



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CÂMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MARIA VALDINETE DE PONTES MATIAS

NARRATIVAS E PERCEPÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES:
AÇÃO FORMATIVA DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - DIREITO À
DIVERSIDADE (2009-2012)

CAMPINA GRANDE
2022

MARIA VALDINETE DE PONTES MATIAS

NARRATIVAS E PERCEPÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES: AÇÃO
FORMATIVA DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - DIREITO À DIVERSIDADE
(2009-2012)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Formação de Professores da Universidade Estadual
da Paraíba como parte das exigências para a obtenção do
Título de Mestre em Formação de Professores

Linha de Pesquisa 2: Ciências, Tecnologias e Formação
Docente

Orientador: Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno

CAMPINA GRANDE
2022

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

M433n Matias, Maria Valdinete de Pontes.
Narrativas e percepções das experiências docentes
[manuscrito] : ação formativa do Programa Educação
Inclusiva - Direito à Diversidade (2009-2012) / Maria Valdinete
de Pontes Matias. - 2022.
225 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria
de Pós-Graduação e Pesquisa, 2023.

"Orientação : Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno,
Departamento de História - CH."

1. Formação docente. 2. Educação inclusiva. 3. Identidade
docente. 4. Práticas pedagógicas. I. Título

21. ed. CDD 371.3

MARIA VALDINETE DE PONTES MATIAS

NARRATIVAS E PERCEPÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES: AÇÃO
FORMATIVA DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - DIREITO À DIVERSIDADE
(2009-2012)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Formação de Professores da Educação Básica.

Área de concentração: Ciências, Tecnologias e Formação Docente.

Aprovada em: 25/11/2022

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno – Orientador
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB



Profa. Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB



Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
Universidade Estadual Paulista – UNESP

A todos que reconhecem no processo de inclusão a necessidade de formar-se.

AGRADECIMENTOS

Entre(afetos)

Neste caminhar entre(afetos) trago minha experiência de vida, evidenciando transformações subjetivas, construídas por um longo percurso que tocaram profundamente não só minha vida acadêmica, mas a pessoal e profissional. É nesse contexto de construção de saberes significativos de co-criação, reinvenção e ressignificações, um caminho de descobertas e muito conhecimentos. As experiências ajudam a construir este universo de aprendizagens e partilhas, intrinsecamente afetados.

Neste espaço de construção afetoso, quero agradecer a Deus, razão maior da minha existência e a todas as pessoas, que de forma sensível, contribuíram para alterar, positivamente minha forma de viver, reforçando relações de alteridade.

Dentre os afetos, agradeço aos meus pais (em memória) Luiz (Lula) e Aparecida (Nininha) pelo ato de educar durante toda existência, regado pelo amor e cuidado que sempre ofereceram com muito zelo. Sou grata, por terem proporcionado, em vida, alegrias que instigaram em mim o otimismo que alimenta as minhas lutas e que sempre me fazem continuar sem desistir. Nesse percurso do mestrado (2020-2022), não faltaram motivos para tentar me desestabilizar, mas foi possível resistir, mesmo diante de tantos desafios: pandemia-Covid 19, aulas virtuais (remota), dentre outros. Tenho muito a agradecer, principalmente a minha família, porque vocês foram as pessoas que mais depositaram credibilidade e fé em mim por um longo período da minha vida, o que possui status de duração em minha memória.

Nessa jornada, enfrentei dores, tristezas, isolamentos, distanciamentos, mas mesmo diante de tudo isso que teimava em tentar fragilizar minha caminhada, eu levava comigo a vontade de vencer cada percalço e com isso, ser feliz. Sobre os afetos?

Ah! O amor depositado em meu coração transborda me fazendo feliz e realizada a todo tempo com os meus filhos: Weydson, Wellyson e Wertton Luís, assim como também, minhas maiores alegrias, a neta Maria Antonella Ferreira Matias e o grande amor da minha vida conjugal, Josinaldo Alves Matias. Os mais valiosos afetos, irmãs: Inês, Luzinete e Daluz, Vanda e Everaldo com ele abraço todos os familiares.

Novos afetos estão atrelados às pessoas que me inspiraram nesta caminhada. Ao meu orientador João Batista Gonçalves Bueno, agradeço por todo o conhecimento, atenção e acolhimento, durante todo o processo e bem antes dele. Homem incrível, de grande coração! Ao desenvolver, À Neto, afeto de um amigo e ex-aluno que a vida me proporcionou, um

conselheiro de pesquisa/seminários/cursos/artigos de todas as horas. Das dúvidas e esclarecimentos. E ainda por ouvir tantas vezes minhas angústias e inquietações, conversas longas, mas também alegres. Foi o mais incentivador, para que chegasse ao tão almejado mestrado. Obrigada por não desistir de mim

A ex-aluna e amiga Wagnês (Deise) afeto de outras vivências/experiências que Deus me apresentou. Por ser companheira, amiga, corretora da análise morfológica, terapeuta, parceira em pesquisas, discussões, projetos de vida, nas escritas de artigos. Por me ouvir e revisar minhas escritas com muita sensibilidade e criticidade. Obrigada por me transformar. Outros afetos foram possíveis sua atividade docente, percebeu necessidades e possibilidades, criando espaços de escuta e diálogo de modo a transformar e cuidar na caminhada da minha formação. Gratidão!

Outros afetos se tornaram possíveis: professor Antônio Faustino; por abrir as portas da universidade e me fazer acreditar ser possível esse mestrado em Formação de Professores e, às professoras: Profa. Dr^a. Robéria Nádia Araújo Nascimento e a Profa. Dr^a. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen. Mulheres sensíveis e amáveis que luta por uma educação de justiça e igualdade: Robéria e Elisa foram eficazes nas percepções corretivas da minha dissertação, meu sincero agradecimento.

As queridas professoras: Patrícia e Jossandra por seu carisma e amorosidade. Afetos das pessoas incríveis que me ajudaram a escrever a dissertação: Alcidema Santos, Andréa Melo, José Adriano, Luzia Jocilene e Zélia Félix (professores pesquisados), por concederam suas memórias, falas, conhecimentos e experiências. A contribuição de Fátima Paulino, Michelline Paulino e Maria da Conceição Morais (Cecê). Agradecida!

Neste processo de formação, agradeço imensamente aos amigos irmãos de curso e da vida, Givaldo e Ricardo, pois vocês foram fundamentais em cada momento vivido. E ainda, aos “irmãos” mais novos, Paulo, Alef, Luana e Gizelda. Pessoas amáveis, presentes de Deus.

Novos afetos, conquistados na Universidade - Mestrado e em todos os outros espaços, inclusive no ambiente virtual em que estive nesses dois anos de curso (aulas remotas): Andréa e Rosana, Gisllayne que só me afetou com o bem.

Por todas as vezes que compartilhamos nossas pesquisas e experiência de ser professor, pela intensidade nos momentos em que convivemos (mesmo que tenha sido em maior parte virtual) e por dividirmos inseguranças, confiança e amor. Vocês foram perfeitas! E ainda aos demais: Fábio, Tatiane, Ednalva, Williane, Yeman, Danilo, Luciano dentre outros da turma por ter vivenciado essa tão rica experiência de ser aluna do mestrado em Formação de professores.

Afetos dos protagonistas da pesquisa: Zélia Félix, Alcidema Santos, Luzia Jocilene, Andréa Carvalho, Geusa Duarte e José Adriano, meus parceiros desse mestrado. Por ter dividido as dores, alegrias, sensibilidades, conhecimentos, experiências e tantas outras proezas. Mesmo em um período tão difícil de nossas vidas souberam ser fortes e criativas e no ato da sua função reinventar-se. Sem vocês e esse brilho das “vozes” de ser professor não seria possível realizar a “escuta sensível” das emoções depositas nas narrativas, do acolhimento da pesquisa, diálogo aberto e sem máscaras, não teria acontecido. Foi tão relevante a participação de vocês! Gratidão!

Incluo no registro desses afetos: a ex-aluna e amiga influenciadora: Sharllyne Mabbelly, minha confidente na temática, inclusão. E ainda uma amiga de longas datas Gerusa Marques e Marileide (Leleka), por acreditarem em mim e na minha capacidade de trilhar novos caminhos.

Estimáveis afetos que a igreja católica me proporcionou: Padre Renato, Padre Aduino e Padre Bosco minha singela admiração. Homens de fé (amigos espirituais), a amiga Silvânia Correia e Elizabete Tomaz pelos laços de amizade construída no fervor da missão evangelizadora.

Obrigada a todos que direta ou indiretamente me afetaram e ajudaram na construção desse mestrado. Gratidão!

RESUMO

Percebe-se que o movimento produzido pelas pesquisas que se filiam à inclusão fomenta buscar ferramentas que promovam o discernimento para compreensão dos processos formativos. Para tanto, concebemos a inclusão como um fenômeno em movimento que sofre mudanças pela ação dos diferentes sujeitos que dela fazem parte subjazendo ações capazes de alcançar todos os sujeitos sociais. Investiga as experiências dos professores do Ensino Fundamental -Anos Iniciais (EFAI) por meio das ações desenvolvidas no programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, tendo como premissa o “formar-se”. Fomenta significações e experiências na luta pela inclusão de todos. Tem a inquietação de ouvir os professores e a partir das suas vozes responder a problemática: qual o impacto que a formação ofertada pelo programa em contextos inclusivos teve na rede de ensino municipal de 2009 a 2012? Os professores instituíram fortalecimento das práticas pedagógicas e identidade docente, no que tange a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)? Para tanto, teve como lócus de pesquisa a Secretaria Municipal de Educação de Guarabira/Paraíba (SMEG/PB). Traz como Objetivo Geral: Perceber em que a formação dos professores numa perspectiva inclusiva, realizada por meio do programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, impactou na prática pedagógica instituindo identidade docente e novos saberes aos docentes do EFAI na rede municipal de ensino em Guarabira-PB. Utiliza-se da metodologia de abordagem qualitativa, por meio do processo de escuta das narrativas, tendo como ferramenta a entrevista. Torna-se relevante neste processo a “escuta sensível” dos sujeitos: seis professores do EFAI participantes da formação e o entrecruzamento das falas com os coadjuvantes: (Gestora municipal, secretária de educação e a gestora da escola piloto). Buscou-se compartilhar experiências pessoais da pesquisadora e fazer aferição a partir das percepções e conhecimento do objeto, na fala e também na escrita das narrativas, pressuposto para discussão no que concerne o movimento alternativo de mudanças na política de inclusão. Houve como análise dos dados as práticas desenvolvidas por meio das experiências contada pelos professores na oficina pedagógica, transformadas em Mônadas. Conclui que mesmo tendo um impacto significativo e ter construído ressignificações docentes, ainda é preciso dar sentido o trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Inclusiva; Identidade docente; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

It can be seen that the movement produced by research that is affiliated with inclusion encourages the search for tools that promote insight to understand the formative processes. To this end, we conceive inclusion as a phenomenon in motion that undergoes changes through the action of the different subjects that are part of it, underpinning actions capable of reaching all social subjects. It investigates the experiences of teachers of the Elementary School - Early Years (EFAI) through the actions developed in the program Inclusive Education: Right to Diversity, under the premise of "being formed". It fosters meanings and experiences in the struggle for the inclusion of all. It has the concern of listening to the teachers and, based on their voices, answer the problem: what is the impact that the training offered by the program in inclusive contexts had in the municipal education network from 2009 to 2012? Have teachers strengthened their pedagogical practices and teaching identity, regarding the National Policy of Special Education from the Perspective of Inclusive Education? To this end, the research locus was the Municipal Secretary of Education of Guarabira/Paraíba. It has as a General Objective: To realize in which the training of teachers in an inclusive perspective, held through the program Inclusive Education: Right to Diversity, impacted on teaching practice by establishing teaching identity and new knowledge to teachers of EFAI in the municipal education network in Guarabira-PB. The qualitative approach methodology is used, through the process of listening to the narratives, using the interview as a tool. It is relevant in this process the "sensitive listening" of the subjects: six EFAI teachers participating in the training and the intersection of the speeches with the supporting actors: (municipal manager, secretary of education and the manager of the pilot school). The aim was to share the researcher's personal experiences and to assess the perceptions and knowledge of the object, in the speech and also in the writing of the narratives, an assumption for discussion regarding the alternative movement of changes in the inclusion policy. The data analysis was based on the practices developed through the experiences told by the teachers in the pedagogical workshop, transformed into Monadas. It concludes that even though it has had a significant impact and has built up teacher re-significations, it is still necessary to give meaning to pedagogical work.

Keywords: Teacher Training; Inclusive Education; Teacher Identity; Pedagogical Practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRUEM – Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
AH/S – Altas Habilidades ou Superdotação
AMECC – Associação Menores com Cristo
BM – Banco Mundial,
CAIC – Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética
CESED – Comitê de Ética do centro de Ensino Superior e Desenvolvimento
DI – Deficiência Intelectual
EAD – Educação a Distância
EFAI – Ensino Fundamental -Anos Iniciais
EPAEE – Estudante Público-Alvo da Educação Especial
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNAD – Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPB – Instituto Federal da Paraíba
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferenças
MEC – Ministério da Educação
ONG – Organização não governamental
PAFOR – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PAR – Plano de Ações Articuladas
PB – Paraíba
PCCR – Plano de Cargos e Carreira
PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional
PME – Plano Municipal de Educação
PNEEPEI – Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGFP – Programa de Pós-graduação em formação de Professores
ProEB – Professores da Rede Pública de Educação Básica
PROFEI – Programa de Formação de Professores em Educação Inclusiva
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclão

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SMEG/PB – Secretaria Municipal de Guarabira/Paraíba

TAGV – Termo de Autorização para Gravação de Voz

TAI – Termo de Autorização Institucional

TAICDA – Termo de Autorização Institucional para uso e coleta de dados

TCFV – Termo de Autorização para Uso de Imagem, Fotos e Vídeos

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista (UNESP)

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Secretaria Municipal de Educação de Guarabira-PB | 49 |
| Figura 2 – Localização do Município de Guarabira-PB | 51 |
| Figura 3 – Atual fachada da Escola Edivardo Toscano | 95 |
| Figura 4 – Sala de Computação da Escola Edivardo Toscano | 96 |
| Figura 5 – Material Formativo – Seesp/MEC | 103 |
| Figura 6 – Encontro gestores, supervisores e coordenadores de Guarabira/PB | 107 |
| Figura 7– Momento Formativo do programa em Brasília-DF – 2009 | 109 |
| Figura 8 – Momento Formativo do programa em Brasília-DF – 2010 | 110 |
| Figura 9 – I Seminário do Programa Educação Inclusiva na rede Municipal – 2010 | 116 |
| Figura 10 – Palestra com a professora Iara de Moraes Gomes | 116 |
| Figura 11 – Palestra com a professora Sandra Verônica Leite Ramalho | 117 |
| Figura 12 – Equipe responsável pela organização do seminário | 118 |
| Figura 13 – Grupo de dança: cadeira de rodas- FUNAD | 119 |
| Figura 14 – Adenize Queiroz de Farias | 120 |
| Figura 15 – II Seminário do Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – 2011 | 122 |
| Figura 16 – Grupo de Dança da Escola Edivardo Toscano | 123 |
| Figura 17 – Banda Cheguei Chegando da Escola Edivardo Toscano – 2011 | 124 |
| Figura 18 – Oficinas temáticas | 125 |
| Figura 19 – Apresentação dos trabalhos realizados na oficina temática | 125 |
| Figura 20 – Momento formativo com professores durante o II Seminário | 126 |
| Figura 21 - Círculos de debates entre os participantes – relatos de experiências | 126 |
| Figura 22 – Aluna deficiente visual da Escola Edivardo Toscano | 129 |
| Figura 23 – Apresentação em Braile da aluna deficiente visual | 130 |
| Figura 24 – Material Formativo do MEC | 130 |
| Figura 25- Coletânea AEE 2009/2010- MEC/SEESP | 132 |
| Figura 26 – Coral de Surdos: Mãos que encantam da Escola Edivardo Toscano | 134 |
| Figura 27 – Banda Erê da Escola São Rafael | 135 |
| Figura 28 – Formação da Escola Plural/DIVERSA | 141 |
| Figura 29 – Síntese dos encontros realizados na oficina pedagógica na AMECC. | 150 |
| Figura 30 – Material disponibilizado para formação | 151 |
| Figura 31 – Dinâmica inicial na discussão sobre inclusão | 151 |
| Figura 32 – Fotos das ações formativas realizadas pelo programa | 157 |

| | |
|---|-----|
| Figura 33 – Revistando a memória dos professores por meio das imagens | 158 |
| Figura 34 – Materiais para utilização e construção do painel | 163 |
| Figura 35 – Produção coletiva-materialidade da ação pedagógica | 164 |
| Figura 36 – Painel inclusivo construído coletivamente pelos professores pesquisados | 165 |
| Figura 37 – “Escuta sensível”: relato das experiências dos professores | 167 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Informações sobre os professores entrevistados | 45 |
| Quadro 2 – Questões da entrevista com a Gestora Municipal, Secretária de Educação e Gestora Escolar | 46 |
| Quadro 3 – Profissionais que compõem a SMEG-PB | 50 |
| Quadro 4 – Sistematização da Educação Especial na rede | 50 |
| Quadro 5 – Oficina Pedagógica com os professores | 148 |
| Quadro 6 – Uma conversa sobre o processo de exclusão/inclusão | 152 |
| Quadro 7 – Falas dos professores sobre as leituras das imagens | 159 |
| Quadro 8 – Conclusão dos professores sobre atividades da oficina pedagógica | 168 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| À CAMINHO DA NARRATIVA | 16 |
| I. Percepções de afetos | 16 |
| II. Pensar, saber, sentir... | 18 |
| III. Fala de uma professora... | 20 |
| IV. Lugar de escuta | 31 |
| V. Áreas teórico-metodológica... | 37 |
| VI. Centelhas de Experiências... | 48 |
| VII. Locus de investigação | 49 |
| | |
| CAPÍTULO I - FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TECENDO SABERES | 54 |
| 1.1 Um Diálogo Sobre a Formação dos Professores: Olhares Pedagógicos e Inclusivos | 54 |
| 1.2 Política de Inclusão: Um Saber Para Profissão Docente | 65 |
| 1.3 O Professor da Educação Inclusiva: Percepções Docentes | 78 |
| 1.4 Formação e Identidade Docente: Saberes Instituídos na Experiência da Profissão | 84 |
| | |
| CAPÍTULO II – FORMAÇÃO E A POLÍTICA DE INCLUSÃO | 94 |
| 2.1 Memórias: Narrativas Docentes | 106 |
| 2.2 Reminiscências: A Escuta Sensível a Partir das Experiências do Professor Sobre Educação Inclusiva | 112 |
| 2.3 Invisibilidade da Educação Inclusiva | 136 |
| | |
| CAPÍTULO III - OFICINA PEDAGÓGICA | 144 |
| | |
| 3.1 Experiências em Mônadas para Educação Inclusiva | 144 |
| 3.1.1. Primeira Oficina | 150 |
| 3.1.2 Segunda Oficina | 156 |
| 3.1.3 Terceira Oficina | 162 |
| 3.1.4 Quarta Oficina | 166 |

| | |
|--|------------|
| 3.2. Relampejos de Sabedoria: Narrativas das Experiências dos Professores | 169 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 178 |
| REFERÊNCIAS | 183 |
| APÊNDICE A – FORMULÁRIO DO GOOGLE FORMS | 191 |
| APÊNDICE B – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES PESQUISADOS | 193 |
| ANEXO A - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PARTICIPANTES EM ORDEM ALFABÉTICA | 194 |
| ANEXO B – TERMOS DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS DOS PARTICIPANTES EM ORDEM ALFABÉTICA | 212 |
| ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ DOS PARTICIPANTES EM ORDEM ALFABÉTICA | 217 |
| ANEXO D – PLANEJAMENTO DIDÁTICO PEDAGÓGICO | 222 |

