômeno não pode estabelecer-se entre os formadores e nem nas instituições de ensino.

Estar consciente do poder da linguagem sobre a própria consciência, de certa forma, coloca cada um em uma posição de poder. O poder de utilizar a linguagem para uma formação que qualifique o ser/fazer de forma crítica e dialógica, certamente é um alvo que urge a ser conquistado.

Na fase em que me encontro na pesquisa, trago à memória a espiral pensado na metodologia dos círculos dialógicos, neste momento, ele me reporta à forma de um furacão, com movimentos em dimensões profundas, um romper no campo das ideias a partir da consciência de: como penso que sou, o que os outros pensam que sou, o que realmente sou. Essa consciência não poderá/deverá jamais ser vista/sentida conforme uma camisa de força, mais uma cadeia que restringe a liberdade de ser, mas como uma força mobilizadora para auto(trans)formar. Isso compreende, conforme Passeggi, Abrahão e Delory-Momberger (2012, p. 34),

A liberdade de agir, ou mesmo de transgredir, subjacente à concepção da formação-emancipação do sujeito, esteve sempre acompanhada do ideário da responsabilidade de o indivíduo tomar em suas próprias mãos a sua vida. Contra as teorias da suspeição e do apagamento do sujeito retomam-se os vínculos entre o sujeito-ator-autor-em-devir e o poder da palavra como fonte de empoderamento e de resiliência.

Nesse sentido, a “liberdade em ser”, colada à responsabilidade em “ser formador(a)”, potencializa a retomada de vínculos comigo (nas diversas dimensões

do eu: ser, ator, autor e o que vier a ser), com o poder da palavra, como força de empoderamento, de resiliência e de resistência.

Figura 1 – Movimentos do barro ao vaso



Fonte: Disponível em: [https://br.freepik.com/vetores-premium/redemoinho-realista-tornado-isolado-no-fundo-branco\\_7013633.htm](https://br.freepik.com/vetores-premium/redemoinho-realista-tornado-isolado-no-fundo-branco_7013633.htm). Acesso em: 01 maio 2020.

O espiral-furacão representa, nesta imagem, as “tensões em movimento”, entre o pensar (consciência) e a disposição (ou não) para a conscientização e para a auto(trans)formação. A formação docente não é garantia de obtenção do sucesso ao final do processo, da mesma forma que o forno não garante o sucesso da obra, do perfeito vaso, sem rachadura e quebra ao final.

A consciência, a partir do desvelamento, para a chegada à conscientização poderá ser potencializada nos círculos dialógicos promovidos em formações docentes como possibilidade de (re)significar a docência, a docência inclusiva.

Assim, para o desenho do capítulo 6: refletir sobre o conscientizar e a conscientização na formação, por meio dos círculos dialógicos, e como dispositivos formativos, o compartilhar das experiências e das histórias de vida pode proporcionar a auto(trans)formação, impulsionando à sabedoria. Da mesma forma, pode proporcionar a sabedoria, impulsionando à auto(trans)formação.

O próximo capítulo apresenta o processamento das percepções colhidas na pesquisa “para a pintura do vaso”, o qual denomino “pintando o perfil”, após o desenho realizado neste capítulo.

## 7 PINTANDO O PERFIL?

Os capítulos finais naturalmente despertam curiosidades, expectativas, sugerem possibilidades, inclusive (ou principalmente) a mim. Momento/movimento de tensões após passar pelo ciclo de feitura do vaso. O “vaso está pronto”, e agora? Abre-se novo leque de possibilidades, tais como:

a) onde expor a obra?

- suspensa no teto, suspensa na parede, apoiada sobre a mesa, exposta na prateleira/estante, no chão...

b) será peça decorativa ou utilitária?

- flores naturais ou artificiais, vaso vazio, “porta objetos” como canetas, lápis, etc...

Será multifacetada, polivalente, multifuncional (podemos nominar conforme se deseja soar mais agradável, não entrando em conceituação propriamente), ou tudo dependerá da ocasião? Então, caso dependa da ocasião, já existe uma escolha/decisão.

Imprescindível pontuar nessa trajetória de 4 (quatro) anos de pesquisa, iniciada em 2016, tumultuada pela efervescência política pelo impeachment da Presidente Dilma, com o Vice-Presidente Temer assumindo a presidência, a Lava Jato em curso, a disputa acirrada nas eleições de 2018, políticos fazendo uso das fake news<sup>23</sup> nas mídias, nas redes sociais, além do corpo-a-corpo com o povo em busca de votos e, ainda, em 2020, a pandemia do novo coronavírus, a covid-19. Essas situações nacionais imbricadas em situações pessoais, com a mudança para novo Estado e em uma nova instituição de ensino, os aneurismas no abdômen do meu esposo/companheiro/amigo/parceiro de vida inviabilizaram uma leitura distanciada da razão/emoção. Todos esses contextos, de alguma forma, influenciaram a percepção e os sentimentos, influenciaram os pensamentos e impulsionaram as atitudes nas escolhas.

Nesse sentido, compreendo que, no período pós-pandemia, certamente, “nada será como antes”, bordão utilizado constantemente nas mídias, da mesma forma, “o novo normal”. Cada um é outro, aceitando ou não, tudo mudou e é preciso

---

<sup>23</sup>São notícias com **informações ou dados inventados** para alterar a interpretação e opinião das pessoas sobre determinados assuntos. O termo vem do inglês fake (falso/falsa) e news (notícia/notícias), ou seja, notícias falsas. [...]. A prática consiste em espalhar uma notícia com mentiras, mas veiculá-la como verdade, ou seja, visa omitir situações reais. Sua divulgação e disseminação pode interferir negativamente em vários setores da sociedade, como política, saúde e segurança. Disponível em: <https://www.wizard.com.br/idiomas/significado-expressao-em-ingles-fake-news/>. Acesso em: 19 fev. 2021.

aprender a “viver diferente”, reaprender a viver, seria melhor ainda o sentido de “ressignificar a vida”.

O novo (ou emergente) desafio dos professores e dos professores de educação especial em utilizar as tecnologias para esse período pandêmico, em busca da aproximação com os alunos (suas famílias) e colegas, desacomoda para as possibilidades ainda não experimentadas por muitos. Embora a metodologia escolhida para esta pesquisa tenha feito uso das ferramentas virtuais, inclusive as redes sociais, conforme descrito anteriormente, vive-se um momento que é um “divisor de águas” na história. Em se tratando da educação, em que as tecnologias medeiam as relações: as reuniões, as formações/capacitações docentes, estas se apresentam como mantenedoras de vínculos com os discentes, docentes, servidores em geral, inclusive com a família e amigos, na dimensão pessoal.

A partir desses eventos, passei a refletir de forma diferenciada sobre a importância e a presença das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação, em que oportuniza uma permeabilidade cultural até então não sentida e vivida com tamanha intensidade, o que, com certeza, implicou a tessitura deste estudo.

Contextualizando como se deu o ingresso das docentes de Educação Especial e de AEE no IFC, ocorreram dois concursos: o primeiro em 2015 - concurso docente em Educação Especial, 4 (quatro) colegas empossadas, e o segundo em 2016 - concurso para docente em AEE, mais 4 (quatro).

Na configuração do 1º concurso, conta com a seguinte formação inicial das colegas:

Tabela 1 – Concurso para docente em Educação Especial (2015)

<b>Concurso para docente em Educação Especial - 2015</b>	
<b>Formação Inicial/Instituição Formadora</b>	<b>Nº de empossadas</b>
Pedagogia com ênfase em Educação Especial (UFRGS)	1
Educação Especial (UFSM)	3
<b>Total:</b>	<b>04</b>

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

No 2º concurso conta com a seguinte formação inicial (1ª e 2ª graduação) e especialização lato sensu:

Tabela 1 – Concurso para docente em AEE (2016)

<b>Concurso para docente em AEE - 2016<sup>24</sup></b>			
<b>1ª Graduação</b>	<b>2ª Graduação</b>	<b>Educação Especial: Presencial ou EAD</b>	<b>Esp. Lato Sensu</b>
Letras	Pedagogia		Educação Especial - def. auditiva
Matemática	Educação Especial	EAD (UFSM)	Educação Especial e educação inclusiva
Pedagogia			Educação Especial e educação inclusiva - deficiência visual
Educação Especial: habilitação em deficiência da audiocomunicação (UFSM)		Presencial	Educação de Surdos
<b>Total: 04</b>			

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

Portanto, são 8 (oito) docentes atuando em AEE, sendo 5 (cinco) com formação em Educação Especial - 4 (quatro) em curso presencial e 1 (uma) no formato EAD, 1 (uma) Pedagoga com ênfase em Educação Especial, 1 (uma) licenciada em Pedagogia (com especialização em deficiência visual), 1 Letras e Pedagogia (com especialização em Educação Especial - deficiência auditiva).

Embora todas as docentes possuam formação nas licenciaturas e/ou na Educação Especial e educação inclusiva, apresentam um significativo distanciamento em termos de concepção educacional. Isso se mostrou evidência, principalmente, nas reuniões por meio das webconferências e falas no whatsapp. As falas voltadas à formação docente, à cultura inclusiva e à organização institucional

<sup>24</sup> Informações colhidas na Plataforma Lattes em junho de 2020.

partiram do grupo das docentes com formação inicial em Educação Especial e a docente em Pedagogia com ênfase em Educação Especial. Falas que marcaram as reuniões promovidas pela Proen, que instigam a futuros diálogos sobre: a concepção de educação, a sociedade e a instituição (IFC) que se almeja ter. Parece necessário buscar um alinhamento entre as docentes e instituição, para, assim, pensar as políticas voltadas ao público da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e aos demais discentes e docentes que necessitam apoio em seus percursos formativos. Alinhamento, necessidade de discussões, em que a Proen mostra-se bastante receptiva aos diálogos, visando qualificar o trabalho docente e as políticas institucionais.

Em relação à formação *stricto sensu*, esta se apresenta na seguinte configuração:

Tabela 1 – Formação *Stricto Sensu* das docentes Educadoras Especiais/AEE do IFC

<b>FORMAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i></b>	
Doutoras <sup>25</sup>	3
Doutorandas	2
Mestras	3
<b>Total:</b>	<b>8</b>

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

A reflexão sobre o “perfil docente” das professoras em Educação Especial e AEE desafia ainda mais pensar em “perfil docente inclusivo”, uma vez que necessitamos alinhar os pensamentos junto à instituição: qual caminho se devemos percorrer? Compartilho alguns pontos elencados por colegas, colhidos a partir da segunda entrevista, sobre o seguinte questionamento: “Quais são as características/competências/habilidades necessárias a serem desenvolvidas na trajetória profissional para se chegar a um perfil docente inclusivo desejável?” São elas:

- A compreensão do currículo inclusivo como aberto, flexível e passível de análise sob vários aspectos: filosófico, socioantropológico, cultural, etc.;
- O entendimento da diferença como inerente ao ser humano, independentemente da condição de pessoa com ou sem deficiência;

25 Entre as 3 (três) doutoras, tem 1 (uma) que realizou o pós-doutoramento.

- A percepção de que todos podem aprender, mesmo de modos diferentes ou, ainda, em ritmos ou a partir de metodologias diferenciadas;
- A adoção da reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica;
- Aceitação da forma de ser, estar e integrar no mundo, considerando a singularidade de cada ser;
- A compreensão da avaliação como informativa tanto sobre a aprendizagem como o ensino, visto que o insucesso do estudante é também do professor, caso ele não reveja sua prática quando o estudante não consegue êxito;
- A adoção de possibilidades alternativas de avaliação, não somente a prova conteudista;
- o entendimento de que a responsabilidade com a inclusão é de todos e não apenas do professor da Educação Especial;
- A compreensão de que a deficiência não é sinônimo de incapacidade, mas que a incapacidade resulta de como o mundo é projetado, ou seja, dificultando a interação da pessoa com deficiência com o mundo (Profª 5).

O perfil do docente inclusivo é um profissional que promove a autonomia da pessoa com deficiência. São profissionais que não trabalham a partir da expectativa do assistencialismo. O docente deve sempre estar em formação e buscando dialogar com seus pares, que saiba trabalhar em equipe (Profª 2).

Não sei, ainda estou buscando este perfil docente inclusivo. Não acredito e nem defendo UMA escola para todos. Acredito que casos severos devem ser respeitados e atendidos em escolas especiais, por esta visão já fui tida como “anti-inclusiva”. Mas penso que o problema da escola especial é o estigma que carrega, é possível dar uma educação de qualidade nestes espaços de forma que o direito de uma população comprometida intelectualmente (de forma severa) seja atendido. Ademais, não somos todos iguais para cabermos em UMA só escola, é preciso respeitar a neurodiversidade.

Para além desta colocação inicial, e tentando responder de forma mais direto sua pergunta sobre características/competências/habilidades necessárias a serem desenvolvidas na trajetória profissional para se chegar a um perfil docente inclusivo desejável, irei elencar alguns pontos:

- penso que este perfil deve ser estudioso do desenvolvimento humano;
- ter gosto em lidar com gente e suas complexidades;
- gostar de construir e reconstruir sua prática pedagógica;
- entender de gente, sabendo que a diversidade é inerente às gentes. Temos muitos profissionais ainda em busca pela homogeneidade, algo que não vai acontecer em agrupamentos humanos, como salas de aula (Profª 4).

Perfil docente inclusivo desejável... O desejo tem de estar presente! Desejar ser inclusivo. Viver a inclusão. Estudar a inclusão. Buscar a inclusão. Perguntar sobre a inclusão. Aquele docente que fica incomodado, que pergunta, que busca alternativas, que é solidário, que repensa posicionamentos. Aquela que se coloca no movimento de aprender e ensinar. Aquele que colabora. Aquela que constrói possibilidades. Aqueles e aquelas que estão dispostos a se desafiar, a desconstruir certezas, a construir uma escola e um ensino colaborativo e compartilhado, com equidade (Profª 1).

Na busca da construção e compreensão de uma nova configuração de docência da Educação Especial com as colegas, por meio dos círculos dialógicos, as temáticas que se aproximam, consta a inteireza do ser, em que Freire (1998) nos

desafia a refletir sobre a tarefa do ensinante (que também é aprendiz); refletir é uma tarefa exigente. Exige seriedade, cientificidade, preparo físico, emocional e afetivo. O desafio continua: é preciso ousar, no sentido pleno da palavra, para falar em amor, sem temer em ser declarado anticientífico.