À CAMINHO DA NARRATIVA

“Narra-se o que se vive para avançar-se no que se sabe.”
(COSTA-RENDERS, 2021, p. 131)

O movimento da vida em sociedade constitui processos alternativos na atuação das mais variadas funções. Educar! Esta é uma das mais belas ações que venho desenvolvendo até hoje. Nesta pesquisa, trago um pouco das minhas vivências e experiências, bem como narrativas pessoais e profissionais¹, relatos do campo afetivo, perceptível e sensível. Caminhos percorridos entre as memórias e experiências de vida, na voz de uma professora formadora, carregadas de experiências e afetos. Falo com entusiasmo do cotidiano experienciado pela ação de ser professora. Uma longa caminhada!

Em face de minha trajetória, falo de ações que interpelam caminhos trilhados até aqui. Visões pautadas na busca de novos saberes, motivo pelo qual estimula a narrativa de momentos vividos com sensibilidades, emoções, e sentimentos, marcados por uma história de muitos desafios, conquistas e ressignificações.

I. Percepções de afetos

Das muitas coisas
Do meu tempo de criança
Guardo vivo na lembrança
O aconchego de meu lar
No fim da tarde
Quando tudo se aquietava
A família se ajeitava
Lá no alpendre a conversar (...)
(Trecho da Música de Padre Zezinho)

Guarabira/PB! Foi aqui que nasci, cresci, e vivo até os dias atuais. Foi no Sítio Itamatay, na área rural, que vivi minha infância. Tive a alegria de ter como pais: Sr. Luiz chamado carinhosamente por Lula (em memória) e Maria Aparecida chamada de Nininha (em memória), pessoas maravilhosas e de respeito.

Meu pai era marchante e a minha mãe era costureira, mas ambos cuidavam das plantações como meio alimentício de quem mora na roça. Tínhamos uma vida normal de

¹ Faço das narrativas neste estudo um canal de comunicação/interlocução entre os docentes e demais participantes convidados, inevitavelmente, por meio da ferramenta fala e escuta. Narrar o ocorrido no programa que trata da Política de Inclusão tem relevância quando na oportunidade garante-se qualidade respeitando a diversidade e especificidades, incluindo todos na escola. Nesta relação de diálogo, "a narrativa põe naturalmente acontecimentos em perspectiva, une pontos, ordena antecedentes e consequentes, relaciona coisas, cria o passado, o presente e o futuro, encaixa significados parciais em sucessões temporais, explicações e significações estáveis" (MOTTA, 2013, p.37).

peças do campo. Lembro-me dos avós paternos, pois moravam perto; já os avós maternos não os conheci.

Minha mãe teve quinze filhos. Hoje, estão vivos apenas seis. Trago da infância boas lembranças, brincadeiras com irmãos e primos, banho no açude de seu Antônio Paulino, da cachoeira do Senhor Tibinha, dos finais de semana quando meu pai ia jogar bola no campo de seu Abel. Das idas às cacimbas lavar roupas, aos pés de caju pegar castanhas e “chupar” caju. Lembro ainda das histórias contadas pelos meus pais e familiares quando se juntavam à noite para conversar e contar histórias de “trancoso”, muitas delas até assombrosas.

Era tão bonito no mês de maio! Rezávamos os terços em família, lembro bem dos caminhos: as noites de lua cheia iluminadas como um dia. Era uma festa para nós, as crianças. Outra lembrança boa era das chuvas do mês janeiro esperadas para a plantação, do rio de Passassunga que ficava cheio... Toda aquela beleza era vista do alto da minha casa. Tínhamos uma vida simples, mas éramos felizes.

Meu pai adoeceu (mentalmente) muito novo, por isso deixou a vida de marchante e seguiu nas atividades do roçado. Mas, essa rotina ficou desafiadora, quando meus dois irmãos mais velhos resolveram ir para o Rio de Janeiro. Minha mãe não encontrou outra saída a não ser vender tudo e ir morar na cidade. Era tudo novo para nós! Foi difícil nos acostumarmos, pois perdemos a liberdade, as frutinhas frescas do pé e o leite direto do peito da vaca. No entanto, tínhamos a escola, e isso era muito importante, pois no sítio só tínhamos até a quarta série do antigo Ensino Primário.

Ir para a escola era uma preocupação da minha mãe, meu pai não queria que continuássemos estudando. Ele dizia: “cuidado para não enfraquecer do juízo”. Ele era muito carinhoso e nos mimava muito. As filhas eram suas pérolas. Assim crescemos, acreditando ser preciosas: não faltava amor, atenção e cuidados.

Ele era rígido na criação, porém amoroso. Minha mãe era forte e positiva, não se intimidava com pouca coisa. E sempre dizia: “estudem para não depender de homem”. Muito sábia era minha mãe! Tinha pouco estudo acadêmico, mas era muito inteligente. Assim, preocupava-se com a nossa educação e nos instigava a estudar. Mas, como foi esse processo de escolarização se onde morávamos não correspondia para avanços futuros?

II. Pensar, saber, sentir...

“Ao rememorar e imaginar, entretanto, a alma vive e viceja em seu próprio mundo interior, subjetivo, e nele tece o seu vai-e-vem.”
(BÜNHER, 2012, p. 169)

Rememorar esse momento de escolarização me faz lembrar todo um processo vivido entre muitas lutas e conquistas, de um tempo em que tínhamos tão pouco, mas dávamos valor a tudo que nos era oferecido. Iniciei meu processo de estudos na casa de Dona Cecília, usando a cartilha do ABC para reconhecer as primeiras letras aos seis anos de idade. Ia para a escola com mais dois irmãos, era um caminho longo, mas bem divertido, pois o verde da mata e a estrada de barro marcavam nossa caminhada.

Lembro bem da minha mãe nos ensinando em casa as primeiras letras e as continhas, da Escola Municipal Antônio Paulino² onde iniciei minha escolarização do atual Ensino Fundamental, concluindo na escola Estadual Antenor Navarro aos dez anos de idade. Uma coisa que marca essa época da minha vida é que a escola só tinha a preocupação de ensinar a ler e escrever e as continhas.

Essa experiência me faz refletir sobre a falta de formação dos professores, pois a escola não se organizava para uma preparação da vida e para a vida. Não reconheciam os alunos como sujeitos no processo educativo; éramos hospedeiros de um sistema excludente e opressor. Uma educação depositada (bancária³). O educador é aquele que dita e o aluno sempre o sujeito que recebe, sem questionar.

Estudei na Escola Estadual de Guarabira, onde concluí o Ensino Fundamental – Anos Finais. Foi preciso enfrentar as “greves”, os professores desestimulados, conteudistas tradicionais.

Mesmo diante de todas essas “tensões”, meu sonho era ser professora. Após essa etapa de estudos ingressei no curso magistério na Escola Municipal Osmar de Aquino, onde já me preparava para a valiosa missão de educar. Minha maior experiência de estudante foi em escola pública, que mesmo com tantos desafios me aproximava da profissão de ser educadora. No entanto, vale saber: como foram essas proezas da vida de professora quando o próprio tempo se limitava a formar? Os estudiosos têm ensinado que nos formamos no dia-a-dia, pois o próprio ambiente escolar nos forma e transforma.

² O grupo Escolar Antônio Paulino, localizada no sítio Itamatay foi onde estudei a primeira e segunda série do antigo primário. Esta escola foi desativada e hoje serve de depósito.

³ O conceito de educação “bancária” se constitui do entendimento do educador Paulo Freire, que ao discutir educação na sua obra “Pedagogia do Oprimido” diz: “se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos.” (2021, p.83).

Hoje, reconheço que ser professora ainda sem muita experiência me fez entender que somos responsáveis por tudo o que acontece na sala de aula e que mesmo sem saber como fazer é preciso buscar alternativas para resolver as problemáticas existentes nos ambientes escolares. Em 1987 fui lotada na Secretaria Municipal de Educação em Guarabira/Paraíba (SMEG-PB) formalmente, porém já ajudava aos professores desde os dezesseis anos na escola da rede municipal onde minha mãe era servente⁴. Era no fervor das emoções educativas que me realizava na profissão escolhida.

Em 1990 depois de três anos de experiência na função de professora do EFAI no grupo escolar Nautília da Gama Porto⁵ fui convidada para ser diretora da Escola Municipal Edson Montenegro da Cunha⁶. Nesta escola atuei apenas um ano, pois fui transferida para uma escola mais próxima da casa, a Escola Municipal Edgardo Júlio, onde assumi as tarefas de Vice-Diretora, onde trabalhei até 1997.

Novos desafios estavam por vir em razão da transferência para a nova escola João de Farias Pimentel Filho (CAIC), em 1995⁷ e foi nesta escola que assumi a função de coordenadora pedagógica. Esta nova experiência foi relevante para minha atuação na formação de docente⁸, mas sempre muito interessada e otimista resolvi enfrentar este desafio,

⁴ Sempre fui entusiasmada pela educação e o ato de educar era intrínseco: brincava desde a infância de ser professora. Lembro bem desse início da profissão, minha mãe era “servente” na escola, da rede municipal em Guarabira-PB, eu e a minha irmã Inês de idade mais aproximada íamos neste ambiente com frequência, inclusive assumir suas tarefas na escola. As exigências naquela época eram outras, se fosse hoje não podíamos assumir as tarefas de minha mãe, pois éramos menores de idade. Assim, fomos nos aperfeiçoando, pois, quando faltava um professor a diretora pedia nossa ajuda para auxiliá-la na sala de aula. Nessa dinâmica, surgiu a oportunidade de tirar uma licença gestante de uma professora. Lembro bem que fui ajudada pela professora Deta, que me orientava de tarde para dar aula de noite. Como já disse, naquela época não se exigia idade, assim, iniciei minha atividade docente na rede municipal. E no ano de 1987 assino minha carteira de trabalho aos 18 anos de idade, num processo de admissão celetista.

⁵ Foi nesta unidade educacional que iniciei minha experiência de ser professora. Esta instituição foi desativada, e hoje funciona um posto de saúde. Fica localizada no bairro do Nordeste I, em Guarabira – PB.

⁶ Esta escola encontra-se em funcionamento, está localizada no Bairro das Nações. Naquele período não se chamava gestor escolar como hoje, essa nomenclatura foi mudando com o tempo.

⁷ Devido ao fechamento da escola Edgardo Júlio e a construção da escola João de Farias Pimentel Filho que funcionou no CAIC (1995), fomos transferidos para este estabelecimento de ensino em 1997. “Os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) foram um programa educacional brasileiro criado pelo governo Fernando Collor de Melo (1990-1992)” (...) “A criação e operacionalização dos CAIC compreendem responsabilidades: federal, que é a construção das estruturas físicas das unidades; estadual, que se limita à coordenação dos serviços de construção das unidades; e municipal, que engloba a cessão do terreno para a construção e o encargo de execução dos serviços de funcionamento do CAIC. Também pode haver a participação de outras entidades públicas, como universidades. O CAIC ainda pode ser operacionalizado por entidades privadas, desde que de natureza jurídica sem fins lucrativos.

⁸ A Secretaria de Educação do Município passa a funcionar em um dos blocos do prédio do CAIC neste período, e o Secretário de Educação na época me convidou para atuar na criação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), em 2002. Iniciava ali minha primeira experiência como formadora. Estas ações foram realizadas entre 2003 e 2004. Este programa foi lançado em dezembro de 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) com o objetivo de oferecer novas técnicas de alfabetização, originadas em estudos realizados por uma rede de educadores de vários países. Esses estudos têm

novas inquietações faziam parte da rotina da ação pedagógica nesta escola, por ser uma escola de grande porte e ter um número bem maior de alunos matriculados.

III. Fala de uma professora...

Do professor exige-se um novo pensar, que pressupõe um novo agir. Nesta relação
saberes se conectam sob formas de ensinar e aprender. Esse entrecruzamento
contribui para atuação do sujeito docente na tecitura da inclusão
(

Aos olhares e percepções da nova gestão municipal em 2005, em função do movimento organizacional da equipe pedagógica da SMEG-PB fui convidada para atuar na coordenação pedagógica, essencialmente na formação de professores.

Por fazer parte da coordenação pedagógica na SMEG-PB atuei na Tutoria do programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento, nas áreas de Alfabetização e Linguagem. O Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino em Guarabira no ano de 2007, promovido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da UFMG, em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério de Educação.

Neste mesmo período assumi a tarefa de articuladora do Sistema de Gestão Integrada (SGI) por fazer parte da coordenação pedagógica na Rede Municipal de Ensino. O SGI foi desenvolvido no ano de 2009. Atuei como articuladora neste programa por fazer parte da coordenação pedagógica e constituir a equipe de liderança formada por quatro membros na Rede Municipal de Ensino.

Cada vez mais a formação docente entrelaçava meus espaços de aprendizagem. Essas várias funções experienciadas em ambientes formativos ajudaram a construir novos diálogos e compartilhamentos em outros ambientes de aprendizagens.

Fui selecionada em 2009 para realizar como cursista o curso de formação Tecnóloga Assistiva. Por conseguinte, no período de 2010 a 2013 atuei como Tutora Virtual da 3ª a 6ª edição. Este curso foi primordial para novas atuações no ambiente virtual de aprendizagem. Importante ressaltar que neste período mais professores da rede municipal realizaram esta formação, embora um número bem reduzido, motivados pela minha atuação neste ambiente

como base as transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita ocorridas a partir de 1985 com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski e a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita*. (MENESES, 2001)

virtual de aprendizagem em 2011. Essas atividades descritas aqui foram fundamentais para a construção da minha identidade docente e minha formação inerente à prática pedagógica desenvolvida durante todos esses anos de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Guarabira – PB.

Neste curso conheci a professora Prof^a. Dr^a. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, coordenadora do curso e incentivadora da política de inclusão. Uma experiência ímpar que vivenciei nesta plataforma virtual de aprendizagem da EAD. Foi neste período que os murmúros da educação especial numa perspectiva inclusiva chegavam aos estabelecimentos de ensino e traziam muitas inquietações. Já atuando na coordenação pedagógica foi preciso compreender essa mudança nos âmbitos educacionais e trabalhar a partir dessa nova propositura.

Neste período o movimento de inclusão de todos os alunos na escola já fazia parte dos diálogos educacionais sob forte influência da inclusão na sala regular dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE)⁹ na qual tive a oportunidade de acompanhar todo processo de inserção desses estudantes nas salas regulares, respeitando as leis, decretos e outros documentos que reforçam a política de inclusão nas redes de ensino. Confesso que foi desafiador. Não houve uma aceitação geral dos professores e necessitamos de muitos encontros para essa discussão na escola designada para a efetivação dessas matrículas na época.

Em 2005 quando iniciei minhas atividades como coordenadora da Educação Básica-EFAI na SMEG-PB e tive a rica e desafiadora experiência de trabalhar diretamente na formação docente, bem como envolver-me na construção de uma escola inclusiva, que no caso foi a escola Edvardo Toscano a escola piloto. Esta proposta teve o objetivo de concentrar todos os EPAEE numa mesma escola, de modo que a partir dessa experiência a política seria disseminada para demais escolas da rede. Contudo foi pensado na formação dos professores, na acessibilidade, nos recursos de acessibilidade pedagógica, etc. Tudo foi sendo conquistado aos poucos.

As problemáticas foram resolvidas conforme surgiam no decorrer das nossas experiências e vivências. Foi um período muito difícil, e confesso que muitas vezes tive de ser rígida, pois a realidade apresentada exigia coerência e sensibilidade. Encontrei pessoas disponíveis, abertas às inovações e dispostas a enfrentar desafios, mas em contrapartida teve

⁹ Segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são as pessoas com deficiência (visual, física, auditiva e intelectual), Transtorno Global de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

muitos professores e outros profissionais da escola resistentes e poucos preocupados com a causa da inclusão.

A professora Andréa, que na época atuava na supervisão escolar conta que receber a notícia de incluir todos na escola foi um choque! “Eu disse: esse povo está ‘doido’ e esse negócio não vai dar certo, agora vai colocar todo mundo junto, o professor vai correr... nem vai dar assistência aos alunos da turma regular nem aos alunos especiais. Eu achei assim um absurdo!” Lembro-me bem desse período, quando eu chegava à escola Edvardo Toscano e os professores já me questionavam como se eu fosse a salvaguarda no que tange à política de inclusão.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, que engloba as pessoas com deficiência com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades ou Superdotação (AH/S), fortalece suas ações formativas em consonância ao programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

Por atuar na coordenação polo do programa (2009-2012) acompanhei os vinte municípios de abrangência nas formações realizadas pelo programa. Realizamos o I Seminário entre os dias 25 a 29 de outubro de 2010. Participaram 100 professores, sendo 60 professores da rede municipal de Guarabira e 40 dos municípios de abrangência. O II seminário foi realizado entre os dias 26 a 30 de setembro de 2011. Participaram 90 professores, sendo 60 do município polo e 40 do município de abrangência.

Os dois seminários foram realizados na Maison D’Mel Laguna. Os municípios de abrangência eram os mesmos. Tivemos a preocupação de fazer a inscrição de um professor que ainda não tinha participado da formação.

No segundo seminário já foi possível apresentar os avanços: no município polo algumas ações se tornaram relevantes: acessibilidade nos espaços escolares; ampliação de matrícula dos EPAEE em classes de ensino regular; formação continuada de professores em educação especial; oferta e organização do AEE; utilização de novos recursos de tecnologia assistiva; desenvolvimento de novas práticas pedagógicas em sala comum. Já os municípios de abrangência apresentaram: acessibilidade no prédio escolar e ampliação de matrícula dos EPAEE em classes de ensino regular; oferta e organização do AEE; desenvolvimento de novas práticas pedagógicas em sala comum.

As situações mudaram e as problemáticas vão surgindo a cada momento, portanto a formação continuada tornou-se uma ação importante neste processo de inclusão de todos na escola. Por conseguinte, novas atividades se fizeram presentes neste campo de aprendizagens. Os cursos de formação inerente à inclusão começaram a se compor com muita intensidade e

outros cursos na área de inclusão se configuraram como uma necessidade aos docentes. Assim foram oferecidos cursos na Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD)¹⁰ e na Escola Plural¹¹ - cursos na modalidade de Educação a Distância. Novos cursos foram surgindo e hoje percebemos as inúmeras oportunidades para formação dos professores em Educação Inclusiva.

O Programa Nacional de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), cujo objetivo é a formação continuada stricto sensu dos professores em exercício nas redes públicas de educação básica e atuar para a melhoria da qualidade do ensino, (...) Em consonância com a Política Nacional de Formação de Professores, no âmbito do Programa do Mestrado Profissional, destaca-se o Programa de Formação de Professores em Educação Inclusiva em rede nacional (PROFEI), uma proposta aprovada pela CAPES e que envolverá a participação inicialmente de sete instituições associadas, sob a coordenação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e com o apoio da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e da Universidade Aberta do Brasil e de Portugal (UAB).” (SCHLÜNZEN JUNIOR; OLIVEIRA; SCHLÜNZEN, 2020, p. 7.)

Em 2013, devido às questões políticas partidárias da época, voltei para a sala de EFAI, e encontrei os EPAEE, o que me fez refletir: estamos enfrentando muitos desafios atualmente e poucos serviços e recursos materiais estão disponíveis para ajudar na nossa prática pedagógica.

Essa volta para sala de aula depois de uma longa experiência em atividade na SMEG PB foi bem inspiradora. Foi possível compreender melhor a inserção dos EPAEE na prática. Uma experiência que marcou a minha vida foi alfabetizar um estudante autista. Em 2017, recebi três EPAEE na minha sala de aula do Primeiro Ano do EFAI. Duas com laudo: uma com Deficiência Intelectual (DI) e outro com Transtorno Espectro Autista (TEA). Uma criança ainda nos encaminhamentos para a FUNAD.

A turma era pouco numerosa, mas os desafios eram enormes. Logo no início, tive dificuldades, e uma delas ocorreu pela falta de serviços e recursos disponibilizados para atender com qualidade todos os estudantes. Foi preciso refletir sobre questões como as estratégias pedagógicas; os materiais a serem utilizados; o conteúdo programático; a adaptação curricular; as atividades a serem aplicadas, dentre outras necessidades.

¹⁰ Órgão do Governo do Estado da Paraíba, vinculado à Secretaria de Estado da Educação, referência no Serviço de Habilitação e Reabilitação nas quatro áreas da deficiência – CER IV (física, intelectual, visual e auditiva), em todo o estado, onde as pessoas com deficiência são atendidas por uma equipe multidisciplinar." Fonte: <https://funad.pb.gov.br/a-funad>. Acesso em jul. 2022. Vale salientar que esta instituição tem sido parceira na formação dos professores na rede, contribuindo com a disseminação da política de inclusão e ainda oferece serviços aos EPAEE, e a toda a pessoa com deficiência que dela precisar.

¹¹ O Projeto PLURAL – ESCOLA IDEAL foi resultado de uma parceria estabelecida entre o Instituto Rodrigo Mendes e o Instituto Camargo Corrêa. Fonte: <https://institutorodrigomendes.org.br/programas/formacao/projeto-plural-escola-ideal/> Acesso em 07/08/2022.

Foi um ano difícil, posto que, dois estudantes com laudo na sala necessitavam de cuidados específicos e apenas o estudante com TEA tinha um cuidador e mesmo a criança com DI tendo uma deficiência severa, não tinha um cuidador, por um longo período ficou a cargo da família esses cuidados na escola (mãe, pai, irmã adulta). A criança era muito agitada, não socializava e queria bater em todos.

Lembro-me bem que foi difícil conseguir sua atenção. Para tanto, foi necessário muito afeto, dedicação, atenção e sensibilidade percorrendo esse caminho. Uma nova luta surgia nesse processo. O EPAEE tinha direito a um cuidador, já que tinha dificuldade em relação a condutas e rotina diária na escola, mas só no final do ano foi possível ter esse auxílio na sala de aula. Além disso, a escola não disponibilizava de um profissional da Educação Especial, pois não tinha sala de AEE, nem havia estímulos para que os estudantes frequentassem uma sala do AEE, no contraturno em outra escola da rede ou especializada.

Tudo pensado pelos profissionais da escola. (professor, coordenador pedagógico e gestor escolar). A criança que ainda não tinha laudo tinha dificuldade de assimilação devido à falta de atenção, e exigia atenção constante. Foi com muita conversa/convencimento, cuidados e atividades diferenciadas que consegui que se alfabetizasse. Do mesmo modo ocorreu com o estudante com TEA, diante de todas as possibilidades e discernimento, foi possível alfabetizá-lo.

Outras adaptações foram relevantes para participação dos EPAEE, principalmente o DI, uma vez que a sua deficiência era severa. Não desenvolveu todas as habilidades necessárias para ser considerado alfabetizado. No entanto, muitas aprendizagens foram possíveis: socializar-se, participar dos momentos lúdicos (coletivamente) tanto em sala de aula como nos momentos de intervalos, realizar tarefas (considerando seu ritmo e nível de aprendizagem), ficar na sala de aula com o cuidador, ter confiança no professor regente.

Confesso que foi um ano difícil, mas as conquistas foram tantas que me senti realizada. Penso ainda que conhecer a política de inclusão me ajudou a criar possibilidades e estratégias que atendessem com significados todos os estudantes, inclusive os EPAEE.

Neste mesmo processo investigativo uma nova experiência veio fortalecer minha ação docente: dar aulas no Curso de Pós-Graduação na Faculdade Integrada de Patos (FIP) nas disciplinas de Educação Inclusiva, dentre outras similares, quando solicitada. Mas, sem vínculo empregatício, uma experiência que considero relevante para minha atuação docente, principalmente por vincular aos meus propósitos investigativos a formação de professores nos dias atuais.

Essa premissa me fez sonhar! Em 2020 iniciei no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em Campina Grande na linha de pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente, tendo como orientador o professor João Batista Gonçalves Bueno. Um presente de Deus: amigo, sensível e muito criativo, que me envolveu no conhecimento pelo crivo da academia com leveza e muita sabedoria.

Uma longa história se configura neste processo seletivo para entrada no mestrado na Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Foram anos de insistência, persistência e determinação. Nesta caminhada encontrei um professor muito atencioso: Prof. Antônio Faustino, que foi motivador para que eu chegasse nesta conquista. Participei da seleção do mestrado no programa de Pós-Graduação em Formação de Professores nos anos 2016, 2017 e 2018. Estudar passou a ser além de uma prioridade, uma diversão. De início, cheguei como aluna especial. O mais angustiante foi que consegui ser aprovada em 2019, mas não fui classificada. Mesmo diante de tanto desafio, fui persistente. Novas perspectivas! Neste mesmo ano viajava uma vez por semana para João Pessoa, para frequentar a aula de Bueno como aluna especial. Com o propósito de entrar no mestrado em Formação de Professores, escrevi o projeto na área de Educação Patrimonial. Foi neste liame que consegui a aprovação ainda em 2019. Em 2020 cheguei à UEPB cheia de emoções e muita alegria, mas a pandemia privou-me da convivência presencial, da possibilidade de experienciar uma maior interação entre amigos e educadores e tudo aconteceu de outra forma: virtualmente. Recordo-me bem o início das aulas em março. Muita alegria em estar frequentando aquele ambiente. Infelizmente na semana seguinte após o início das aulas tive uma experiência que marcou minha vida de professora e que não esquecerei jamais: chegar à universidade e encontrá-la vazia. Foi uma sensação de pura tristeza. Pensei: meu Deus! Como precisamos estar juntos, conversar, sorrir e trocar ideias. Segui conforme a situação e por diante de tantos desafios: medos, inseguranças, desconfortos, perdas, tristezas, isolamentos, mas fui escrevendo, refletindo, pensando, pois enfim precisava concluir o tão sonhado mestrado.

Nesta ocasião conheci a professora Dr^a. Robéria Nádia Araújo Nascimento, mulher incrível e de muita destreza no campo acadêmico da UEPB. Ora, não foi fácil chegar até aqui! Percebo que resiliência, persistência, perseverança, foco e determinação foram essenciais para essa realização.

Neste liame, vale perceber o que pensam os professores que participaram da formação, conhecer suas vivências/experiências, porque ao longo do tempo “cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de ser professor”. (NÓVOA, 2013, p. 15). Portanto,

espera-se que a pesquisa traga conhecimentos que nos ajude a entender a realidade declarada no cotidiano escolar.

Muitas inquietações faziam parte da minha vida profissional e acadêmica, inclusive minhas experiências de sala de aula me contagiavam. O relato acima é uma das tantas experiências que me fez pensar na formação dos professores, inevitavelmente no cenário da Educação Inclusiva. É neste movimento que o professor João Bueno motivou esta pesquisa numa visão crítica, reflexiva e consciente, principalmente no que tange o programa supracitado.

Busquei uma congruência entre o que falava e o que praticava no cotidiano escolar. Para tanto, era necessário ouvir os professores e descobrir os impactos que a formação ofertada teve na rede municipal. Essa reflexão teve como ponto de partida novas e significativas discussões na escuta dos professores participantes.

Pensar a ação formativa em educação inclusiva exige dos atores educacionais diálogos urgentes e permanentes, principalmente quando as políticas públicas neste campo de atuação estão fragilizadas e pouco discutidas nas redes de ensino. Tal situação nos impele a refletir o trabalho pedagógico desenvolvido no cenário da educação atual.

Uma preocupação que o grupo de pesquisa ligado ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED)¹² teve recentemente:

[...] O Ministério da Educação está sustentando a tese de que, por ter feito uma reunião com um número restrito de entidades (sendo a maioria defensora de classes e escolas especiais), há alguma legitimidade de colocar um texto de alteração da PNEEPEI em consulta pública. (MANTOAN, 2018, p.11).

Não se pode negar que essa ação deve mobilizar toda a sociedade para não cairmos no comodismo e aceitação daquilo que nos leva a salas segregadas, e estas foram destituídas das escolas sob pressão e muita luta, posto que ainda existam resquícios intrinsecamente postulado no pensamento de docentes que por um motivo ou outro não defendem a inclusão de todos, ideia retrógrada, excludente, que considero ser um retrocesso para educação em nosso país.

Quem vivencia a experiência da inclusão de todos na escola, não aceita essa atitude. Se pensarmos como Benjamin, podemos considerar mais uma barbárie que fortemente vem afetar nossa educação atual. Essas fragilidades são perceptíveis nas práticas governamentais

¹² Coordenado pela professora Maria Tereza Eglér Mantoan, surgiu da necessidade de se congregarem esforços e competências de pessoas de diferentes áreas do conhecimento, para planejar e executar projetos que visam à transformação das escolas, para que se tornem ambientes educacionais inclusivos. Fonte: <https://www.leped.fe.unicamp.br/apresentacao>. Acesso em 23 jul. 2022.

atuais, motivo pelo qual não podemos negar que, embora as leis determinem educação para todos, o ensino de qualidade no nosso país continua ainda somente para uma pequena parcela, os da elite. (MANTOAN, 2015).

Imbuídos por esse pensamento de Mantoan (2015), reconhecemos que o ensino no nosso país clama por justiça, equidade e qualidade para TODOS, ou seja, uma sociedade diversa, mais inclusiva, considerando que a inclusão necessária para uma educação plural, justa, democrática e libertadora. (BENJAMIN, 2020; FREIRE, 2021; MANTOAN, 2015).

Essas inquietações, próprias ao trabalho docente, essencialmente num contexto inclusivo, corroboram para a mobilização necessária ao cenário da pesquisa a fim de que sejam impulsionadas estratégias didático-pedagógicas desafiadoras para uma (re)construção de uma política participativa e menos excludente, cujo propósito é atingir, principalmente, as classes menos favorecidas.

Nesta lógica de pensamento, reconheço que a formação dos professores em contextos inclusivos no Brasil tem suscitado novas pesquisas, sobretudo no que concernem às práticas pedagógicas desenvolvidas e sua disseminação no âmbito educacional. A preocupação em incluir e valorizar os que sempre foram excluídos da história social respeitosa e humana, está acentuada na obra de Walter Benjamin, por fomentar uma ação libertadora, principalmente quando nos inspira a refletir sobre o cenário das formações e conhecer as histórias das lutas desses sujeitos, pois “o passado reivindica uma redenção” (BENJAMIN, 2020, p.93).

Os avanços no campo da ciência permitem uma visão mais global no que tange a inclusão dos sujeitos aqui discutidos. Pontua-se, portanto, uma participação efetiva de todos e para todos, contudo, redimensionar ações efetivas, conclusivas no cenário da educação. Rememorar a ação dos professores nesta perspectiva passa pelo crivo da formação com estratégias que reeduem as relações humanas e conceba interações significativas nas experiências escolares entre os docentes, entendendo a escola como espaço de diálogos e significações.

As memórias dos professores aqui presentes confirmam essa desigualdade socioeconômica e cultural bastante acentuada no ambiente escolar e nos faz questionar sobre a formação dos professores numa perspectiva inclusiva, considerando ser esta uma ferramenta potencializadora para mudanças, compreendendo que “cabe, pois, a nós nos darmos conta de que o passado reivindica uma redenção à qual talvez apenas uma parte ínfima encontra-se ao alcance do nosso poder” (BENJAMIN, 2020, p. 93).

Completando este pensamento Löwy (2005), aponta:

[...] a rememoração, a contemplação, na consciência, das injustiças passadas, ou pesquisas históricas, aos olhos de Benjamin, não são suficientes. É preciso, que a redenção aconteça, a reparação - em hebraico tikkun –do sofrimento, da desolação das gerações vencidas, e a realização dos objetivos pelos quais lutam e não conseguiram alcançar. (...) a emancipação dos oprimidos. (LOWY, 2005, p. 51).

A pesquisa se encarrega de revisar a memória, e assim, momentos esquecidos do passado tornam-se imprescindíveis para o presente, em uma relação distante que se interpelam e revelam uma nova intensidade temporal em busca de liberdade. Isso é preciso porque conforme Löwy (2005) a redenção não é totalmente garantida. O autor considera uma pequena possibilidade que pode estar ao nosso alcance e depende de como vamos fazer para conquistá-la.

Desse modo, busco neste estudo investigar: qual foi o impacto do Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade, realizado no período de 2009 a 2012 na rede municipal de ensino? Os professores instituíram identidade docente e fortalecimento das práticas pedagógicas? Para tanto, considero ser relevante esse diálogo por trazer para o campo das discussões, novos saberes e assim, “colocar a relação educativa sob a tutela da experiência.” (LARROSA, 2019, p. 74).

Esse pensamento de sociedade desigual, excludente, ganha força na fala de Walter Benjamin por considerar que “todos os que até hoje foram vencedores vão junto ao cortejo triunfal dos dominantes, que marcham sobre aqueles que jazem hoje no chão. Os espólios, como de costume, são levados no cortejo triunfal.” (BENJAMIN, 2020, p. 177).

Essa afirmativa de Benjamin nos inspira buscar significado na educação. Afinal, é preciso incluir todos na escola? A minha experiência como professora/formadora diz ser possível essa inclusão, basta que os professores contribuam para que os ambientes se tornem realmente inclusivos. É preciso pensar nas possibilidades para essa inserção, mas também nas necessidades. As escolas públicas funcionam de forma precária, não respeitam as leis, atuam de forma “fantasmagórica”. Precisamos melhorar este cenário.

Cabe aqui buscar memórias, percepções, a partir de: Como se produzem experiências na Educação inclusiva? Para tanto, reconheço enquanto formadora da rede que precisamos compartilhar as experiências de sala de aula e por meio de uma “escuta sensível” dialogar com os docentes percebendo necessidades e possibilidades.