Outra temática pontuada nas falas das colegas diz respeito à ação-reflexão recorrente na obra de Freire. O binômio da unidade dialética da práxis, o fazer e o saber reflexivo da ação. Kronbauer (2016), parafraseando Freire, referente ao binômio ação-reflexão, afirma: “Comportamento humano no mundo que envolve ação-reflexão. Direito de expressar-se expressando o mundo, de decidir, de optar e de criar e recriar o mundo no duplo sentido do binômio dialético”. Nessa perspectiva, abarca as questões relativas para além do pedagógico, do currículo, da avaliação, mas também do ser. A dimensão humana no fazer e o saber reflexivo da ação.

Outro marcador do pensamento freireano que destacou-se nas falas foi a diferença. Para Freire (1998), “Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar”, sendo assim, sem escuta, sem diálogo, apenas monólogo, contribuindo para a imposição de valores, invasão cultural e a dominação. O tema da diferença para Freire faz parte da discussão sobre o compromisso do ser humano com a humanização do mundo. Para Gusttsak (2016), “Pensar a diferença, o direito à sua produção e expressão, nas bases de uma proposta teórico-metodológica, de um conjunto de práticas críticas, é propor uma abertura do ser para si mesmo, para os outros e para o mundo como caminho para evolução histórico-sociocultural de todos”. Assim, as reflexões oportunizadas, a partir das contribuições das colegas até este momento, possibilitam-nos perceber alguns movimentos na dinâmica dos Círculos Dialógicos, cito a seguir:

- diálogos-problematizadores;
- registro re-criativo;
- conscientização;
- abertura para a Auto(trans)formação.

Nesse processo de abertura à escuta sensível comum às colegas, pudemos avançar nos diálogos-problematizadores e, em seguida, provocando o registro re-criativo no âmbito particular também, a partir do desafio da escrita de seus pensamentos expostos na segunda entrevista, enviada a cada uma em seus e-mails institucionais. Para Hermann (2002, p. 95),

A educação é, por excelência, o lugar do diálogo, portanto o lugar da palavra e da reflexão, que ultrapassa a apropriação dos conhecimentos para nos conduzir à formação pessoal. Desde que podemos dizer a palavra, estamos em constante conversação com o mundo, instaurando a própria possibilidade de educar. Embora o homem possa se reconhecer em outros símbolos, a palavra é o império universal no qual ele pode ver a si mesmo. A palavra que circula no diálogo também é a palavra da pergunta: a pergunta que desde os gregos nos conduz à investigação incessante, a um caminho que não tem fim, porque sempre se renova pelas novas maneiras de dizer o mundo. Fazer a pergunta significa declarar a relatividade, a limitação de nosso conhecimento e reconhecer nossa finitude.

A circularidade da palavra, a oportunidade da pergunta e as reflexões surgidas nesses momentos vão para além da apropriação do conhecimento: proporcionam a formação pessoal, reconhecendo a própria finitude, o seu inacabamento.

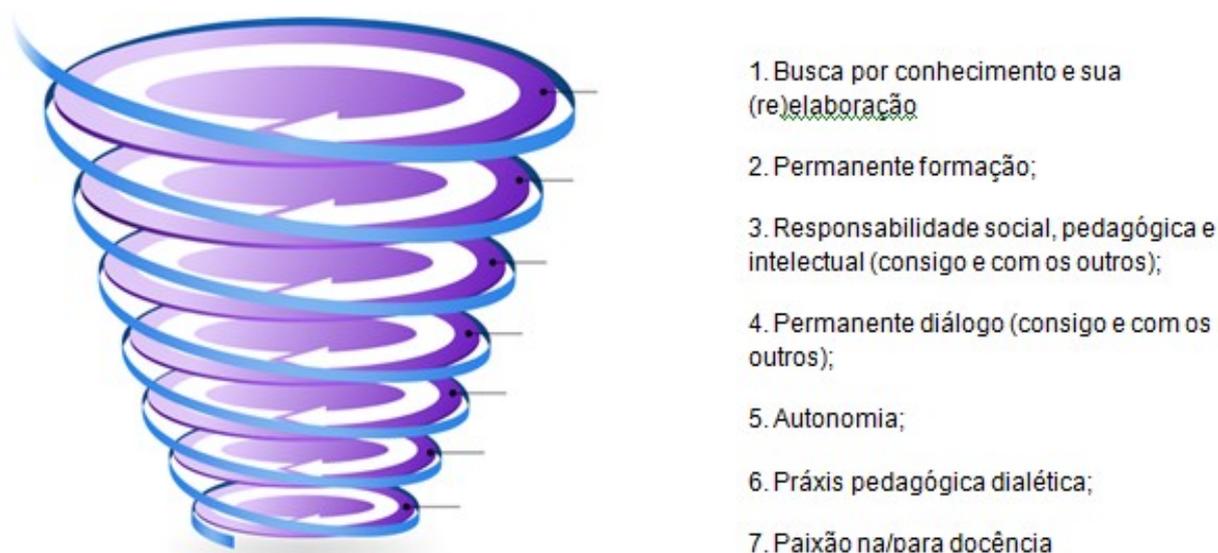
Avançando um pouco mais no estudo, na compilação das respostas enviadas, emergiram dimensões a serem analisadas, as quais sistematizei em: capacidade de, promotor de e desejar ser:

Tabela 1 – Dimensões elencadas

<b>Dimensões Elencadas</b>		
<b>Capacidade de:</b>	<b>Promotor(a) de:</b>	<b>Desejar ser (inclusivo/a):</b>
1) Compreensão sobre o currículo, avaliação e “as gentes” (diferença, diversidade, singularidade, complexidades); 2) Estudo / Formação Permanente: sobre inclusão, desenvolvimento humano, processos de ensino e de aprendizagem, avaliação (de si, do outro, dos processos); 3) Responsabilidade para/com a inclusão: busca alternativas, constrói possibilidades, desconstrói certezas, questiona, contribui, colabora. Está para aprender e ensinar. 4) Solidário(a); 5) Reflexivo(a).	1) Autonomia; 2) Diálogo; 3) Trabalho em equipe: tanto docente quanto discente; 4) Conscientização – deficiência não é sinônimo de incapacidade e doença, todos podem aprender.	1) viver a inclusão; 2) abertura ao desafio; 3) gostar de gente e suas complexidades; 4) Práxis pedagógica dialética.

Os encontros dialógicos me desafiaram a refletir sobre “um único perfil”, percebi ser utópico, pois a diversidade de formações, tanto nas áreas técnicas quanto nas licenciaturas, inviabiliza pensar em uma forma engessada (como em um molde de gesso), desejando reproduzir “vários iguais”, inclusive, cada uma das docentes atuantes no AEE do IFC, uma vez que existem formações diversas entre nós. Pensar em homogeneizar, em tempos de heterogeneidade, inviabiliza qualquer proposta, e essa não é a intenção. Como o objetivo é traçar um perfil de saberes, suscita-se pensar em saberes significativos que poderão ser desenvolvidos, individual e/ou coletivamente, com o intuito de avançar na formação docente na perspectiva inclusiva, como:

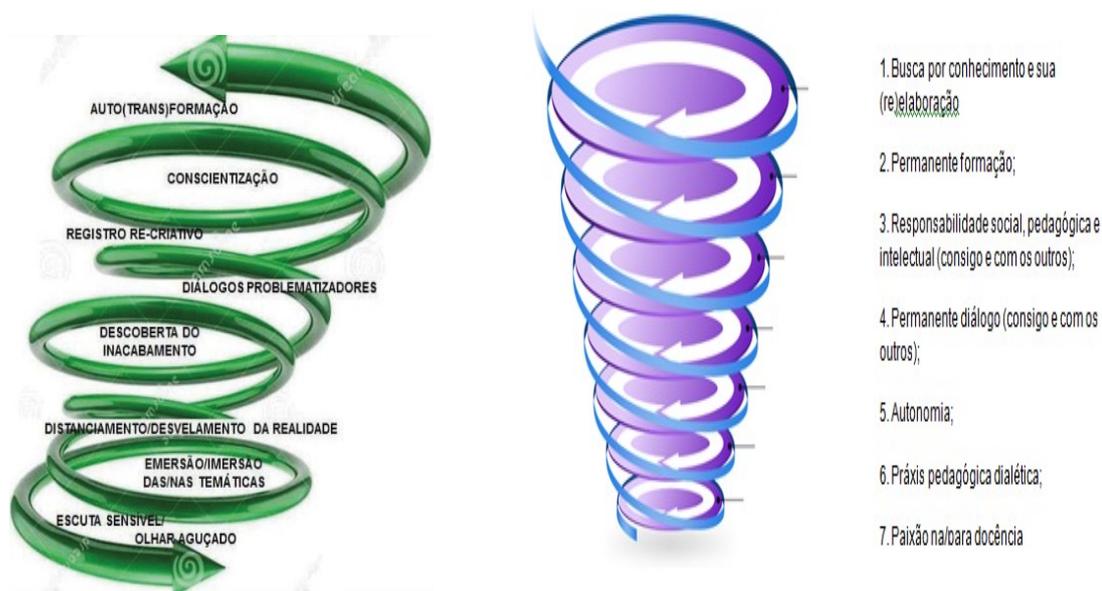
Figura 1 – Espiral “saberes da docência inclusiva”



Fonte: Disponível em: <https://templates.office.com/pt-br/elemento-gr%C3%A1fico-em-espiral-tm55868919>. Acesso em: 11 jun. 2020.

A espiral apresenta uma série de saberes a serem propostos aos docentes por meio das formações. É um processo dinâmico, imprevisível e, por vezes, nada tranquilo, visto que se trata de gentes. Haverá momentos de tensões (pois se trata de heterogeneidade) a serem rompidos e superados, por meio dos círculos dialógicos, conscientes de que propor uma escola e um ensino colaborativo, compartilhado e com equidade, significa romper com séculos de estruturas homogeneizantes, alienantes e descompromissadas com a transformação social. Desafiar a capacidade, o desejo, a paixão do(a) profissional a experienciar um novo

fazer/saber em busca do desenvolvimento de uma nova docência, certamente renderá muitos movimentos.



Nos Movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, podemos perceber o percurso percorrido pelo(a) profissional, as possibilidades que desafiam os sentidos, como o olhar (atento), a escuta (sensível - no sentido de apurado, reflexivo, respeitoso), um(a) docente flexível, que compreende sua condição de inacabado(a), com abertura aos diálogos-problematizadores. Já a espiral “saberes da docência inclusiva” nos revela algo a mais: a paixão na/para a docência!

Acredito que a paixão na/para a docência seja um tópico fundamental para a auto(trans)formação. O desejo está para além de uma condição intelectual, está na mobilização do ser para aceitar e arcar com os desafios que se apresentam na trajetória profissional, neste caso, a docência inclusiva.

Nesse sentido, compondo a construção inicial de conceito de docência inclusiva, descrita no início do estudo, e a pesquisa realizada com as colegas, apresento o achado:

***“Docência Inclusiva:*** *Supõe o compromisso individual / coletivo e permanente de cada docente em buscar conhecer e compreender: os mecanismos biológicos e sociais de desenvolvimento, os processos de aprendizagem, os diversos instrumentos avaliativos, as metodologias e estratégias didáticas*

*diferenciadas, consciente sobre a responsabilidade social, pedagógica e intelectual (consigo e com os outros), em permanente diálogo com a comunidade escolar/educativa, exercendo sua autonomia e funcionando como promotor(a) do(a) outro(a), de forma reflexiva, colaborativa e solidária”.*

Aproximando-se do término desta importante etapa em minha trajetória, faço a alusão novamente ao “barro - oleiro - vaso”, a partir de imagens:

Figura 1 – Barro moldado em espiral a partir das mãos do oleiro



Fonte: Disponível em: <http://artesanatoindigena.com/artesanato-indigena-de-ceramica/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

A delicadeza/sensibilidade do oleiro ao inspirar e conduzir o barro para sua feitura, a disposição do barro permitir-se à transformação e a relação de confiança, respeito e reconhecimento em ambos possibilitaram a jornada a um processo talvez menos doloroso, mais significativo e auto(trans)formativo!

Figura 1 – Vaso moldado em espiral a partir das mãos do oleiro



Fonte: Disponível em: <https://br.pinterest.com/vaso-em-espiral>. Acesso em: 25 jun. 2020.

Certamente, vencidos os desafios apresentados no processo da roda e do forno, podemos visualizar a bela e potente obra “pronta”.

No próximo capítulo, apresento as considerações deste estudo, para a defesa da pesquisa de doutoramento.

## 8 CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS

É chegada a hora de apresentar as considerações relevantes que os estudos me oportunizaram aventurar-me.

A metáfora do oleiro, utilizada no decorrer do estudo, foi inspirada pela leitura das escrituras sagradas, um ensino tão profundo e potencializador à reflexão que desafia a querer *ser mais*. No momento em que acontece o desvelar, este possibilita a cada um, por meio da consciência (condição atual em que nos encontramos), a conscientização, como tomada de atitude para a auto(trans)formação. Certamente, não é um processo tranquilo, fácil ou rápido. Demanda tempo, desejo e determinação.

Para propor essa aventura, busquei inspiração inicialmente no principal oleiro da história, aquele que nos deixou por herança as escrituras sagradas. Já “no torno e no forno” em concordância com os demais oleiros, àqueles que deixaram grandes contribuições, tanto na ciência quanto na educação, para influenciar meu processo auto(trans)formativo. Trago a fé junto, porque ela faz parte do meu ser. Como educadora especial, professora inclusiva, respeito e reconheço a fé de todos(as), inclusive a quem diga que não a tem, pois, caso contrário, estarei indo contra a concepção de inclusão e, assim, reforçando a exclusão. Como docente e como cristã, entendo que qualquer forma de discriminação viola os direitos do ser. Respeito e reconheço o(a) outro(a), na mesma medida que busco respeito e reconhecimento em minha. Não compreendo como é possível defender a inclusão e ser promotora da exclusão (seja ela em qualquer medida ou dimensão).