Ao refletir sobre as “práxis” dos professores pelo crivo da formação continuada, neste caso, em contextos inclusivos, busco nas leituras de Paulo Freire (2019) perceber a relevância da investigação empírica tendo como eixo fundamental o conhecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas. Neste sentido, vejo a necessidade de escovar o programa a

“contrapelo” e perceber seus impactos na educação da rede municipal imbuída, preferencialmente, pelos estudos de Benjamin (2020).

Esse pensar está atrelado à fala do professor João Batista Gonçalves Bueno ao indagar a problemática da pesquisa: “O que causou a formação na rede?” Essa pergunta não foi pensada após as ações do programa na rede. Na minha concepção tudo foi posto em prática de forma significativa. Foi no tecido dessa inquietação que são levantadas as hipóteses: situação que faz ressurgir questões apagadas, afogadas pelo processo estruturalmente definido pelos programas de formação.

No “calor” dessas indagações surgem novas construções para o processo investigado em relação à pesquisa, onde um novo projeto começa a se configurar. Novos sentimentos, percepções afluíam os meus pensamentos motivando-me para essa pesquisa em formação de professores numa perspectiva inclusiva.

Esse olhar para o meu objeto exigia-me revelar mais do que é permitido ver, ou seja, precisei de um olhar criterioso de pesquisadora, de modo a compreender as mudanças que sofreram as práticas pedagógicas em contexto inclusivo na rede. Para tanto, apropriar-se de uma escuta sensível e perceber se a realidade do ensino nas escolas em Guarabira-PB está no domínio impreciso ou mesmo repleta de possibilidades para novas interpelações.

Por conseguinte, foi pertinente investigar neste campo de atuação – SMEG-PB mais precisamente, sobre o programa já mencionado anteriormente e, sobretudo dialogar com os professores e demais atores sobre a política de inclusão na rede. Esta atividade ajudou a contribuir, discutir e revisar coletivamente o processo formativo desenvolvido. Essa reflexão pertinente aos dias atuais é reforçada pelo pensamento de Benjamin (2020), reelaborado por Lowy (2005), discutido nas aulas do Grupo de Estudo Rastros¹³ pelo meu orientador: uma ação promissora e desafiadora no cunho da formação docente.

Neste sentido, elege-se a revisão numa perspectiva histórica sobre a educação inclusiva a partir de outras visões: as falas que não foram ouvidas, silenciadas, oprimidas, sufocadas na escola. Isso acontece porque “a traição é habitual porque sua submissão ao destino o faz sempre se juntar ao campo do vencedor” (LOWY, 2005, p. 71).

Esse pensamento exige um olhar questionador, investigativo ainda duvidoso em relação à pesquisa porque “nenhuma cultura reaparece da mesma forma [...] devem de algum modo combinar numa nova síntese elementos do velho e do novo, descobrindo um imaginário

¹³ O grupo de pesquisa História, Memória e Educação na Paraíba – RASTROS/Seção RASTROS- PB, vinculado à UEPB, faz parte de um estudo sistemático numa construção contínua à formação docente, extensivo dos orientandos do professor João Batista Gonçalves Bueno.

que não se baseie nas estações, nem no mercado, mas nas necessidades humanas.” (THOMPSON, 2021, p.303).

Esse autor traz contribuições importantes para o estudo em pauta, por evidenciar uma escuta atenta e um olhar criterioso e ainda uma real percepção da situação diante das ações desenvolvidas em caráter sociocultural, inclusivo, sobretudo, saber como está o processo de inclusão na rede municipal de ensino.

A entrevista com os professores revela que a inclusão atualmente vem acontecendo precariamente. Eu como pioneira neste processo de inclusão na rede, fico pensando: quando vamos cumprir o que preconiza a política de inclusão? Minha experiência docente, como formadora/professora nesta área me faz acreditar que precisamos garantir a entrada e a permanência de todos na escola, ação preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) inclusive aos menos favorecidos, àqueles que não tiveram a oportunidade de avançar na sua escolaridade devido a questões socioeconômicas e culturais.

A educação inclusiva tem fomentado mudanças nas escolas devido às mesmas terem um diagnóstico de exclusão e descaso presente no dia-a-dia escolar, portanto, é contra essa barbárie centrada no historicismo que Benjamin me inspira a rememorar, perceber nas ações realizadas pelo programa já citado anteriormente, necessidades e possibilidades. Neste sentido, fomenta-se:

Uma educação ativa, para além dos condicionantes curriculares e dos métodos repetitivos que produz uma cultura humanista do saber que encontra o ser, que possibilita a dúvida, o perguntar, o questionamento de si e do mundo, a compreensão de que, uma parte, por mais inteira que se apresente não passa de um fragmento do todo. (NASCIMENTO, 2007, p. 26-27).

Dessa forma, é preciso construir uma relação com o momento vivido, visando reconhecer quais lutas serão necessárias para que de fato o ensino proposto pela educação inclusiva seja para todos, percebendo como esses inimigos estão sempre vencendo, e que esta vitória não se estabelece apenas aos que estão vivos, pois está também naqueles que já morreram das inúmeras gerações. (BENJAMIN, 2020)

Esta linha de raciocínio crítico-reflexiva-inclusiva é o que leva a formação de cidadãos que realmente demonstrem conseguir romper as amarras de um sistema social opressor, injusto e desumano, ao contrário, esta responsabilidade gerará apenas indivíduos reprodutores e obedientes. “Porque os costumes em geral se desenvolvem, são produzidos e criados entre as pessoas comuns”. (THOMPSON, 2021, p.86).

Essa cultura de domínio intelectual escolar neoliberalista que a tradição dominante sufocou pensada por Thompson tem reproduzido exclusão de várias formas. Cabe à escola

reassignificar seus saberes e fazeres para poder contribuir significativamente na construção de uma sociedade plural, mais humana e responsável pelo bem comum da humanidade, pois “o perigo ameaça tanto a sobrevivência da tradição quanto os seus destinatários, (...) nem os mortos estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.” (BENJAMIN, 2020, p.115-116).

Este autor traz uma preocupação hermenêutica, sobretudo, atrelada aos processos históricos e políticos de modo a fazer ressurgir o que foi silenciado, mas que relampeja um falar e um ouvir de um tradutor da cultura ou mesmo de um pesquisador que não se conforma com a narrativa histórica dominante presente até os dias atuais. Compreende-se aqui que o autor clama por uma alteridade apagada.

Partindo dessa premissa, faz-se necessário uma reflexão provocativa sobre a formação dos professores da Educação Básica (Ensino Fundamental-Anos Iniciais), lotados na SMEG-PB, numa relação dialógica consigo mesmo, com o passado, numa perspectiva para o futuro, contudo não se conformar com o que está pronto, mas procurar questionar a realidade declarada com a intervenção de Benjamin (2020) e Thompson (1981).

Esses autores instigam perceber a educação num movimento dinâmico realizado contidamente entre as vivências/experiências construídas culturalmente nos ambientes escolares, e é preciso acreditar, esperar e mudar a realidade declarada (FREIRE, 2021). Contudo, fomenta-se para ato educativo significativas projeções no que tange o processo de ensino e a aprendizagem.

IV. Lugar de escuta

O programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, provocou a formação, e houve a interação de alguns, mas podemos dizer também que houve dificuldades... (Zélia Félix, 2021).

Nesse caminhar o estudo ganha sentido e provoca o professor a reconhecer-se capaz de compartilhar saberes coletivamente sobre as experiências da prática educativa, porque vai ser preciso perguntar à educação inclusiva de hoje para responder as ações do passado, intendendo ser essa conversa necessária no campo da educação vigente em Guarabira-PB para não cair no desalheamento da ação docente. Em “O narrador” os escritos de Benjamin (2012) nos revelam que a capacidade de narrar está se extinguindo, pois as pessoas não estão sabendo fazê-lo como se deve, e pelo fato de não estarmos sempre em exercício estamos nos privando de contar nossas próprias experiências.

Esse comentário é interessante quando nos convida a reconhecer no caráter formativo a premissa para mudança de atitudes do “fazer-se professor”¹⁴, e essencialmente contribuir com uma política de educação que prioriza a formação continuada como meio para construção identitária construída culturalmente no exercício da formação docente (HALL, 2006), a partir da consolidação de práticas inclusivas em movimentos ativos contínuos no campo da educação.

Para tanto, traz-se como Objetivo Geral: Perceber em que a formação dos professores numa perspectiva inclusiva, impactou na prática pedagógica instituindo identidade docente e novos saberes aos docentes do EFAI na rede municipal de ensino em Guarabira-PB, por considerar ser essencial essa discussão junto ao corpo de professores, pressuposto para discussão no que concerne aos dias atuais.

Neste sentido, tem como **objetivos específicos**:

- ✓ Compreender por meio de uma pesquisa bibliográfica e análise documental sobre as questões relacionadas à formação dos professores em Educação Inclusiva;
- ✓ Verificar a partir das percepções dos professores participantes da pesquisa e perceber nas entrevistas as experiências docentes desenvolvidas no programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade e por meio das análises dos resultados os impactos da Educação Inclusiva na rede;
- ✓ Realizar uma oficina pedagógica com novas estratégias formativas inclusivas, com relato de experiências em Mônadas e fomento para novas atuações no campo da inclusão.

Em pressuposto ao estudo sistemático proposto nesta pesquisa investigativa, trago para a discussão das temáticas em três capítulos: O primeiro capítulo inicia trazendo uma abordagem sobre a formação dos professores, fazendo uma relação ao trabalho pedagógico desenvolvido em contexto inclusivo e sua função formativa em contextos escolares. No segundo capítulo, faz-se uma análise histórica sobre a formação continuada desenvolvida na

¹⁴ A expressão “Fazer-se Professor” busca reforço nos estudos da Tese “Memórias e Experiências do Fazer-se Professor” desenvolvida por Elisa Paim (2005). Neste estudo percebe-se que para compreender essa concepção do “Fazer-se Professor” Paim foi beber da fonte de alguns autores que contribuíram com a educação. Assim, ele diz que “no diálogo direto com Benjamin e Thompson, proponho o ‘Fazer-se Professor ou Professor’. Tal tese se apresenta na perspectiva de se pensar a partir das ruínas articuladas intimamente às possibilidades de superação, nunca de maneira determinista. Assim a formação de professores descortina-se como um imenso campo de possibilidades. (...) Tanto Thompson como Benjamin nos propiciam ferramentas teóricas para percebermos que a formação é um campo de lutas, de contradições, de ambiguidades, em que diferentes concepções estão disputando espaços. Concepções essas que se transmutam ao longo da historicidade da relação com os outros e com as outras visões. Essa percepção produz esperança de mudança, instrumentos para novas lutas.” (PAIM, 2005, p.159).

rede memorizando o programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade. Nesta perspectiva, tem-se como foco compreender por meio do diálogo com os participantes pesquisados se o programa construiu identidade docente e fortaleceu a prática pedagógica na rede. Neste sentido apresenta-se resultado das falas dos professores como subsídio para concluir o processo investigativo.

No terceiro capítulo, traz-se discussões advindas do curso de formação proposto, com oficinas temáticas, desenvolvidas em quatro encontros com os professores pesquisados, num diálogo aberto e conclusivo para novas ações mediante a efetiva política de inclusão instituída na rede no período de 2009 a 2012.

Para finalizar, apresentam-se as Considerações Finais, voltando ao objeto de estudo numa efetiva discussão sobre o curso de formação em educação inclusiva. Fazem-se as sistematizações do processo de inclusão desenvolvido no período de 2009 a 2012 e apresenta-se o resultado da formação, de modo conclusivo e objetivo.

Apresenta-se como fundamento teórico para essa pesquisa Benjamin (2012-2020), autor visionário que pensa a História como meio para novas interlocuções narrativas e acredita na transformação do homem como ser pensante e de atitude.

Faz defesa à inclusão, por ser sensível ao processo de exclusão e segregação presente no seu tempo e difundida por anos na escola. Busca nas vozes que ficaram caladas/apagadas uma inclusão para esses invisíveis, principalmente para que aquele ou aquela que não tem voz nem voz possa ter oportunidade, saia da posição de oprimido e busque conquistar seu espaço enquanto sujeito constituinte no mundo real.

Benjamin (2020) busca questionar o inquestionável e ao fazê-lo investiga a “contrapelo” a história que foi silenciada. Interessa-se em contar as histórias dos vencidos, dos que não tiveram sucesso, para isso se reveste de uma importante categoria: a experiência.

Portanto, vem negar esse modelo tradicional de ensino, moldado e estruturado em conformidades técnicas e burocráticas. Assim, reconhece-se a necessidade dos movimentos didáticos para mais variadas formas de pensar o trabalho pedagógico numa perspectiva inclusiva, de modo a promover a libertação das práticas arraigadas na escola, resignificando e transformando sua ação no ambiente escolar.

Interpela construir um novo pensamento, onde sejamos capazes de pensar a história em outros contextos, que possibilite libertar-se das amarras da opressão, neste liame, sejamos fortes e otimistas na luta contra os oprimidos e excluídos.

Esse autor sugere pensar nossa prática de forma dialogada para não deixar cair no esvaziamento de nossas experiências, enfatiza a necessidade de narrar sem pensar na

complexidade dessa ação, mas compartilhar atos vivenciados, construídos, essencialmente, no processo educativo. Para ele esses momentos precisam ser dialogados, refletidos, conversados. Nesta perspectiva, os professores são convidados a refletir a ação educativa como oportunidade de tocar na sua experiência, ou seja, intercambiar visões, emoções e conhecimentos.

As ideias de Mantoan (2006; 2015; 2021; 2022) são abordadas como princípio norteador à política de inclusão, por discutir com muito fervor educação inclusiva no nosso país essencialmente e acreditar na formação docente como ferramenta mobilizadora às mudanças de práticas pedagógicas priorizando uma educação de qualidade e com equidade no cenário da educação atual. Busca reconhecer nos documentos norteadores ao processo de inclusão, caminhos para novas formas de atuar na escola. Tem como premissa a inserção de todos os estudantes na escola, inclusive os que estão à margem e que por anos foram excluídos do contexto escolar, considerando ser esta a verdadeira inclusão.

Referenciar Tardif (2020) tem relevância na reflexão aos saberes dos professores construídos no exercício da profissão. Para ele esses saberes são essenciais para instituir identidade docente. Diz ainda que há uma necessidade dos docentes de serem reconhecidos como profissionais, pois seus saberes experiências os transformam e os fazem serem conhecedores da sua ação de modo que os tornam capazes de discutir suas experiências escolares. Essa discussão faz-se pertinente para reflexão do trabalho pedagógico desenvolvido na escola refletido nesta pesquisa. Portanto, reconhece que as experiências dos professores devem ser instrumento para uma prática significativa de forma a contribuir para uma nova ação docente.

Trago as ideias de Nóvoa (2013) por abordar a questão da formação dos professores como ferramenta para o protagonismo profissional, e o autor motivar a pensar as ações formativas numa perspectiva criativa e inovadora. Nóvoa sugere aos docentes cuidar da sua prática pedagógica num constante diálogo sobre suas experiências na escola. Convida-os a serem autônomos, proativos, participativos tornando-os agentes ativos no processo de formação docente. Esse pensamento tem relevância nesta pesquisa por contribuir para construção da identidade do professor e fortalecimento das ações pedagógicas na escola, instituindo saberes provenientes da profissão de professor significativo ao processo de ensino e aprendizagem.

Pensar em Thompson (2021) nesta pesquisa tem favoritismo por evidenciar uma narrativa da história das pessoas advindas das camadas mais pobres da sociedade. Com “a história vista de baixo” o autor problematizou os silenciamentos e os apagamentos das

experiências de homens e mulheres reais, trabalhadores que travavam lutas diárias pela sobrevivência minimamente digna dentro de um contexto cujo desenho hegemônico seguia os contornos europeus.

Sendo assim, à luz dessas contribuições, parece ser o propósito de todo pesquisador não se conformar com as evidências facilmente inteligíveis, superficialmente recolocadas ao seu serviço, pois é preciso sempre questionar e investigar. À vista disso, confrontar o que aparentemente está revelado suscita cotejar evidências em busca de uma “lógica histórica, sem eximir-se do termo ausente”: a experiência dos sujeitos sociais.

Propondo o redesenho desses contornos, Thompson defende que as evidências são o ponto de partida para entendermos a História (incluído todos os sujeitos como partícipes) a partir do protagonismo de todos e, especialmente, das pessoas simples/reais cujas reflexões afiguram objetividades cotidianas, das quais decorrem suas ações e dificuldades.

Isso porque, a experiência é “um termo ausente” na teoria que a compromete, a “procura da segurança de uma teoria perfeita, totalizada, é a heresia original contra o conhecimento”. (THOMPSON, 1981, p.183).

Fazendo alusão ao Marxismo, ou seja, ao materialismo histórico-dialético, nossa percepção é de que ele se constitui num método de pesquisa que investiga os fenômenos em movimento, considerando suas metamorfoses no tempo e no espaço de realidades diversas que afetam a vida dos diferentes sujeitos e é por eles afetado, por meio das relações socioculturais. Desse modo, a política de inclusão entendida como um processo capaz de ativar mecanismos e mudanças sofre alterações e busca reconhecimento dos sujeitos que foram apagados da história por um longo período do tempo, quebra preconceitos arraigados que fragiliza as ações promissoras de incluir com significado e, movimenta-se pela valorização e respeito a todos que faz parte do cerne educativo, preconizando uma política de todos e para todos.

Sendo assim, percebe-se que o movimento produzido pelas pesquisas que se juntam à inclusão corresponde a tais premissas apontadas pelo materialismo histórico-dialético, porque concebe a inclusão como caminho para mudanças pela ação dos diferentes sujeitos que dela fazem parte para que seja, de fato, um movimento capaz de alcançar todos os sujeitos sociais construindo alteridade no campo da educação, valorizando a diversidade sociocultural com equidade e qualidade no cenário da educação vigente.

Thompson solicita aos historiados a inclusão das vozes dos sujeitos silenciados pelos agenciamentos que culminaram na hegemonia europeia e que ainda hoje, recobre de preconceitos os menos favorecidos economicamente, excluindo-os socialmente. Estes que à

revelia dos processos sociais passíveis de conduzi-los à existência digna, têm emancipado a filosofia do unilateralismo reflexivo sobre aspectos da vida cotidiana e seus desdobramentos. Posto que, partindo das próprias experiências, os diferentes sujeitos constroem a História.

Não queremos com isso minimizar a importância dos que contribuíram com a luta pela conquista de tais direitos no campo da inclusão ou mesmo acerca de outros aspectos capazes de estigmatizar e/ou “justificar” a exclusão das crianças e jovens das ambiências escolares. Não estamos também culpabilizando os professores por tais fragilidades na relação destes com documentos oficiais, mas queremos dizer que esses documentos podem ser considerados como “[...] perfeitas criações idealistas, magnificamente costuradas com um ponto conceptual invisível [...] o ego teórico cresce” (THOMPSON, 1981, p.183).

Esse raciocínio nos permite pensar sobre as perfeições discursivas desenvolvidas nos documentos que rezam por uma educação inclusiva e de qualidade para todos, mas na prática, o que percebemos são esses conceitos ornamentando diretrizes legais fazendo crescer o “ego teórico” de quem as “debulha” com propriedade, porém, num campo ainda abstrato que pouco atende à realidade imposta nas escolas.

Quanto à relação deste pensamento com a escola, esse autor nos ajuda a pensar a experiência docente como necessária para evidenciar a capacidade de professoras e professores de romperem com as condições impostas no processo de formação desenvolvido nas escolas e assim, revisar as ações advindas dos programas formativos, tidos como “teorias perfeitas”.

A partir disso, podemos inferir, que os documentos oficiais de que tratam a inclusão na seara escolar, pode conter uma teoria perfeita, muitas vezes desconhecida por boa parte dos docentes.

Portanto, propomos como possível saída, a percepção de que a experiência vivida além de ser pensada, é também deve ser sentida pelos sujeitos. Essa reflexão se torna necessária para o saber e fazer docente por evidenciar o diálogo como ponto de partida de um novo pensar do trabalho pedagógico na relação com os documentos e outros conhecimentos que estimulem relevo e conteúdo ao processo de inclusão.

Freire (2019-2021) conhecido como autor inspirador no campo educacional, discute educação com responsabilidade e autonomia, nos levando a refletir a formação inicial e continuada como algo permanente e transformador. Apresenta grandes contribuições para o campo educacional. Dessa maneira, Freire (2021) traz como desafio sairmos da alienação que a sociedade nos impõe e buscar a transformação da realidade, “pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo” (p .60).

É com essa autoestima que incentiva o diálogo, a mudança e a liberdade que penso na formação dos professores como meio para ampliação das práticas desenvolvidas ser essencial à construção identitária e mudança de atitude na escola.

Larrosa (2019) ensina a cultivar o saber adquirido na prática docente, sendo idealizador dos seus saberes e fazeres. Esse autor nos faz perceber que a experiência adquirida no exercício da profissão é algo que nos toca, nos transforma e que por isso precisamos refletir sobre essas ações continuamente, pois para ele só nós que vivenciamos a ação somos capazes de fazer a mudança. Essa fala do autor diz muito sobre a discussão levantada neste trabalho. Portanto, nos faz pensar a ação educativa de forma a ressignificar-se, reconhecendo ser fundamental o compartilhamento das experiências entre os professores nos ambientes escolares inclusivos.

A partir dessas inquietações trazidas por esses autores que se busca a ampliação nas leituras secundárias como fundamento às respostas a questões feitas nesse processo de escrita atribuído a pesquisa em pauta. Assim, pretende-se discutir as ações formativas em educação inclusiva procurando responder: Qual caminho seguir para obter as informações necessárias?

V Áreas teórico-metodológica...

Escrever de modo articulado é expressar ideias e argumentos com clareza e precisão, sobretudo porque a escrita, também, é representação da fala e do pensamento. (HISSA, 2013, p. 178).

Por uma construção perceptível do mundo em que vivemos, ou mesmo do campo de atuação da pesquisa, justifica-se a investigação criteriosa no cenário em que se pretende conhecer e pesquisar.

O campo estudado exige novas percepções no que tange a atividade docente em contextos inclusivos, busca a construção de narrativas e compartilhamentos de experiências considerando ser essenciais para a dialogicidade no exercício da profissão docente. Para tanto, tem aferição a partir da produção na íntegra no tocante a conversa com os professores, construindo percepções e conhecimento do objeto, na fala e também na escrita das narrativas – relatos de experiências.

Trata-se de uma abordagem qualitativa (SEVERINO, 2015), sistemática, epistemológica, em processos formativos na Educação Inclusiva, refletindo sua articulação sociopolítica e cultural. Usa-se neste percurso metodológico as narrativas como ferramenta

interlocutora para o conhecimento empírico das ações desenvolvidas impreterivelmente no programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade nos anos 2009 a 2012.

O estudo apresenta preferência para a denominação “pesquisa qualitativa” por tornar abrangente e facilmente encontrada entre as literaturas, deixando explícita a ênfase dada a sua utilização. Quanto às narrativas, foi pensada numa perspectiva benjaminiana essencialmente na leitura de “o narrador” e *Infância em Berlin* por volta de 1900, por compreender nesses escritos relatos de uma experiência de vida regada de afetos e sentidos.

Trago os estudos de Thompson “*Costumes em Comum*” (2021) e Larrosa “*Tremores: escritos sobre a experiência*” (2019) para pensar o ambiente escolar numa mediação entre os pesquisadores e objeto de estudo em pauta. Nesta perspectiva, o estudo de Motta (2013) ajudou a construir significado e compreender que “as estruturas narrativas são um fato cultural anterior aos acontecimentos e os fenômenos que relatam.” (p. 11). Ainda inspirada nestes autores, buscou-se no ato de narrar, essencialmente neste trabalho, uma atividade que recorra, sobretudo, a possibilidades para contar suas histórias, vivências e experiências, culturalmente construindo no contexto sociocultural em contextos inclusivos.

Fomenta-se, portanto, uma nova atuação no cerne da educação inclusiva. Propomos incentivo aos professores para que busquem de forma global conhecer sua práxis, tendo como ferramenta o diálogo, as falas compartilhadas, cuidando, sobretudo para que a experiência se torne comunicável e não caia no esvaziamento (BENJAMIN, 2012).

O conhecimento proposto articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada, imbricados pelas narrativas em comum acordo “compreender um pouco mais o ser humano na sua complexidade, entender o mundo humano, demarcar nossas identidades, o que somos como nos construímos é o trabalho simbólico das análises narrativas.” (MOTTA, 2013, p. 17).

Segue na pesquisa qualitativa, utilizando o método de investigação analítico-explicativa, descritiva com procedimentos de pesquisa bibliográfica,¹⁵ (THOMPSON, 1981; SEVERINO, 2015; PRODANOV; FREITAS, 2013). Por conseguinte, a pesquisa me faz pensar no impacto da formação ocorrida no programa, nas falhas, necessidades e possibilidades, numa interpretação aos fenômenos que a pesquisa me levou a observar, conforme Thompson (1981) “ao recusar a investigação empírica, a mente está para sempre refinada aos limites da mente.” (p. 185). Percebe-se, portanto, que a investigação das

¹⁵ Para pesquisa bibliográfica utilizou-se de livros, teses, dissertações e artigos em revistas. Neste caso, “os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados” (SEVERINO, 2015, p.122).

experiências docentes – proposta fundamental dessa pesquisa – não pode caminhar do lado de fora.

Este estudo tem fundamento nas ações realizadas e em curso “de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.” (LÜDKE, 2018, p. 2). Por entender que os diálogos promovem produção do conhecimento, caminhos a serem percorridos, exigindo dos objetos pesquisados empiricamente a construção teórica para maior cientificidade no contexto da formação docente.

Em todos os procedimentos, priorizamos as fontes primárias – associadas às secundárias – fomentando a diversidade de abordagens, técnicas e instrumentos de pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013; SEVERINO, 2015; GATTI, 2012; LÜDKE, 2018).

Em consonância aos pressupostos teórico-conceituais, numa perspectiva aos processos de conhecimento crítico do que foi adquirido no programa já citado anteriormente o objeto de análise desta pesquisa, recorri às narrativas – conhecimento epistemológico dos atores pesquisados.

As análises dos dados por meio da comunicação, interlocução, narrativa dos docentes, tem como propósito: intercambiar experiências “[...] servir como um instrumento interpretativo, uma técnica hermenêutica que revele processos de representação e de constituição da realidade historicamente situados.” (MOTTA, 2013, p. 13).

Motta (2013) advoga em seus estudos que o trabalho das análises da narrativa é entender como constituímos identidade. Quem somos? Qual nossa essência? Por entender que “a experiência é atividade experimental da mente em busca do sentido ontológico, da essência das coisas e de si mesmo” (MOTTA, 2013, p.17).

Esse pensamento de Motta culmina com o pensamento original desta pesquisa quando trago para o campo das observações o trabalho docente desenvolvido pós-formação do programa, utilizando as falas dos professores como premissa para expressão de sentimentos e experiências de situações vivenciadas em comum acordo empiricamente.

Para tanto, recorrer à formulação do questionário semiestruturado e ouvir os docentes foi meta principal neste trabalho. Para tanto, foi usado o ambiente virtual utilizando as ferramentas digitais: E-mail, Google drive, Google forms, Whatsapp e Google Meet. Essas ferramentas foram eficazes para os primeiros contatos com os atores pesquisados.

Para coleta e análise dos dados, o instrumento usado foi a entrevista com os professores, fazendo a transcrição das falas de forma fidedigna, e após transcrever foi enviado

o texto escrito para cada pesquisado (a), respeitando o combinado no decorrer das entrevistas. Foi significativo seguir interpretações confiáveis ao campo da pesquisa, sob a égide intersubjetiva, considerando que “os métodos nascem de embate das ideias, perspectivas, teorias, com a prática.” (GATTI, 2012, p. 59). Portanto é preciso considerar além dos que direcionam a trilha epistemológica, reconhecer pensamentos, concepções, valores e atitudes já construídos.

Trago a entrevista do tipo questões abertas por contribuir para coleta de informações, numa interação entre pesquisador e pesquisado. (SEVERINO, 2015). Percebi na conversa com os professores e demais entrevistados a funcionalidade dessa ferramenta, a entrevista. O mais criativo é que “a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”. (LÜDKE, 2018, p. 40).

Optei por usar a técnica de entrevista numa abordagem dialógica sobre a temática em pauta. De acordo com Lüdke (2018) esse procedimento constitui uma ferramenta essencial para novas descobertas, por evidenciar a conversa informal caracterizada pela formalidade dos recursos utilizados. Alves (2017) e Oliveira (2010) consideram uma oportunidade de dialogar sobre as trajetórias dos professores e suas experiências de vida educacionais, concomitantemente apresentar possibilidades e encontrar nos caminhos percorridos pela formação respostas para o que não imaginávamos sabermos.

Novas construções se fazem necessárias, foi então que realizei as entrevistas com os professores da SMEG-PB, de acordo com os seguintes critérios: ter participado do programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade; ser professor efetivo da rede; atuar no segmento do EFAI da Educação Básica e estar em plena atividade docente, pois conforme Severino (2015), essa técnica ajuda o pesquisador a compreender o pensamento dos sujeitos, o que “sabem, representam, afazem, argumentam.” (p. 124).

Assim, a técnica utilizada foi usada como instrumento para ouvir os participantes da formação selecionados para essa pesquisa e aprender com os que passaram por essa experiência ou ainda buscam soluções para situações adversas, objetivando “[...] dar voz às minorias e possibilitar a existência de uma História ‘vinda de baixo’” (ALBERTI, 2008, p.157). No entanto, foi necessário ouvir outros atores, saber o que pensam sobre o programa, quais concepções. A Gestora Municipal da cidade de Guarabira – PB, Secretária de Educação e Gestora da Escola Edivardo Toscano – Escola piloto.

É preciso saber "ouvir" o que a entrevista tem a dizer tanto no que diz respeito às condições de sua produção quanto no que diz respeito à narrativa do entrevistado: o que nos revela sua visão dos acontecimentos e de sua própria história de vida acerca do tema, de sua geração, de seu grupo, das formas possíveis de conceber o mundo etc. Tomar a entrevista como um todo significa ouvi-la ou lê-la do início ao fim,

observando como as partes se relacionam com o todo e como essa relação vai constituindo significados sobre o passado e o presente e sobre a própria entrevista (ALBERTI, 2008, p. 185).

Essa preocupação de incluir os sujeitos que não participaram diretamente da formação ocorre baseada em Gatti (2012). Esses atores exerceram uma função relevante e de certo modo se tornaram agentes mobilizadores do programa na rede e ajudaram para concretização das ações no tempo em que se desenvolveu a formação. Desta feita, tornou-se relevante ouvi-los, pois “tudo se liga a um modo de estar na pesquisa, o que tem a ver com dadas formas de concretizar intersubjetividades” (GATTI, 2012, p.59).

Neste trabalho busco a utilização de técnicas de pesquisas coerente com as análises legislativas dos órgãos que compõem o sistema de ensino, e de outros documentos inter-relacionados à problemática de investigação, conforme delimitações demarcadas pelos objetivos propostos na pesquisa.

Neste caso, uso a pesquisa documental, revisando: os documentos legais do programa; decretos e documentos orientadores; análise de relatórios feitos por mim durante as ações do programa; além do acervo imagético disponível concomitante às realizações das ações propostas na rede. Esse material foi relevante para a construção das ideias e confirmação dos dados (datas) a partir do qual a pesquisa vai desenvolver uma investigação e análise (SEVERINO, 2015).

Para essa observação documental foi necessário reservar tempo para revisão dos arquivos pessoais (E-mails, CD-ROM, fotos), visitas à Secretaria de Educação na busca de novas informações. Uma tarefa cansativa, mas relevante para análise dos dados.

Essa forma de agir levou a pensar a educação inclusiva na rede municipal, mais precisamente refletir no campo da formação docente, por ser coordenadora de polo no Programa acima supracitado, na SMEG-PB, o que justifica minha participação nesta pesquisa por tornar-se sujeito da ação investigada e ter vivenciado essa experiência junto aos professores.

Portanto, a proposta explicitada provém de compartilhamentos de experiências individuais e coletivas para construção de novos saberes. Neste sentido, o estudo configura-se, como base de investigação participativa (SEVERINO, 2015). Para esse autor na pesquisa de “observação participante” o investigador se torna parte integrante do fenômeno a se estudar e espera-se que o pesquisador de preferência tenha conhecimento da realidade observada.

Vale relatar que toda essa ação em preparação a investigação da pesquisa não foi fácil devido à sobrecarga de atividades, como a participação nas aulas, nas reuniões do grupo de

estudos, os encontros com o orientador e o estudo de componentes curriculares, apesar de acontecerem de forma remota, em razão da Pandemia da Covid-19. Esse distanciamento social¹⁶ causou insatisfação, angústia, insegurança, medos, etc.

Foi a partir das leituras de Tardif (2020) que iniciou-se o pensamento sobre a escuta das experiências dos professores, pois era preciso saber como realizam suas atividades diárias. O autor ao investigar a prática educativa sugere-se analisar o trabalho docente considerando que os professores têm saberes adquiridos no exercício da profissão e neste caso, indica ainda abrir um novo campo de pesquisa em relação à atividade dos professores no âmbito de ensino.

Suscita-se que a formação de professores reconhecida como ação relevante no desempenho da função na escola, transforme-se em parâmetro de práticas inclusivas significativas no que sucede ao fazer-se docente para ressignificar a ação no campo da educação da pesquisa estudada, assim, compreende-se que:

[...] os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podem supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2020, p.61)

O campo investigativo inerente ao processo de escuta porvir me inquietava ao interpelar o óbvio: ouvir os professores, saber o que pensam, como atuam pedagogicamente, realizam as atividades no contexto inclusivo. Nesse processo de “escuta sensível” uma fala recorrente do professor João Bueno tornou-se uma preocupação por reconhecer ser necessário desenvolver sensibilidade e destreza capazes de obter valiosas informações sobre a prática pedagógicas.

No entendimento de Anjos, Rondini e Schlünzen (2021) a tendência das pesquisas atuais é de dar voz ao professor: o que pensam, quais concepções/saberes, em que acreditam, enfim, ouvir esses profissionais no campo acadêmico é uma possibilidade de falar sobre sua atuação docente e refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida cotidianamente. Na Educação inclusiva reforço que é fundamental a formação continuada como ferramenta para o diálogo e compartilhamento das experiências vivenciadas na escola. Neste sentido, recorri à Secretaria de Educação objetivando fazer análise dos documentos inerente ao programa investigado.

¹⁶ O isolamento social foi uma medida de distanciamento entre as pessoas devido a Pandemia do Covid-19, considerando o meio mais eficaz de se evitar o contágio dessa doença entre as pessoas. No entanto, esse procedimento contribuiu para inquietações psíquicas e causou outro tipo de adoecimento. Mais informações em: <https://www.todamateria.com.br/isolamento-social/>. Acesso em: 28 dez. 2021.

Foi relevante o contato com a atual secretária de educação, no entanto foi necessário ir até a secretaria de forma presencial respeitando os protocolos essenciais aderidos no período pandêmico. Mesmo que soubesse da existência dos documentos oficiais do programa, não consegui encontrar os dados pretendidos, devido à destruição documental ocorrido na mudança da gestão municipal. Mas, de todo modo, tinha muito arquivos guardados no meu e-mail pessoal, documentação que ajudou nesse momento investigativo, inclusive dos dados que consegui obter a exemplo de dados sobre o lócus pesquisado.