Para essa “roda” (ou torno), com as contribuições de Antunes (2001, 2005), Beyer (2005), Bogdan; Bicklen (1994), Bourdieu (2011), Charlot (2000), Cunha (1989), Dufor (2005), Fernandes (1966), Freire (1998, 2013, 2016), Henz (2014, 2015), Henz; Freitas; Silveira (2018), Imbernón (2009), Januzzi (2012), Larrosa (2002), Mazzotta (1996), Mores (2005), Nogueira (1996), Nóvoa (1992), Passeggi; Abrahão; Delory-Momberger (2012), Sasaki (1999), Serres (2001), Toniolo; Henz (2018), entre outros, abrem-se diversas possibilidades para reflexões e proposições. O processo de “amassadura” do barro potencializa muitos movimentos, pressões, tensões, resistências, desistências, recomeços, oportunidades. Nada tranquilo, harmonioso, e sim bastante doloroso. Momentos de decisões, de rompimentos, ou de transformações.

A permissão, cedida no processo reflexivo, não significa a plena e total concordância com todos(as) os referenciais em sua íntegra, de seus pensamentos. Contudo, a concordância em aspectos elencados para a feitura da pesquisa, sem dúvidas, sim.

Ressalto também que pesquisar na linha de Formação de Professores, necessariamente, perpassa no estudo dos conceitos freireanos para a reflexão e a elaboração do saber. Após rever minha trajetória de formação, desde a inicial até agora (de 1994 a 2020), já se passaram 26 anos frente à educação, e com certeza, Freire continua e sempre será atual, pois sua propositura está para além da leitura da palavra, está para a leitura de mundo também (explicando melhor: a leitura de mundo precede a leitura da palavra).

Freire (1985), um dos grandes educadores do Brasil (e reconhecido fora dele), dialoga sobre suas concepções no documentário ‘Resgate – Encontro com Paulo Freire’<sup>26</sup>. Em sua fala, faz um importante destaque sobre “o ponto de partida” e “o ponto de chegada” no paradigma educacional. Ele parte de sua história de vida (trajetória pessoal e profissional), como bases formativas nos/em seus sentimentos, pensamentos e ações para a sua transformação. Conforme sua fala no documentário, o ser humano se comunica por meio de uma linguagem advinda dessas vivências e experiências; anuncia ou denuncia o que é e a quem se dirige. Não sendo possível descolar “o que se é do que se faz”. Está intimamente imbricado ao pensar, ao sentir e ao agir - a teoria é expressada na prática.

Na proposta freireana, a práxis do ato ação-reflexão, como unidade dialética, desafia a quebra linear sobre a aprendizagem: pergunta/resposta, depósito/saque (educação bancária). Apresenta possibilidades para a educação tornar-se emancipatória de fato, convidando os educadores a experienciarem a “andarilhagem”, isto é, saírem do seu aqui (lócus do eu educador) e acompanharem-se ao seu lá (dele, lócus do educando).

Em seu documentário, fala ainda sobre “o bom professor”: ele está atento ao procedimento / à rigorosidade / à aproximação com o objeto para a elaboração do saber. É como realizar uma viagem, tornar-se companheiro dos educandos nesse processo, coerente com a opção escolhida, seus fundamentos e concepções.

---

<sup>26</sup>Paulo Freire fala de sua vida pessoal e profissional. Realizado no Departamento do Instituto de Artes e Faculdade de Educação. 1985 Arquivo TV Unicamp. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5yRyAXPXHmA>. Acesso em: 06 maio 2020.

Nesse sentido, para a elaboração do saber, é imprescindível: presença teórica, amorosidade e lucidez. Assim, “acompanhar-se” é tornar-se companheiro, exige a superação do esse “estar com” e não apenas “por ela” e nunca “sobre ela”. Portanto, o papel do intelectual deve ser o de traduzir os necessários conceitos que explicitam uma explicação rigorosa do objeto na linguagem do outro.

Freire (1985) está para além de ser apenas obras a serem consultadas como fonte de pesquisa, ele se tornou uma fonte inspiradora para a busca permanente em formação docente, tanto para a formação inicial quanto para a continuada. É Inspiração para o Grupo Dialogus, grupo responsável pelo desenvolvendo da metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos, que, conforme Toniolo e Henz (2017), “apresenta como uma proposta de trabalho-diálogo, tornando o diálogo problematizador como práxis pedagógica, epistemológica e política”.

Com o objetivo deste estudo de compreender, com as colegas docentes Educadoras Especiais/AEE do IFC, como deve ser sua atuação “neste lugar”, considerando que os Institutos Federais, como Rede, são muito novos e em fase de construção e consolidação de identidade, ainda, juntamente aos desafios próprios da educação inclusiva, são muitos os desafios vindouros. Assim, a metodologia dos Círculos Dialógicos veio ao encontro dos anseios da pesquisa.

Considero “neste lugar” um “entrelugar”, no sentido de pontuar um espaço ainda em definição. As resoluções referentes à Educação Especial e ao Atendimento Educacional Especializado apresentam-se bastante frágeis, principalmente para esta modalidade de ensino, a EBTT. A falta de diretrizes para o Ensino Técnico, Tecnológico e Superior acarreta muitas dúvidas ainda quanto à efetivação do que se espera do trabalho com a docência.

Em vista disso, alguns afastamentos sentidos encontram-se nas bases iniciais do processo institucional, explico: no sentido de que a compreensão inicial referente à Educação Especial, à AEE e à perspectiva da educação inclusiva como sinônimos, deu-se a política institucional de educação inclusiva vigente no IFC. Não me refiro aqui como crítica que desqualifique a instituição, apenas reforço o entendimento generalizado quanto a profissão ainda em seu sistema educacional. Visão que está em construção no IFC, e que percebo ter alcançado grandes avanços desde meu ingresso no Instituto. Como já descrito no capítulo anterior, por conta de dois concursos, o primeiro, para Educação Especial e, o segundo, para o Atendimento

Educacional Especializado, partem de concepções diversas referentes aos PcDs, à formação de professores e à inclusão, que, possivelmente, proporcionaram situações de distanciamentos. Isso porque a Educação Especial é um campo de saber, uma modalidade educacional transversal a todas as demais modalidades e níveis educacionais, e o AEE é um serviço ligado à Educação Especial ou a qualquer licenciatura com especialização em AEE, cujos desdobramentos nem sempre convergem.

A partir dos diálogos com as colegas e com a PROEN, foi possível argumentar sobre a importância de se discutir a respeito das concepções de: educação, aluno e sociedade e de instituição que se almeja e, ainda, sobre as devidas correções de rotas na busca de qualificar a instituição como inclusiva de fato. Ao avançar nessas discussões, certamente se promoverá as aproximações necessárias para a efetivação de políticas inclusivas mais justas, com equidade para todos, nos campi e Reitoria, oportunizando formações docentes de/na Educação Especial institucional, para qualificar ainda mais a atenção na área pedagógica.

Devido às fragilidades iniciais nas conceituações de Educação Especial e AEE, percebi um maior empenho na inclusão de alunos com vistas ao serviço de AEE, o atendimento como cerne da questão, o que justifica maior empenho institucional em divulgar cursos de áreas específicas da deficiência e não na docência, uma vez que existia o entendimento do AEE como o fim em si mesmo, e não como uma política para a efetivação da educação inclusiva como um todo. Percepção cristalizada institucionalmente, inclusive no NAPNE, Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas, do qual faço parte como coordenadora em meu Campus.