Não houve muito interesse da equipe da SMEG-PB em fornecer os dados, embora a secretária de educação tenha sido cordial e muito solícita. Tive muitas dificuldades uma vez que a instituição se mostrou desinteressada.

Em relação aos professores fiz contato utilizando o telefone celular. Tinha o contato dos professores desde o período que atuei na coordenação. Enviei uma mensagem para os professores (doze) via rede social, porém, apenas seis aceitaram a proposta, dois alegaram não saber sobre inclusão de forma que consideraram não contribuir com a pesquisa. Quatro não responderam à mensagem.

Após confirmação organizei a documentação que era preciso para essa participação, seguindo o protocolo ético para o desenvolvimento da pesquisa. Sendo assim, o estudo teve como consolidação da proposta a escrita do projeto de pesquisa submetido ao Comitê de Ética do centro de Ensino Superior e Desenvolvimento da Paraíba (CESED-PB), recebendo parecer favorável conforme registrado pelo número: 4.468.735.

Assim, enviei-as por e-mail para os docentes e aguardei o recebimento dos mesmos assinados para dar continuidade à etapa seguinte: a entrevista. Com os seis professores confirmados, recorri ao questionário utilizando no intuito de adquirir informações preliminares sobre os mesmos.

Foi em comum acordo o uso dos nomes reais dos professores, portanto, preparei os documentos¹⁷: Termo de Autorização Institucional para uso e coleta de dados (TAICDA); Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); Termo de Autorização para Gravação de Voz (TAGV); Termo de Autorização para Uso de Imagem, Fotos e Vídeos (TCFV).

Fomenta-se que as propostas aqui sugeridas ajudem a possibilitar a mudança de atitude em relação à prática pedagógica, de forma a ressignificar a ação docente no campo da educação da pesquisa estudada.

¹⁷ Anexos desse trabalho.

Os autores Schlünzen Junior, Oliveira e Schlünzen (2020, p.7), escreveram sobre os programas que tem como objetivo a formação continuada dos professores da Educação Básica em contextos inclusivos e reconhecem que,

[...] nem sempre os cursos de formação inicial à docência conseguem incorporar em suas práticas a discussão teórico-metodológica provenientes de novos fundamentos educacionais, assim sendo, a formação continuada, como característica de formação permanente e contínua, se coloca como uma possibilidade efetiva de incorporação desses novos ideários e de aproximação com a prática escolar concreta.

Antes de realizar a entrevista, fora combinado ainda com os participantes a forma de realizar essa atividade, para tanto, apresentei: escolha do local, horário, modalidade: virtual ou presencial. Para tanto enviei uma mensagem pelo Whatsapp e fiz confirmação conforme a disponibilidade de cada um.

Após esse contato organizei os encontros (presenciais e pelas mídias digitais) objetivando realizar a entrevista com os pesquisandos e concluir essa etapa da pesquisa. Os atores escolhidos foram fiéis aos dias e horários para a entrevista. As narrativas e percepções dos docentes podem contribuir para a construção de novos saberes numa projeção para ações futuras. “Através das narrativas recobrimos nossas vidas de significados” (MOTTA, 2013, p. 11).

Foi realizado de forma virtual e presencial, conforme Quadro 1. A opção presencial se deu porque neste período os professores já se encontravam vacinados. No Quadro 1 estão os dados pessoais e profissionais dos professores participantes da pesquisa, todos atuavam no Ensino Fundamental –Anos Iniciais.

Quadro 1- Informações sobre os professores entrevistados

| NOME | FORMAÇÃO ACADÊMICA | SEXO | IDADE | TEMPO DE SERVIÇO | RECURSO USADO NA ENTREVISTA |
|----------------------------------|--|-----------|---------|------------------|----------------------------------|
| Alcidema da Silva Santos | Licenciada em Pedagogia, Licenciatura em Letras, Bacharelado em Direito, Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica; | Feminino | 42 anos | 20 anos | Presencial - gravação no celular |
| Andréa Carvalho de Melo Claudino | Licenciada em Pedagogia, Licenciatura em Letras, Literatura Afro-Africana no Ensino Fundamental. - Anos Iniciais e Especialista em Supervisão e Orientação Educacional | Feminino | 44 anos | 21 anos | Google Meet |
| Geusa Duarte Ribeiro | Pedagogia, Licenciatura em Letras Libras; Especialização em Libras e Psicopedagogia; | Feminino | 51 anos | 12 anos | Google Meet |
| José Adriano Sérgio Batista | Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia; | Masculino | 41 anos | 18 anos | Presencial-gravação no celular |
| Luzia Jocilene Delfino de Luna | Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Supervisão e Orientação Educacional e Psicopedagogia; | Feminino | 46 anos | 23 anos | Google Meet |
| Zélia Félix de Souza | Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Letras, Especialista em Supervisão Educacional | Feminino | 44 anos | 22 anos | Presencial-gravação no celular |

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2022

Diante das necessidades tornou-se relevante o ouvir outros atores e intercambiar outras falas, percepções, experiências, memórias pertinentes para pesquisa. São profissionais que não atuaram diretamente na sala de aula, mas fizeram parte desse contexto.

Pessoas que tiveram relevância por proporcionar caminhos, alternativas, possibilidades em relação à política de inclusão: Gestora Municipal, Secretária de Educação e a Gestora Escolar da Escola Edivardo Toscano. Não usarei os nomes reais, os mesmos serão identificados pela função que exercia no período do programa, uma vez que ficou combinado usar apenas o nome da função exercida.

Com a gestora municipal¹⁸, foi usado para entrevista o aplicativo Whatsapp, devido estar residindo em outra cidade e ainda estar em isolamento social. Já em relação à Secretária de Educação da época¹⁹ foi possível o encontro presencial, isso aconteceu na sua casa no período da tarde onde conversamos sobre as ações do programa. Da mesma forma aconteceu com a Gestora Escolar da Escola Edvardo Toscano²⁰. Devido a sua atuação nesta escola piloto durante as ações do programa foi relevante ouvi-las a partir dos questionamentos que estão expostos no Quadro 2.

Quadro 2 – Questões da entrevista com a Gestora Municipal, Secretária de Educação e Gestora Escolar.

| | |
|------------------------|--|
| Gestora Municipal | Qual concepção de Educação Inclusiva e quais impactos do programa foi percebido na sua atuação como Gestora Municipal da cidade de Guarabira-PB? |
| | Houve conquista? Quais? |
| | Houve aspectos positivos e, ou negativos, quais? |
| Secretária de Educação | Em que o programa Educação inclusiva: Direito à Diversidade contribuiu para rede municipal? |
| | Houve desafios? |
| | Houve conquistas? Se positivo, quais? |
| | O que mudaria na política de inclusão se fosse secretária hoje? |
| Gestora Escolar | O que foi ser gestora de uma escola piloto com o olhar para a inclusão? |
| | O que mudou em relação à atividade da escola? E os profissionais, como regiram? |
| | Quais necessidades e possibilidades? |
| | Se fosse gestora de uma escola hoje, o que mudaria em relação à política de inclusão? |

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2022.

¹⁸ A gestora municipal entrevistada foi prefeita da cidade de Guarabira por um período de oito anos consecutivos (2004-2012) contribuiu com a educação na rede municipal, por fomentar mudanças no plano de cargos e carreira – PCCR dos profissionais da educação, principalmente fortalecimento com a política de inclusão.

¹⁹ A Secretaria de Educação na rede municipal de Guarabira-PB entrevistada atuou por um período de seis anos (2006-2012). É formada em Administração e tem Especialização em Gestão Escolar.

²⁰ A gestora da escola Edivardo Toscano atuou no período do programa Educação Inclusiva-Direito à Diversidade (2009-2012) é formada em Estudos Sociais com Especialização em Gestão Escolar.

A fala dos novos atores pesquisados foi essencial à imersão de novas informações sobre o programa e de modo geral, contribuiu para novas percepções no tange a formação, tornando possível reconhecer no trabalho pedagógico realizado pelos professores, um novo fazer-se, ação necessária para nova atuação, atribuindo neste contexto a inserção de novas práticas, significativo ao ensino e a aprendizagem na escola.

Um diálogo recente sobre a PNEEPEI (BRASIL, 2008) entre as autoras Cláudia Dutra e Matinha Dutra, nos faz perceber que

[...] a concretização de um sistema educacional inclusivo é um desafio permanente desde a unidade educacional, e a consecução dos seus objetivos transita pelo conjunto das condições políticas, culturais e sociais que impactam na produção dos modos e meios permanentes para superação de um histórico de segregação estrutural no país. (DUTRA; DUTRA, 2021, p.49).

Com essa conversa sobre o programa, finaliza-se uma das etapas metodológicas. Um momento significativo ao processo de fala e de escuta. Essa ação se configura na sistematização da materialidade da ação pedagógica disposta na unidade de trabalho da pesquisa, a oficina.

Neste sentido, o produto a ser apresentado neste trabalho tem como ação transformadora impulsionar no cenário da Educação Inclusiva outras ações na rede municipal de ensino e, tornar-se abrangente para outras localidades.

Em congruência a realização da formação, neste caso, a oficina pedagógica, foi agendada as datas e local em comum acordo com os seis professores. Para tanto entrei em contato com a secretária de educação da rede municipal solicitando a escola AMECC para essa realização. Agendou-se, portanto nas seguintes datas: 25/04; 03/05; 09/05 e 17/05 do ano de 2022. Essa agenda teve congruência com as atividades dos professores(as) pesquisados(as), sendo coerente com suas necessidades.

Neste caso, foi relevante realizar os encontros na escola da AMECC, devido ser uma escola bem localizada geograficamente e a gestora atual ser a professora Alcidema, facilitando as ações nesta formação. Os professores participaram de todas as oficinas e contribuíram na realização de todas as atividades propostas. Para coleta dos dados observou-se as narrativas, presentes nas falas dos participantes durante as entrevistas.

Uma inquietação ainda presente foi essencialmente saber: As experiências instituíram identidade e contribuíram para uma nova ação docente?

VI. Centelhas de Experiências

As experiências dos professores são fruto de incertezas, angústias, capacidades, sabedoria, conhecimentos e tantas outras destrezas adquiridas na jornada da profissão. Esses saberes se conectam e transformam. Essa premissa tem fundamento nas falas dos docentes na oficina, confirmando uma necessidade de uma formação continuada no que tange a política de inclusão, constituinte ao aprofundamento dos elementos mais significativos da pesquisa.

Neste sentido, foi possível a organização da Oficina Pedagógica - **Experiências em Mônadas para Educação Inclusiva**. Essa ação visou envolver os professores do EFAI na rede municipal de educação em Guarabira-PB, dentre outros e construir um espaço de diálogo com significado ao trabalho pedagógico, sobretudo pelo crivo da educação inclusiva.

Organizar as experiências dos professores em Mônadas tem inspiração em Walter Benjamin (2020). Para esse autor, a Mônada é entendida como *Partes-todo*, de um texto, como diz meu orientador João Bueno podemos defini-las como pequenos fragmentos de narrativas que juntas têm a capacidade de expressar ideias e contar sobre um todo, reconhecendo percepções, sensibilidade, sensações. Essa expressão utilizada é inspirada na *Monadologia* de Leibniz, referência citada pelo próprio Benjamin em seus escritos sobre Mônadas. Busca-se, portanto, nestas narrativas, percepções e reconhecimento do trabalho docente realizado na rede municipal de ensino em Guarabira-PB.

Para tanto, desenvolvi as oficinas pedagógicas com os seis professores, priorizando o ensino e aprendizagem inerente a práticas inclusivas na escola. O material produzido serve de conteúdo a ser utilizado por outros professores, dentre outras pessoas da comunidade em geral, podendo ser ferramenta para efetivação de práticas significativas na rede.

É preciso olhar para os professores como sujeitos que tem histórias, sensibilidades e emoções. Nesta perspectiva, percebe-se que “os homens aprendem a sentir e a pensar, ou seja, a traduzir o mundo em razões e sentimentos através da sua inserção no mundo social, na sua relação com o outro” (PESAVENTO, 2007, p. 14). É nesta relação que a pesquisa ganha sentido e se fortalece no campo empírico.

Ao aguardar o parecer do Projeto enviado ao Comitê de Ética, realizei o Estágio de Docência de forma remota devido à pandemia presente no contexto atual. Por conseguinte, escrever de forma explícita e com precisão fez-se necessário para essa construção, tendo como pressuposto, reconhecer quais imagens revelam os efetivos saberes e fazeres com significado na escola. Após aprovação do Projeto de Pesquisa, iniciei a escrita da dissertação

para sua efetiva qualificação. Para tanto, se fez necessário conhecer como funciona o ambiente a ser pesquisado.

VII. Lócus da investigação

Teu povo é forte!
Tua História foi escrita com Bravura!
Oh, Guarabira!
Centenária e berço de cultura! (...)
Trecho do Hino da cidade de Guarabira
(Compositor: Genival Macedo)

A pesquisa teve como lócus de investigação a SMEG-PB, localizada na cidade de Guarabira que se situa no estado da Paraíba. O estado é privilegiado, pois é onde fica o ponto mais oriental das Américas, o sol nasce primeiro e sua natureza encanta de tanta beleza. A SMEG-PB tem seus trabalhos realizados visando sistematizar, executar, dentre outras atribuições inerentes as ações relacionadas à educação, todavia, fundamentada no Plano Municipal de Educação-PME²¹.

Figura 1- Secretaria Municipal de Educação de Guarabira-PB



Fonte: Guarabira, 2022.

A secretaria de Educação está situada na praça Abdias José dos Santos S/N - Centro – Guarabira-PB. Atualmente está como secretária de Educação a professora Andréa Cavalcante Monteiro Alves, no Quadro 3 é apresentado sobre os profissionais que trabalham na secretaria. Nesta dinâmica de trabalho 26 escolas recebem 199 estudantes do Ensino Fundamental I entre Área rural e Urbana.

²¹ O Plano Municipal de Educação -PME- Lei Nº 1258/2015 foi elaborado em consonância ao Plano Nacional de Educação (PNE) atual, com vigência entre 2014 e 2024, constitui um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira. O objetivo central do Plano, que pode ser apreendido de suas diretrizes, consiste em induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira. (BRASIL, 2015, p.11).

Quadro 3 – Profissionais que compõem a SMEG-PB

| Função | Níveis de Ensino/Quantidade | |
|--|----------------------------------|-----|
| Coordenação Pedagógica dos segmentos escolares | Educação Infantil | 02 |
| | Ensino Fundamental Anos Iniciais | 02 |
| | Ensino Fundamental Anos Finais | 02 |
| | Educação Inclusiva | 01 |
| Coordenação | Recursos Humanos | 02 |
| | Censo Escolar | 01 |
| | Conselhos Escolares | 02 |
| | Merenda Escolar | 01 |
| Profissionais da educação | Psicólogo | 02 |
| | Psicopedagogo | 01 |
| | Nutricionista | 02 |
| | Pedagogo | 01 |
| | Assistente Social | 01 |
| | Professores (EFAI) | 115 |
| Pessoal de apoio | 06 | |

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2022.

Na organização das atividades da Educação Especial a rede sistematizou as ações por polo conforme apresentado no Quadro 4:

Quadro 4- Sistematização da Educação Especial na rede

| POLOS | LOCAL | Número de escolas assistidas | Número de estudantes | Número de professores-Sala do AEE |
|----------|--------------------------------------|------------------------------|----------------------|-----------------------------------|
| POLO I | Centro Educacional. Edivardo Toscano | 06 | 39 | 02 |
| POLO II | Centro Educacional Ascendino Toscano | 06 | 29 | 02 |
| POLO III | Escola Municipal Maria da Piedade | 05 | 20 | 02 |
| POLO IV | Escola Municipal Sebastião B. Bastos | 03 | 11 | 01 |
| POLO V | Escola Municipal Raimunda Ribeiro | 03 | 08 | 01 |

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora

Segundo a coordenadora atual da Educação inclusiva os cinco polos são assistidos por equipe multiprofissional: 01 Coordenação de Educação Inclusiva/Psicopedagoga; 02 Psicólogas educacionais; 01 Assistente Social. É possível ainda contar com os trabalhos dos profissionais: 01 professor de Braille e Libras, além de 04 intérpretes de Libras, todos com vínculo efetivo na rede.

Não foi possível obter muitas informações sobre o campo investigado SMEG-PB, muitas resistências, pois havia ainda um desconhecimento sobre a relevância da pesquisa, dificultando nossa produção escrita e de investigação. No entanto, outros conhecimentos tornam-se pertinentes neste campo investigativo: convido todos a conhecer a cidade – lugar de localização da instituição investigada.

Para informações iniciais foi realizada uma busca na “internet” para saber um pouco mais sobre a cidade onde foi realizada a pesquisa. Andrade (2012) escreveu sobre este município e destaca ser uma cidade do interior, considerada o maior município, sendo também reconhecida como a mais relevante da região.

Por estar situada no Piemonte da Borborema, subtede-se que está entre o Agreste e o Brejo paraibano, com uma área territorial de 149,5 km². O autor conta que antes de ser chamada Guarabira “por estar situada em território indígena, recebeu o nome de Guaraobira e/ou Guirabira que vem do Tupi Guarani --“morada dos guarás” (ANDRADE, 2012). Um fato interessante da cidade é que por ter uma plantação de embiras fica conhecida como Berço das Garças Azuis. A Figura 2 ilustra o mapa e a localização do município no Brasil e no estado.

Figura 2 – Localização do Município de Guarabira-PB



Fonte: Paraíba, 2022 (adaptado).

Segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do município de Guarabira, em 2021, era de aproximadamente 60mil habitantes (IBGE, 2021). Faz limite ao norte com Pirpirituba, e Araçagi, ao sul com Mulungu e Alagoinha, a Leste com Araçagi e a oeste com Pilõezinhos e Cuitegi. Possui um clima quente e úmido.

Para conhecer a constituição do nome da cidade-lócus da pesquisa mencionada neste trabalho faz-se necessário revisar sua história para entender como tudo se formou. Andrade (2012), conta que em 1755 chega à região o português José Gonçalves da Costa Beiriz e traz consigo a imagem da Virgem da Luz, devido uma promessa feita de erguer uma capela no local onde ficasse com sua família. Assim foi feito, onde atualmente tem a Diocese, Nossa Senhora da Luz ²².

Fica conhecida a Lei nº 841, que restituiu ao povoado o nome de Guarabira e lhe atribui a condição de cidade/município em 26 de novembro de 1887. A narrativa de Andrade (2012) revela que em 21 de setembro de 1690, o Padre Francisco Ferreira, requereu e recebeu de Amaro Cerqueira, uma sesmaria com duas léguas em quadro, nas cabeceiras do rio Goijaemenduba. Nelas estariam as terras de Duarte da Silveira. Aliás, o historiador José Leal assim se expressa sobre a fundação de Guarabira “A atual cidade de Guarabira, segundo se deduz dos documentos da época, foi fundada neste ano [1694] em terras pertencentes ao Engenho Morgado, de Duarte Gomes da Silveira”(ANDRADE, 2012).

Guarabira possui um clima quente e úmido, com chuvas no período de outono e inverno. Sua fauna é representada por pássaros, com a presença de outros animais. Sua flora foi muito devastada e hoje existem apenas resquícios da Mata Atlântica localizada na Serra da Jurema onde foi construído o nosso Memorial Frei Damião, considerado a 2ª maior estátua do Brasil, tornando-se ponto turístico e religioso da cidade ²³.

Seguindo as leituras de Andrade (2012) Guarabira tem se desenvolvido administrativamente, tornando-se um dos centros culturais do Estado, dispendo de museus, centro de documentação, hospitais, teatros, escolas, o Campus Universitário Estadual da

²² Por muitos anos os católicos ansiavam por ver a igreja promovida à condição de Catedral. O pároco Geraldo da Silva Pinto iniciou uma série de transformações no prédio onde residia, atrás da igreja matriz, na Praça Monsenhor Walfredo Leal, preparando-o para acolher um futuro bispo. Em 11 de outubro de 1980, foi criada em Roma pelo Papa João Paulo II, através da Bula “Cum Exoptaret” e devidamente instalada em 27 de dezembro de 1981, a Diocese de Guarabira. Foi nomeado primeiro bispo Dom Marcelo Pinto Carvalheira, empossado por Dom Hélder Câmara, da Diocese de Olinda e pelo Arcebispo paraibano Dom José Maria Pires.

²³ Andrade (2012) diz que “a Igreja Católica e Prefeitura edificaram o Memorial Frei Damião, na Serra Mata Limpa, próxima à Serra da Jurema, sendo a estátua do frade capuchinho a 2ª maior do Brasil, e pela sua imponência e prestígio do frade que por estas terras perambulou dezenas de anos, atrai muitos romeiros e turistas. Esperam as autoridades religiosas e políticas do município, que esse monumento possa trazer maior desenvolvimento econômico para a cidade de Guarabira, através do turismo religioso.”

Paraíba (UEPB)²⁴, Instituto Federal da Paraíba (IFPB)²⁵, emissoras de rádios, como também tem forte religiosidade da igreja católica, marcada pela crença do Frade Capuchinho – Frei Damião, sendo ponto de atração de romeiros e turistas.

Nesta cidade hospitaleira e acolhedora, realizo minha experiência docente e agora escrevo minha pesquisa numa perspectiva formativa em Educação Inclusiva pelo prisma da curiosidade epistemológica: em que consiste a formação da educação inclusiva na rede?

²⁴ Aprovado pela Comissão de Justiça da Assembléia Legislativa do Estado, em 22 de outubro, foi sancionado pelo Governador, em 26 de novembro daquele mesmo ano, (data da emancipação política de Guarabira), transformando-se na Lei Estadual 4.977/87. Nesse momento histórico, assumiu-se definitivamente como Universidade Estadual, Campus III. Atualmente, essa Universidade oferece os Cursos de História, Geografia, Letras e Direito, além de Especialização nessas áreas.

²⁵ O Instituto Federal da Paraíba (IFPB) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação e Cultura - MEC. Referência em ensino profissional na Paraíba, o IFPB conta com 21 unidades espalhadas em todo o Estado, entre Campus e Campus Avançado. Os Campi Avançados são vinculados à Reitoria, que tem sede na Capital paraibana.

CAPÍTULO I - FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TECENDO SABERES

Neste estudo apresenta-se um breve histórico da Política de Inclusão no Brasil, seu significado para qualidade da educação nas redes de ensino, trazendo para o campo discursivo o conceito de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, abordada pelos profissionais da educação: os docentes. Neste preâmbulo investigativo busca-se aprimorar o conhecimento em relação aos professores e sua formação em Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva.

Evidencia-se, neste contexto, a ação do professor como a gente de mudança no processo educativo que prima pela igualdade, equidade, pluralidade e diversidade, compreendendo seu papel no contexto da educação inclusiva. Por conseguinte, reconhecer em que o programa contribuiu para a disseminação dessa política.

Para finalizar este capítulo faz-se uma reflexão sobre a necessidade de construir saberes instituídos no exercício da profissão, prioriza as experiências dos professores em processo de formação como premissa para construção de identidade culturalmente construídos no ambiente escolar, busca o fortalecimento das práticas docentes para construir ações inovadoras ao trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito da escola. Assim, instituir nas ações da oficina pedagógica parâmetro para o compartilhamento das experiências inclusivas.

1.1 Um Diálogo Sobre a Formação dos Professores: Olhares Pedagógicos e Inclusivos

“Olhamos o temível sem temor porque nos sentimos enquanto seres naturais, subtraídos a seu poder sobre nós, seja pela consciência de nossa inocência, seja pelo pensamento de indestrutibilidade de nosso ser.” (SCHILLER, 2011, p.34).

Para refletir sobre a formação dos professores presentemente é indispensável reconhecer o caráter constitutivo das instituições que assumem esta responsabilidade, principalmente quando se insere no campo da discussão uma educação para “todos”. Essa discussão veio de forma mais abrangente no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) quando efetivou a política de inclusão, suas normativas, suas propostas e ações, todavia, voltada para uma estruturação sociopolítico e humanística.

Nessa mesma linha de raciocínio, é essencial perceber que a maioria das entidades difunde uma formação teórica genérica, formam indivíduos que dominam o conteúdo, com práticas excludentes, fundamentadas em um ensino que beneficia apenas uma parcela da

população (a classe dominante), porém incapazes de transformarem a situação real em que se encontram, fomentando o processo de exclusão fortemente arraigada nas práticas desenvolvidas nas escolas. Schlünzen (2015) aponta para a necessidade e mudar este tipo de formação, defendendo a abordagem construcionista, contextualizada e significativa, usando como estratégia o desenvolvimento de projetos, ou seja, formando para a escola e não para a universidade, como ocorre normalmente.

Esta libertação é bastante difundida nos estudos de Paulo Freire, e faz pensar que a formação de cidadãos críticos e reflexivos não se constitui apenas com domínio de conteúdo ou domínios de técnicas, é extremamente necessário refletirmos sobre a formação docente numa dimensão dialógica, libertadora e conscientizadora (FREIRE, 2021). Nesta perspectiva, torna-se essencial perceber na formação dos professores uma preparação docente em educação inclusiva na rede municipal, por meio das práticas pedagógicas disseminar ações criativas e inovadoras a todos os estudantes matriculados.

A experiência da pesquisadora na rede regular de ensino confirma a necessidade de dissociação entre teoria e prática. Na qualidade de coordenadora por quatro anos do programa já citado anteriormente, sistematizou-se encontros formativos em contextos inclusivos. No entanto, ao voltar à sala de aula percebeu-se que houve muito discurso e pouca prática. Compreende-se que é intrínseco a mudança, só ocorre quando tem-se a sensibilidade de provir novos saberes e fazeres. Essa fala é confirmada pela professora Andréa que atuou durante as ações do programa na supervisão escolar.

O trabalho ele teve um pontapé inicial, teve início, a gente caminhou certo tempo, mas infelizmente como a gente trabalha numa rede e ocorrem mudanças da equipe, e aí parece que aquilo que a gente fez, quando chegam outras pessoas dizem: esse serviço aqui não prestou. Aí desanda todo trabalho, mas eu acho que o professor em si, eu acho que aquele que ele aprende ele leva para o resto da vida. (ANDRÉA, 2021)

Na oportunidade, espera-se que os cursos de formação inicial e continuada possibilitem aos professores caminhos para sua profissionalização e contribuam com a construção de novos saberes relevante para o ensino e a aprendizagem significativa, sendo este fator relevante para o processo de construção do conhecimento para os educandos que permeiam o cenário da educação inclusiva, respeitando seguramente o artigo 205 da Constituição Federal (1988), que define a educação como direito de todos e ainda atribui essa responsabilidade ao Estado e à família, de forma que a sociedade participe desta promoção colaborando no incentivo desta ação.

Essas ações ajudam o professor que atua como agente de ação formadora e tem como responsabilidade diária promover um ensino de qualidade, inclusivo e com equidade de

direitos nos âmbitos educacionais. Assim, fica entendido que este profissional da educação precisa necessariamente imergir no processo de formação de novos saberes, compreendendo que este processo é fundamental para um ensino inovador, que acolhe e torna significativa a presença de todos os educandos no âmbito educacional.

O que chama a atenção nesta pesquisa é prioritariamente perceber as mudanças atuais ocorridas nos últimos tempos em relação ao processo de inclusão e esta ação contribui para um esfriamento sociopolítico e didático pedagógico. Imbuída por essa forte influência de descaso e preocupações foi que a escola se tornou fonte de investigação e o professor tem se tornado cada vez mais alvo de um sistema em constante transformação, sendo assim, a prática pedagógica na escola deve preocupar-se em:

Dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, (...) apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo. (IMBERNÓN, 2019, p. 63).

Neste sentido, percebe-se que a formação em educação inclusiva – campo que se propõe revisar esta pesquisa – deve possibilitar aos professores da rede municipal de ensino em Guarabira-PB uma atuação participativa, coerente com as demandas da atualidade para não cair na ineficiência do ensino na escola. Esse trabalho de multiplicação dessa ideia perpassa os ambientes educativos e exige dos profissionais da educação, neste caso, os professores do EFAI, mudanças de atitude.

Essa mudança está atrelada necessariamente ao movimento mundial pela Educação Inclusiva que busca a inserção de todos os estudantes nas escolas e concretiza como ação política, social, cultural e ainda pedagógico, reconhecendo ser necessário atender os estudantes respeitando suas especificidades (BRASIL, 2010; 2019), valorizando a diferença humana.

Essa afirmativa se efetiva nos documentos/normativas, essencialmente “a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola.” (BRASIL, 2010, p.10).

Nesta perspectiva, reconhece-se que a política de formação de professores na rede suscita reflexões e exige constante avaliação, essencialmente no que tange a efetiva participação dos docentes em exercício em ações formativas como premissa para continuidade dessa política, entendendo sua relevância para ampliação da prática pedagógica condizente

com o ensino de qualidade, pressuposto a entrada e permanência de todos os estudantes na escola. (BRASIL, 1996), portanto, precisa ser disseminada para todos os segmentos da educação básica.

Nesta pesquisa, o estudo que tem como objeto compreender as relações construídas culturalmente no ambiente escolar, premissa para reflexões das experiências desenvolvidas e compartilhadas no coletivo da formação de professores na rede de ensino.

A abrangência de fatores que emergem a formação docente é complexa e está estreitamente relacionada ao desenvolvimento da escola numa interface política, econômica, social e cultural. Na fala da professora Geusa percebe-se que as ações de formação na rede realizada no período de 2009 a 2012 foi bem significativa, ampliou a visão dos participantes. Para tanto, é fundamental o comprometimento político, compreendendo que,

[...] naquela época a educação inclusiva dava os primeiros passos, se a gente está em 2021 e a educação inclusiva ainda é algo novo, ainda é algo que surpreende, imagina naquela época? Ela foi de uma relevância impressionante até pelo tempo que durou e pela forma que foi conduzida. Foi assim a base para esse começo! (GEUSA, 2021).

Face essa conjuntura formativa demonstra-se emergência em perceber como se processa a Educação Inclusiva nos ambientes escolares atualmente em que tem suscitado transformações nos sujeitos participantes dessa ação. Dessa maneira, torna-se relevante investigar como se desenvolve o trabalho pedagógico e em que tem mudado as práticas desenvolvidas, sobretudo, no que tange educação para todos.

Neste caso, buscar considerações às especificidades dos estudantes no contexto da escola inclusiva é uma ideia estreitamente política e necessária. Esta avaliação da prática cotidiana é confirmada nos escritos de Tardif (2020) e Tardif e Lessard (2012), quando propõem fazer uma reflexão do trabalho dos professores, entendem ser essencial partir de uma concepção de atividade docente, assim conhecer como desenvolve sua prática e sua real concepção de ser professor.

O pensamento da professora entrevistada Luzia Jocilene reforça esse pensamento, quando em sua entrevista expõe seu pensamento em relação à Educação Inclusiva: “é preciso uma conscientização geral mediante todos os profissionais envolvidos, para que a inclusão aconteça de maneira eficaz, concreta e que leve todos a participarem.” (LUZIA JOCILENE, 2021).

No diálogo com a professora é possível perceber que essa conscientização amplia a forma de conduzir as atividades quando na realidade todos os professores reconhecem seu verdadeiro papel no campo da educação. É essencial manter processos contínuos de formação, esta ação proporciona tornarmos parceiros reflexivos da ação.

Nesta confluência e por meio da (re)formulação das ideias, somos convidados a construir significados, por conta disso urge “pensar certo”. Paulo Freire chama a atenção para não ficarmos certos de certezas subjetivas, mas que procuremos vivenciar o novo onde “é fundamental o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.” (FREIRE, 2019, p. 14).

Tais evidências podem ser reveladas nas ações diárias na escola, porém é preciso estar atento às práticas desenvolvidas, “vigiar” negando toda e qualquer ação que sofra alterações negativas de caráter segregativo e excludente, principalmente quando ouvimos um Ministro da Educação (Milton Ribeiro) dizer que “os alunos deficientes atrapalham outros estudantes”²⁶. Situação preocupante e desafiadora para educação atual de modo geral.

Mas essa preocupação se estende de forma local na fala de Andrea, principalmente agora, momento pandêmico, respectivamente: “desde o ano de 2019 nós não tivemos nada que desse respaldo para que se trabalhasse numa perspectiva inclusiva com aluno especial”. (ANDREA, 2021). Essa fala da professora deixa clara a negligência com os EPAEE, pois segundo:

A PNEEPEI (BRASIL, 2008), além de alterar a concepção de deficiência e de explicitar que o direito à educação somente se efetiva em um sistema educacional inclusivo, apresenta uma importante mudança na caracterização no público-alvo da educação especial, superando a prática de classificação e segregação de estudantes em desacordo com o padrão estabelecido para o ensino comum. (DUTRA; DUTRA, 2021, p. 44)

Esta política respeita o que enfatiza a Constituição Federal (1988) no seu Artigo 206, respectivamente no que fundamenta os princípios I e VII, prima-se por uma educação que beneficie a todos, oferte a matrícula com entrada e continuidade na escola e, garanta acima de tudo, qualidade educacional.

Portanto, é tarefa do profissional da educação, inserir na sua trajetória uma formação permanente de forma que possa atender às reais necessidades e incluir todos os estudantes na escola. Ao discutir os saberes necessários no tocante à formação dos professores, sobretudo no que tange o processo de inclusão nas escolas com os professores pesquisados, revela-se a falta de estratégias para o trabalho pedagógico de modo que valorize as diferenças individuais na sala de aula.

²⁶ Fala proferida na entrevista concedida ao programa Novo Sem Censura, da TV Brasil. <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2021/08/17/ministro-da-educacao-criancas-com-deficiencia-atrapalham-outros-estudantes.html>. Acesso em: 27 nov. 2021

Essa proposta, de “Educação para Todos”²⁷ politizada pelo Governo Federal e disseminada nos centros de educação vai além das práticas normativas e arraigadas do ensino tradicional, propedêutico, fortemente enraizado nas práticas dos professores.

Essa confluência no processo de ensino e a aprendizagem que buscamos tem relação com o que preconiza o Artigo 59 da LDBEN 9.394/96²⁸ que institui como necessária a atuação do professor especialista ou graduado para atender essa demanda de inclusão, visando à qualidade do ensino em igual oportunidade para todos, negando as práticas de exclusão na escola. Schlünzen et al. (2020) defendem a importância de mudança do fazer pedagógico dos professores, para que cada estudante consiga se desenvolver, evidenciando o seu potencial e habilidades, para superar as suas dificuldades.

Na entrevista realizada com a gestora escolar que atuou na escola Edvardo Toscano no período de 2009 a 2012, fica explícita a importância da política para que se retome o processo inclusivo:

[...] no contexto atual a gente vivencia uma separação em relação a incluir, infelizmente, as autoridades atuais eles se distanciaram da inclusão, mas a minha concepção é que a inclusão ela deve existir sempre, até porque oportunizam pessoas que vivem à margem, se relacionar com outras pessoas (GESTORA ESCOLAR, 2021).

Considera-se pertinente esta preocupação da educadora por ver como essencial a inclusão de todos os estudantes na escola, uma luta que deve estar declarada, principalmente, quando percebemos fragilidades no cenário educacional.

Portanto, torna-se relevante trazer para essa discussão o pensamento dos autores como Paulo Freire (2019) e Alarcão (2018), por fomentarem saberes essenciais para formação dos professores de forma crítica e reflexiva em contextos educativos. Tais autores deixam evidente a necessidade de nos tornarmos – professores – sujeitos produtivos de conhecimentos reflexivo.