Nessa direção, de acordo com Hermann (2002, p. 94, 95),

Uma perspectiva hermenêutica na educação retoma seu caráter dialógico com toda a radicalidade. Reafirma-se aqui o dito de Gadamer de que 'só podemos aprender pelo diálogo', porque nesse processo é o próprio sujeito quem se educa com o outro. O diálogo não é um procedimento metodológico, mas se constitui na força do próprio educar – que é educar-se – no sentido de uma constante confrontação do sujeito consigo mesmo, com suas opiniões e crenças, pela condição interrogativa na qual vivemos. A peculiaridade da situação dialógica é que nenhum dos interlocutores tem uma posição superior à do outro. Ao contrário, os interlocutores têm que levar a sério a posição do outro, e, desse processo, surge um conhecimento que até então não se encontrava disponível para nenhum dos envolvidos. Novas explicações de sentido surgem, dando rumo à própria compreensão.

Por meio dos diálogos, ‘na força do próprio educar – que é o educar-se’, possibilitamos o exercício da escuta, a percepção do inacabamento, a imersão nas temáticas elencadas, muitos diálogos-problematizadores, o desvelamento da realidade, os registros, a conscientização e, certamente, várias auto(trans)formações. Os movimentos conhecidos, então, nos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos.

Pudemos perceber nesses dois anos e pouco de instituição, após muitos encontros, desencontros, diálogos e discussões, a abertura para a reflexão crítica na/da Instituição referente à Educação Especial, as atribuições de cada um não como controle e regulação da deficiência, mas como processos formativos docentes e institucionais. Possibilidades que se abrem para um profundo diálogo, impulsionando para belos desafios na formação permanente. Possibilidades que instigam e impulsionam para se pensar a realidade, motivando ao *ser mais* e ao inédito viável, conforme Freire convida.

Outro indicador importante de destaque encontrado na pesquisa foi a conscientização de que a formação permanente e as políticas públicas constituem-se como dispositivos potentes para a transformação em/da instituição. A relevância de se pensar a instituição como formadora permanente de/para docentes, como dispositivo formativo para a auto(trans)formação do professorado, ganha novas perspectivas educacionais.

Ficou evidenciado o valor do diálogo e da reflexão como grupo de docentes Educadoras Especiais e AEE na possibilidade de construção cooperativa de novo paradigma para a educação inclusiva própria para o público da educação técnica, tecnológica e superior (EBTT), aos Institutos Federais. Ficou lançado novo desafio ao grupo de professoras, da qual faço parte e acredito ter muito trabalho a partir desse momento.

Nessa direção, é chegado o momento de manifestar o “achado da pesquisa”, o desafio do exercício proposto na/da hermenêutica. Nesse ir e vir, no (re)vir, no devir, na trajetória, nos diálogos, na vida, na academia, defendo a tese que, de acordo com o conceito compartilhado no capítulo anterior e por estarmos inseridos em um sistema educacional nacional no paradigma da educação inclusiva, a docência inclusiva implica a todos os docentes, em todos os níveis e modalidades educativas: o compromisso ético, social, educacional, entre outros, de ir para além da informação sobre a deficiência e suas implicações, buscando compreender as

relações entre os fatores biológicos, sociais e educacionais referentes aos processos de aprendizagem (assim como os de *ensinagem*). Da mesma forma, o comprometimento na diversificação dos instrumentos avaliativos, um olhar cuidadoso com a proposição de metodologias e de estratégias didáticas que rompam com formas engessadas no ‘passar o conteúdo’. Nesta concepção de formação em Educação Especial, torna essencial a formação permanente; só num viés de permanente formação com nossos colegas poderemos nos apropriar/aprofundar de fato, na sonhada autonomia docente. De forma reflexiva, colaborativa e solidária poderemos compreender que ações isoladas com proposituras de trabalhos esporádicos não rompem com as barreiras existentes no campo educacional. Portanto, para esta jornada, os (as) docentes em Educação Especial terão sua atuação na formação permanente de professores de forma expandida, não limitada ao serviço de AEE, às tecnologias assistivas e propostas de flexibilizações, mas ao trabalho sistêmico institucional.

A pesquisa oportunizou a aproximação com algumas colegas, por meio das discussões iniciadas no grande grupo nos círculos dialógicos, estreitaram-se laços, inicialmente no campo teórico e, após, nas disposições pessoais em acolher uma solicitação da Pró-Reitora de Ensino, feita em março de 2019, para pensar em um projeto de formação docente institucional. As propostas que elencarei em breve surgiram e começaram a ganhar materialidade como resultado de vários momentos dialógicos referente à docência, docência nos Institutos Federais. Foi dado início a 2 (duas) Comissões (via Portaria): formadas por mim e mais 3 (três) docentes. A 1ª Portaria é para a Comissão Responsável pela Elaboração do PPC do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial do IFC, ofertada pelo Campus Camboriú, e a outra, Comissão de Curso FIC – Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação Profissional: Educação Especial com ênfase em AEE, ofertada pelo Campus Rio do Sul. Além disso, está-se escrevendo um projeto de pesquisa que abrange os Institutos Federais do Sul do Brasil (RS, SC e PR), o qual sairá pelo meu Campus, Fraiburgo. Está previsto, no PDI (aguardando códigos de Vagas pela SETEC/MEC) da instituição, o início da Licenciatura em Educação Especial, com isso desenhado, em breve será proposto o Mestrado Profissional em Educação Especial/Inclusiva (está em discussão).

Pensar em novos desafios e, como já comentei, nada pequeno e de rápida execução, como toda a construção, se faz necessária a disponibilidade de tempo:

tempo para formação/estudo, tempo para a pesquisa, tempo para a reflexão, tempo para a (re)elaboração do conhecimento.

O tempo ganha destaque incontestável em meio à pandemia, fenômeno nunca sentido e presenciado por mim, com tamanha intensidade na dimensão do tempo. Em tempos que se passa o tempo em casa, no trabalho remoto, nunca foi tão escasso o tempo... Os desafios de aprender, de se refazer, de se reorganizar, tudo em tão pouco tempo, o tempo se mostra como uma dimensão tão inusitada que faltam palavras para descrever o momento/tempo.

Pensar em formação permanente aos docentes, conforme já posto nos capítulos anteriores, desafia cada um a pensar em dimensões para além do conhecimento técnico, às práticas docentes e ao envolvimento/engajamento técnico-humanizado. Em acordo com Passeggi, Abrahão e Delory-Momberger (2012, p. 33),

Basta pensar na vida adulta e no mundo do trabalho, onde se situa grande parte de nossos investimentos em pesquisa, para constatar em que situações específicas de inserção profissional, por exemplo, já não são suficientes a objetividade do *curriculum vitae* e o prolongamento da formação graduada e pós-graduada. Entram ainda em conta na apreciação do indivíduo seu modo de perceber a vida, o trabalho, a família, suas emoções. Não se trata pois apenas de ser: “Eu sou..”; “Eu era...”; “Eu fui...”; “Eu serei...”. “Ser ou não ser!” já não é a questão! Mas, como nos ensinaram na escola, são os verbos auxiliares modais, aparentemente secundários, que se tornaram agora mais preciosos para dizer quem somos, pois eles permitem que nos sondem como nos percebemos em ação: “Eu posso ser..., eu quero..., eu preciso..., eu tenho que ...”. A vida pessoal e a vida profissional se sobrepõem, tornam indissociáveis o privado e o público. A quem interessa esse entrelaçamento? As entrevistas, as cartas de motivação, os memoriais apresentam-se como espaços para se “descobrir” não apenas a competência do indivíduo no que sabe fazer, mas também a intensidade da paixão que o move naquilo que faz. É preciso ter paixão! Comprometer-se de corpo e alma! Critérios que não podem ser medidos (ainda), mas que podem ser humanamente, ou intuitivamente, sentidos.

Vivem-se tempos que denunciam, os quais, apesar de um robusto *curriculum vitae*, por si só, hoje já não bastam. Entra na conta: os valores, os princípios, a visão de mundo, de sociedade, de família, de suas emoções. Ser ou não ser, não é mais a questão, mas sim o “quem somos”. A vida pessoal e a vida profissional indiscutivelmente, frente à pandemia, fundiram-se, o privado e o público se tornaram indissociáveis. Evidencia-se o comprometimento de corpo e de alma: a paixão (ou não) pelo que faz. Embora ainda não exista forma de aferição, é possível sentir de forma intuitiva o nível de comprometimento e de paixão.

Nestes momentos/movimentos de diálogos, a incrível possibilidade de reflexão e de mudança de opinião, em tempos de grandes revoluções

individuais/coletivas, particulares/globais, a (re)invenção, a auto(trans)formação estão postas a todos e a todas que assim desejarem. Basta disporem-se.

Após um exaustivo período na busca pela auto(trans)formação, passei por um longo período nos cursos de pós-graduação, como: especializações, o mestrado e o doutorado. Foram muitas leituras (não todas que eu gostaria ainda de ter lido), muitos diálogos com professores(as), gestores, orientadora, alunos(as), família, amigos, etc., experimentei as mais diversas tensões, resistências, incompreensões, crises e desmotivações. Uma diversidade de sentimentos invadidos nas brechas da saúde, da saudade, do medo, do isolamento.

A aproximação com as colegas foi de grande conforto para a superação das angústias geradas pelos desafios locais, institucionais e nacional. A medida em que se oportunizou a aproximação enquanto grupo de docentes, como todo início de contato, algumas inseguranças geradas pelo desconhecido (o que elas pensam sobre, quais as motivações para, situações que certamente também sentiram umas com as outras) foram naturalmente surgindo afinidades teóricas, práticas e pessoais, da mesma forma, onde alguns entendimentos não se encontraram. Apesar de existirem pontos convergentes e outros divergentes, cresceu-se muito enquanto grupo. Portas abertas para novos diálogos e, certamente, para novos desafios.

Nesse sentido, acredito que, para a perspectiva da docência inclusiva, será necessário uma reorganização, tanto na gestão institucional, acadêmica, como nos sistemas e na formação profissional. Assim, desmistificar o trabalho docente e impulsionar o ensino e a aprendizagem das PcDs é apenas o início. Para esta jornada, os(as) docentes de Educação Especial terão sua atuação na formação permanente de professores de forma expandida, não limitada ao serviço de AEE, às tecnologias assistivas e às propostas de flexibilização, mas ao trabalho sistêmico institucional, na busca de imprimir a cultura de educação inclusiva de fato.

São muitos os desafios que cercam a Educação, a Sociedade, o Ser. Penso que a formação permanente, aliada ao percurso profissional de Gestores(as) e Educadores(as) Especiais, poderá vir a ser um potente dispositivo para o desenvolvimento profissional docente/gestor, conseqüentemente, a qualificação humana e a efetivação da Educação Inclusiva na Rede de Ensino. Prova disso é a abertura ao diálogo e o comprometimento com a inclusão às PcDs e a todos(as), como direito garantido em nossa Constituição e Leis como a LDBEN e outras. Nossa Reitora, Pró-Reitora de Ensino e demais Pró-Reitores do IFC, Diretores Gerais (do

meu campus posso afirmar), assim como outros gestores dos demais campi que tenho conhecimento, têm percebido a importância/relevância da docência à Pcd.

A gestão do IFC tem proporcionado as aproximações e discussões necessárias para a qualificação do/em Instituto. É sabido que houve empenho anterior da minha efetivação na Rede, por parte de algumas colegas, para o que estou vivenciando atualmente. Sinto-me bastante honrada com o aceite das colegas em participar da pesquisa de doutoramento e, assim, retomar os diálogos que foram interrompidos. Portanto, fica evidenciada a importância do comprometimento dos(as) gestores(as) como primazia para o processo dialógico institucional. Gestores(as) com conhecimento e disponibilidade ao diálogo potencializam o comprometimento ao processo formativo permanente do professorado. Tornam viáveis os momentos e movimentos necessários para o diálogo, a reflexão, a discussão e a formação, tão preciosos à profissão.

Um momento/movimento que experienciei com muita satisfação foi a indicação da Pró-Reitoria de Ensino do IFC de meu nome para uma reunião com o GT formado na Pró-Reitoria de Ensino do IFMG, como pauta, a Certificação por Terminalidade, uma vez que vivenciei este desafio junto à Proen/IFC para a garantia dessa certificação ao meu aluno. Esse encontro aconteceu no dia 14/09/20, com duração prevista de 2 h, que, para a minha surpresa, chegou a quase 3 horas de um saboroso diálogo. Participar dessa discussão, com uma gestão que busca amparar-se na melhor forma/possibilidade em efetivar a educação inclusiva em seus 18 (dezoito) campi, tem um tempero especial. Discutir a inclusão no viés da Educação Especial, de forma expandida, e não limitada apenas no AEE, foi de grande valia.

Creio que uma gestão consciente e comprometida com o trabalho docente e a formação permanente pode inspirar o professorado à abertura a novos movimentos pessoais, que, certamente, refletirão no profissional. Movimentos que poderão contribuir na qualificação educacional e, conseqüentemente, institucional.

Nesse sentido, sinto-me contemplada no objetivo de compreender, com as professoras educadoras especiais do IFC dos campi, por meio dos círculos dialógicos, as aproximações e os afastamentos da atuação nesse “entrelugar” e, ainda, construir uma nova configuração de docência da Educação Especial na instituição.

Apesar de se enfrentar “tantas pandemias” (para além do covid-19 na nação brasileira), as crises profundas nos mais diversos ministérios, da política no Brasil,

do judiciário, nos meios de comunicação, nas redes sociais, enfim, generalizada, mais do que nunca se faz necessário buscar não só no otimismo (pois por si só de nada adianta), mas no esperançar (esperança com ações), acreditar que o povo brasileiro, em sua maioria, é um povo bom, trabalhador, guerreiro, e que há nesse meio, sendo a minoria, aqueles que são corrompidos em seus valores. Mas que, com a força da EDUCAÇÃO e a luta por justiça e equidade social, pode-se deixar de herança às novas gerações um Brasil melhor. Portanto, com fé, com esperança, com resistência ao que destrói a humanidade, é possível, por meio de uma EDUCAÇÃO crítica, reflexiva, dialógica, humanizar mentes corrompidas pelo sistema político/econômico, como seres-mercadorias, e assim deixar um legado de luta, de resistência e de transformação na sociedade, com uma educação equânime a todos!

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, H. S. **Ser aluna, ser professora**: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. Tese, Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_. **Imaginário social e Formação inicial de professores**: tecendo relações entre teorias e práticas educativas. In: Trajetória docente: o encontro da teoria com a prática. Antunes, H. S. (org). Ed. Pallotti, Santa Maria, RS, 2005, p. 19-32.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BÍBLIA. **A Bíblia Sagrada**: A Bíblia da Liderança Cristã. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Codex, Portugal. Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm)>. Acesso em: 23 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacao-original-1-pl.html>>Diário Oficial da União. Brasília, 1971>. Acesso em: 23 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao\\_compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm)>. Acesso em: 23 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 23 jun. 2018.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia,

1990. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>. Acesso em: 23 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993**. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto Nº 3.298/1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm#art60](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm#art60)>. Acesso em: 23 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas. Brasil, UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Livro 1/MEC/SEESP. Brasília, 1994**. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 23 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasil: 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 23 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 23 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação – FUNDEB e dá outras providências. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 23 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**, 2007. PDE, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 23 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Revogado pelo Decreto Nº 7.611/2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm). Acesso em: 23 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 23 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Um Novo Modelo em educação Profissional e Tecnológica - Concepção e Diretrizes**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 23 jun. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-ceb006-12-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-ceb006-12-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1032851/lei-12711-12>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei N 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei n12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União – sessão 1, ISSN 1677-7042, pág. 3., quinta-feira, 29 de dezembro de 2016. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/133942765/dou-secao-1-29-12-2016-pg-3>>. Acesso em: 23 jun. 2018

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2014-2024. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasil: 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 23 jun. 2018.

CARVALHO, L. C., ANTUNES, H. S. **Metanoia – Histórias de vida e formação continuada em uma escola do campo.** Jundiaí: Pacto Editorial: 2015.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papirus, 1989. 22. ed. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

DUFOUR, D.-R. **A arte de reduzir as cabeças:** sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FERNADES, C. M. B. **Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – desafio da construção pedagógica do conhecimento.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFRGS, Porto Alegre, 1999.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Professora, sim, Tia, não. Cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GUSTTSAK, F. Diferença. In: Streck, D. R.; REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2016.

HENZ, C. I. Círculos dialógicos investigativo-formativos e Auto(trans)formação Permanente de Professores. In: HENZ, C. I.; TONILO, J. M. S. A. (Org). **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M.; SILVEIRA, M. N. da. **Círculos dialógicos investigativo-formativos**: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. Disponível em: [https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n3p835/pdf\\_1](https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n3p835/pdf_1). Acesso em: 23 jun. 2018.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação [o que você precisa saber sobre...]**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JANUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KRONBAUER, L. G. Ação-Reflexão. In: Streck, D. R.; REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2016.  
LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MORES, A. Saberes práticos e saberes acadêmicos: relações construídas nos processos formativos de professores. In: ANTUNES, H. S. (Org.). **Trajetória docente: o encontro da teoria com a prática**. Ed. Pallotti, Santa Maria, p. 43-50, 2005,

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos. **Revista de Educação da UFSM**, Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, 2015.

MOROSINI, M.C; FERNANDES, C. M. B. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul-dez. 2014.

NOGUEIRA, A. I. C. **Para uma educação permanente à roda da vida**. Ed. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1996.

NÓVOA. A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PASSEGGI, M. da C.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; DELORY-MOMBERGER, C. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, M. da C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, p. 29-57, 2012.

SASSAKI, R. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 1999.

SERRES, M. **Os cinco sentidos**: Filosofia dos corpos misturados – 1. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand, 2001.

Streck, D. R.; REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2016.

TONIOLO, J. M. S. A.; HENZ, C. I. **Paulo Freire no âmbito da pesquisa**: os círculos dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans)formação permanente com professores. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i2.22026>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – ENTREVISTA NARRATIVA VIA TÓPICO-GUIA

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

### Entrevista Narrativa via Tópicos-Guia

**Nome Completo:**

**Data de Nascimento:**

**Formação Inicial:**

**Cargo/Atuação:**

**Tempo de Docência:**

- “Educação”:
  
- “Educação Especial”:
  
- “Educação Inclusiva”:
  
- “Profissão”:
  
- “Formação Permanente”:
  
- “Experiência”:
  
- “Conscientização”:
  
- “Emancipação”:
  
- Autonomia:
  
- Liberdade
  
- Amorosidade
  
- Solidariedade

## APÊNDICE B – ENTREVISTA NARRATIVA VIA TÓPICO-GUIA

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

### Entrevista Narrativa via Tópicos-Guia

#### Nome Completo:

Frente aos desafios recorrentes aos processos inclusivos em nosso sistema de ensino, como professora EBTT no IFC campus Fraiburgo (e por algum tempo também no campus Videira), iniciei minha docência aqui em SC com o propósito em observar a cultura escolar, a educação inclusiva e a formação de professores em ambos os campus, em busca de compreender como tais processos estavam entrelaçados e institucionalizados (ou não). Foi oportunizado um período para observações, diálogos com docentes, servidores, e familiares, mas as necessidades postas urgiam de respostas, o que inviabilizou um tempo maior para reflexão e planejamento. Após um pouco mais de 1 ano e 4 meses de instituição e de projeto de tese já qualificado, dou prosseguimento à pesquisa referente à docência inclusiva, que inicialmente conceituei da seguinte forma:

**“Docência Inclusiva**: este conceito está em construção/desenvolvimento. Até o momento, compreendo-o como compromisso com a educação de todos (Direitos Humanos), mas principalmente, à educação aos PcDs, público referenciado na tese. A docência inclusiva está para além de um trabalho interdisciplinar, de um trabalho colaborativo, de uma docência compartilhada ou do AEE. **Supõe o compromisso individual de cada docente, em compreender os mecanismos biológicos de desenvolvimento, processos de aprendizagem humana, compreensão de instrumentos avaliativos diversos, metodologia e estratégias didáticas diferenciadas, capacidade do(a) profissional a experienciar um novo fazer/saber em busca do desenvolvimento de uma nova docência”**.

A partir do exposto acima, convido a refletir sobre a proposição de uma formação docente em inclusão, que possa vir a ser eficaz, que possibilite o engajamento, a sensibilização e a busca/participação dos colegas para as formações docentes, visando o desenvolvimento de uma docência inclusiva.

Nesse sentido, a partir da devolutiva da entrevista narrativa tópicos-guia, compartilho as dimensões que emergiram no primeiro momento:

- Educação Inclusiva;
- Formação Permanente;
- Experiência;
- Conscientização.

Para o prosseguimento do estudo, compartilho este segundo instrumento de levantamento de informações:

a) No sentido de entrelaçar os tópicos acima, visando a formação permanente de professores, com base na sua experiência pessoal, como você proporia a formação docente para a inclusão para seus colegas?

b) Quais são as características/competências/habilidades necessárias a serem desenvolvidas na trajetória profissional para se chegar a um perfil docente inclusivo desejável?

Sinta-se à vontade em dizer a sua palavra!!