Ao seguir esta lógica de raciocínio, torna-se significativo pensar no programa de formação desenvolvida nas redes de ensino em Guarabira-PB, percebendo necessidades e possibilidades, ação que vai contribuir empiricamente: em relação a formação e efetivação da política de inclusão; atuação dos professores nas escolas em cumprimento a verdadeira

²⁷ O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca – Espanha em 1994 na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001).

²⁸ A LDBEN (9.394/96) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

inclusão e como tem ocorrido as discussões nas escolas recentemente em relação à essa temática.

Neste campo de ideias podemos evidenciar o Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade (2009/2012).

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação, desenvolve o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade em todos os estados e Distrito Federal, envolvendo 106 municípios-polo que atuam como multiplicadores para municípios da sua área de abrangência, compreendendo atualmente 1.869 municípios. (...) O objetivo é a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares. (BRASIL, 2005a, p.9)

Foi desenvolvido na rede municipal na oportunidade primavera pelo fortalecimento da política de inclusão tão discutida recentemente em que cuja prioridade formar professores numa perspectiva inclusiva, almejando permitir a diversidade cultural na escola. O pensamento de Mantoan e Lanuti ao discutir uma escola inclusiva próxima do entendimento em relação à diversidade, pois acreditam que “na diferenciação ou diferença ‘entre’, defendemos a inclusão escolar sob a ótica da singularidade de cada um que compõe o ato educativo”. (MANTOAN, LANUTI, 2021, p.19).

A secretária de educação que estava à frente das tarefas na SMEG-PB neste período em que o programa foi desenvolvido pode confirmar a importância dessa política na rede:

Guarabira foi polo na política da Educação Especial na Perspectiva inclusiva, tinha município que não tinha nenhuma estrutura para tratar com a diversidade. Aqui a gente implantou o programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade e recebeu as crianças dos municípios vizinhos para ser atendidos na sala do AEE e tiveram essa oportunidade. Antes era a secretaria específica para a educação especial no governo Lula- Seesp, depois no governo Dilma mudou e começou a trabalhar a diversidade no geral-SECADI. Ela dividiu as secretarias - de gênero, da educação especial, secretaria de Jovens e Adultos, Educação do Campo. Lembro ainda que aumentou muito o número de turmas de alunos de Jovens e Adultos, e muitos tiveram a oportunidade de estudar (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, 2020)

Mantoan e Lanuti (2021) fazem uma relação no tocante à fala da secretária ao refletir o PEEPEI e compreender nossa tarefa nesta política: atuar como “seres do devir, que não repetem o mesmo, mas se multiplicam deferindo de si mesmos” (MANTOAN, LANUTI, 2021, p.17). Essa reflexão para o ensino que tem como foco a continuidade de uma política de inclusão nas escolas, ganha sentido e se concretiza quando busca trabalhar nos estudantes suas especificidades, contribuindo com a aprendizagem significativa, entendendo que ensinar é criar possibilidades, construir significado para que o aluno produza e tenha bons resultados, por isso ensinar não é transferir conhecimento (FREIRE, 2019). Schlünzen e Santos (2016),

defendem que o sentido etimológico da palavra ensinar é *dar significado*, assim, em sua obra, mostram como os professores desenvolveram as suas atividades práticas para que cada estudante aprendesse por meio do desenvolvimento de projetos, sistematizando e formalizando os conceitos disciplinares de forma significativa.

Para tanto, se faz necessário apresentar o estudo de Soares (2020), por apontar que as transformações ocorridas no campo da sociedade atual têm provocado “incertezas e inseguranças” no tocante à formação dos professores, o que nos leva a pensar ser preciso uma nova consciência para o entendimento da ação formativa. Percebe-se portanto, que necessita-se de um diálogo mais consistente nas escolas e universidades. Soares (2020) acrescenta:

(...) as ações formativas para os (as) professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, promovidas pelas secretarias de educação municipais e estaduais ou pelas universidades de modo geral não têm contemplado as reais necessidades do contexto escolar (SOARES, 2020, p.153).

Neste sentido, Schlünzen (2015) aponta a importância dos processos formativos, considerar o contexto dos educadores, possibilitando que os dados e questionamentos sejam levantados por eles, dentro do seu campo de atuação, para que neste processo a teoria vá ganhando significado e tenha impacto de fato no ambiente escolar.

Essas falas levam ao questionamento: O que falta na formação dos professores nas escolas? Essa questão faz pensar no período formativo quando em contato direto com os docentes buscávamos encontrar saídas para as problemáticas apresentadas, no bojo das discussões. Reconhece-se que tudo foi acontecendo gradativamente: matrícula e socialização; escolha da escola piloto; estrutura institucional; acessibilidade física e pedagógica. Muitas ações foram necessárias para efetivação da política de inclusão na rede municipal de ensino.

Das 34 escolas existentes em 2009, 17 pertencia a área rural e 17 a área urbana. As ações das políticas de inclusão tiveram movimento inicialmente com os professores da área urbana, embora o mote fosse atingir todas as escolas. O diálogo com coordenadores e supervisores e em consenso com a secretária de educação foi fomento para escolha da Escola Edvardo Toscano-área urbana.

Iniciou-se o processo de investigação dos alunos com deficiência que estavam fora da escola. O Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola dos Beneficiários do Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social – BPC que busca “dentre as ações desenvolvidas pelo Programa o pareamento anual de dados entre o Censo Escolar INEP/MEC e o BPC/MDS, disponibilizado aos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2015, p.18), contribuiu para essa identificação com o preenchimento dos relatórios pela

Assistente Social da SMEG-PB. O pensamento de matricular todos numa mesma escola foi justamente para aprender e buscar melhorias para os EPAEE. E a escolha desta escola seguiu os seguintes critérios: Localização geográfica; Gestão Escolar e equipe pedagógica, mesmo que reconhecesse que a escola deveria passar por transformações na sua estrutura física. Começava-se a desenhar o processo e inclusão dos EPAEE na escola, mesmo que ainda de forma segregada.

Portanto, o diálogo recrudescer entre as secretarias de educação e as escolas dentre outras instituições educativas para o trabalho docente inclusivo. Foi um período difícil, essa temática inquietava a educação. Houve muitos debates nos encontros de planejamento geral da rede e nas escolas e aos poucos se inseriu a política de inclusão que começou a se desenhar.

Nas palavras de Paim (2005) como referência para reflexão/inquietação sobre o trabalho que desenvolvi na formação dos professores, o autor escreveu na sua tese refletindo o pensamento de Thompson além das suas experiências de historiador e educador. Para tanto, foi necessário pensar:

- a) A necessidade de pensar a cultura como resistência no tempo e no espaço, nas mais variadas manifestações e não apenas ou, exclusivamente, na literatura, na música, no trabalho, mas em todas as manifestações de humanidade;
- b) Pensar classe social não como um bloco monolítico pronto e, sim, como classes sociais, com especificidades e um eterno fazer-se;
- {...}
- d) Perceber que enquanto pesquisador não posso querer enquadrar meu objeto dentro de determinado molde teórico, que teoria deve ser uma ferramenta que me possibilite, que me auxilie a ler o “real”;
- e) Que os saberes docentes precisam ser trazidos à tona, não como verdades absolutas e, sim, como indeterminação, como intercomunicação;
- f) Perceber os alunos e professores como produtores de conhecimentos, com saberes e com sensibilidades, diferenciados dos meus. (PAIM, 2005, p. 61-62)

Neste contexto, pensa-se que a educação inclusiva tem relevância quando pensada de forma geral, ou seja, que envolva todos os profissionais da educação. Diante da realidade apresentada os professores envolvidos no processo formativo a partir do programa buscam meios para ampliar-se e formar-se, mesmo que em muitos casos sejam apresentadas dificuldades em conseguir relacionar a teoria com a prática.

Nesta lógica, Galindo e Inforsato (2016, p. 465) propõem dialogar sobre “a epistemologia da formação continuada de professores”. Esses autores concebem o professor como profissional experiente e que por isso tem capacidade de discutir sua prática, sobretudo associando os saberes adquiridos no exercício da profissão docente, devendo considerar que:

[...] a superação desses desafios requer avanços significativos no âmbito das concepções, primeiramente negando os modelos do tipo ‘pacote’ de formação, calcados no treino de ‘tábulas rasas’ para propostas e modalidades que comportem e focalizem a participação e a cooperação, a reflexão do saber e do fazer pedagógico do professor. (GALINDO; INFORSATO, 2016, p. 475).

Neste caso, percebemos uma dissociação entre a teoria e a prática das ações desenvolvidas nos programas de formação, principalmente na rede municipal de Guarabira-PB, devido à falta de valorização do conhecimento construído no exercício da profissão. Sendo assim, o saber adquirido na atividade docente não tem construído parâmetros para o compartilhamento das ideias, campo que exige maior reflexão crítica.

Essa prática docente configura-se como elemento fundamental para o fortalecimento das experiências de vida dos professores tendo foco na construção de novos saberes imbuídos pela dinâmica epistemológica atribuída por um novo pensar em relação às ações formativas, elemento fundamental para novas percepções no âmbito da formação dos professores. Nesta perspectiva, emerge o saber fazer atrelado ao saber ser e agir, pois “o que caracteriza os saberes práticos ou experiências, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados.” (TARDIF, 2020, p.48).

Compreende-se, neste sentido, que o trabalho docente se configura meio para realização e aprimoramento de novas experiências, trazendo para o cenário educativo aprendizagem significativa atribuída pela dicotomia: formação inicial construída nos centros acadêmicos e formação continuada, adquirida no âmbito escolar, sobretudo com planejamentos, programas de cursos de curta duração, participação em seminários, congressos, etc.

Nóvoa (2019) escreve um artigo à revista “Educação e realidade” sobre um novo pensar a formação docente, e ao procurar entender o caráter profissional da formação dos professores em dias atuais, comentou que em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente (NÓVOA, 2019).

Faz-se necessário uma reflexão sobre os programas de formação oriundos do Ministério da Educação principalmente os que estão relacionados com a política de inclusão que chegam as secretarias de educação para formação continuada dos professores. Segundo Duboc (2012, p. 485), é importante lembrar que a Política de Inclusão no nosso país “origina-se em um contexto em que se busca, de um lado, atender às necessidades dos sujeitos que

estão na escola e, por outro lado, adequar-se às demandas apresentadas sob a lógica das políticas neoliberais de educação para todos”.

É consensual não negar a forte influência que o Brasil sofre da Política Internacional/Banco Mundial e coaduna com a ideologia dessa influência das ações neoliberais. Essa, visa preparar o estudante para atender ao mercado de trabalho e assim usa a escola como veículo de disseminação dessa ideia.

A escola pensada nestes contextos busca superar as relações de poder tão presentes nos ambientes formativos, muitas vezes inseridas nos programas de formação que se apresentam fora da realidade da escola, mas que chegam de forma impostas, fazendo da educação um cenário para política mercantilista cujo objetivo é promover o crescimento econômico.

Essas práticas tão arraigadas na escola vêm desconhecendo no trabalho educativo, na capacidade de refletir, dialogar e organizar suas ações, todavia, buscar no cenário da educação a melhoria para qualidade do ensino.

Em prevenção a estas ações, Bertucci (2010) reformula em sua obra o pensamento de Thompson e destaca a relevância de pensar a formação por contextos sócio, econômicos e culturais. A escola está geralmente construída em ambientes sociáveis e de interações. Por isso, essa autora diz que “Thompson nos inspira a retornar uma tradição muito cara ao pensamento social crítico moderno: os sujeitos se constituem, se formam e se educam nas mais diversas circunstâncias em que vivem” (BERTUCCI, 2010, p. 11).

Por isso, fomenta-se fazer um recorte histórico no que diz respeito à formação dos professores do EFAI na rede municipal de educação em Guarabira-PB e sobretudo, compreender suas concepções acerca da política de inclusão, perceber as ações de caráter inclusivo disseminadas nas escolas.

Essa tarefa tem sua significância por entender que os professores têm experiências construídas culturalmente nas relações entre outros sujeitos e em suas práticas cotidianas construídas no ambiente educativo, e que por isso necessitam dialogar, expor seus saberes e fazeres e construir novos significados, reconhecendo-se como produtores de conhecimentos.

[...] O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade. (LARROSA, 2019, p. 24).

Objetiva-se compreender em que se baseia o conceito de formação, entendendo que o professor na sua trajetória acumula ao longo das experiências, novos saberes (TARDIF,

(2020), sobretudo, associados a novas descobertas e inquietações, esses desafios não se dão apenas em meio a absorção de novos conhecimentos, mas acontece ainda pela reflexão crítica. Essa proposta de trabalho nos faz refletir: Em que mudou com a política de inclusão na rede municipal de Guarabira-PB? O que pensa o professor sobre a política de inclusão?

1.2 Política de Inclusão: Um Saber Para Profissão Docente

[...] colocar uma turma de professor dentro de uma um auditório e colocar uma pessoa apenas para falar sobre inclusão, hoje para mim é cansativo, precisamos de experiência prática: uma atividade, um curso, alguma coisa nesse sentido, uma coisa mais prática, só o falar eu acho que hoje já não se aplica mais, o professor está precisando ser ouvido. (Andréa C. C. Melo, 2021)

Estudar a educação e sua complexidade sociopolítica, econômica e cultural, sobretudo, com intuito de explicar as ações educativas pelo crivo formativo no que tange a política de inclusão na rede municipal de Guarabira-PB, evidentemente constituem um processo de reflexão aos saberes e fazeres, pela concernente trajetória instituída no exercício da profissão docente. Neste sentido, compreendo que se torna pertinente um aprofundamento aos conhecimentos dos marcos legais que preconizam esta política e sua trajetória histórica didático pedagógica.

Nesta perspectiva, faz-se necessário conhecer os processos de disseminação/capacitação/transformação, pressuposto para novas ações sobretudo no que concerne as práticas de inclusão nos ambientes escolares da pesquisa ação. Desse modo, torna-se relevante saber: como se pensou a formação dos professores para Política de Inclusão no país e mais precisamente na rede municipal de Guarabira-PB?

Os profissionais da educação no Brasil têm discutido fortemente os processos inclusivos a partir de documentos, resoluções, decretos, dentre outros, visando contribuir com a política de inclusão que prima pelo cumprimento das leis.

A partir da Declaração Universal organizada durante a Conferência Mundial em Jothien na Tailândia (1990), são definidas necessidades básicas de aprendizagens, estabelecendo compromissos mundiais de modo a garantir o conhecimento básico a todas as pessoas. Desse modo, os planos decenais dos países participantes receberam incentivos para elaboração desse documento à contemplação de diretrizes e metas preestabelecidas na conferência.

Neste sentido, o Ministério de Educação do Brasil divulgou seu Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) (BRASIL, 1990). Essas ações colaboraram com a

produção de outros documentos norteadores/orientadores inerentes à política de inclusão em consonância a Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Assim, vem como marco inicial para educação e assegura no seu Artigo 5.º, que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade [...]” (BRASIL, 1988, p.2).

Em consonância com a proposta da Educação como direito de todos, princípios são reafirmados em Declaração da Salamanca (BRASIL, 1994)²⁹ em comum acordo com a Declaração Universal de Direitos do Homem de 1948, tem como compromisso:

[...] atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob sua jurisdição. (ONU. 1948).

De tal maneira, tem consenso a Conferência de Mundial de Educação para Todos (1990), é que a política de inclusão nas escolas vem sendo refletida, dialogada e implementada.

Nesse sentido, entende-se que foi a partir da implantação da Política de Educação Inclusiva e a efetiva promulgação da LDBEN (1996), vanguarda para nova discussão, atuação, que houve transformação dos ambientes segregados como exemplo das escolas especiais³⁰. De fato, novas demandas fazem-se pertinente neste cenário.

Uma análise mais minuciosa dessas reformas no Brasil torna evidente a interferência de agências internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que desempenham um papel crucial enquanto veículos de difusão da globalização capitalista e das políticas neoliberais no campo da educação (...) Exemplo disso é o pacote proposto pelo BM para a reforma da educação de primeiro grau nos países em desenvolvimento, incluindo a América Latina. (LIMA, 2009, p.25).

²⁹ A Declaração de Salamanca define ações “reafirmando o direito de todas as pessoas à educação, conforme a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, e renovando o empenho da comunidade mundial, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, de garantir esse direito a todos, independentemente de diferenças particulares” (BRASIL, 1994).

³⁰ No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; 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 na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (BRASIL, 2010, p.11).

Essa reforma confirma a necessidade de se (re)pensar as escolas especiais, considerando igualdade de condições e ensino de qualidade para todos (BRASIL, 1988). Tal política exige ainda um olhar criterioso de modo a questionar: em que essa interferência de caráter internacional vai proporcionar qualidade em ambientes escolares inclusivos? Todos serão beneficiados na escola? Em que implicam essas intervenções nas escolas de Guarabira-PB?

Essa fala coaduna com o pensamento da prefeita em atuação em dois mandatos consecutivos na gestão municipal da cidade supracitada, (2005 - 2012). Vale salientar que este foi um momento em que se discutiu fortemente a política de inclusão nas redes de ensino.

Sendo assim, o período de implantação da política de educação especial numa perspectiva inclusiva nesta cidade teve a participação de uma mulher (prefeita) sensível às problemáticas educacionais, de modo que considera fundamental a inserção de todos os estudantes na escola. Essa fala é percebida quando em entrevista concedida a prefeita diz: “o acesso à educação é um direito básico e de extrema importância para todos, que passou a ser concretizado a partir da nossa gestão, com a implantação da educação inclusiva”. (GESTORA MUNICIPAL, 2021)

Entre as reminiscências no que tange à educação inclusiva faz-se necessário destacar que essa atenção na rede municipal de ensino da prefeita em exercício neste período, deve-se pelo fato de se encontrar neste em comorbidade, deficiência física, o que me faz acreditar que uma parcela dessa motivação está atrelada a sua real situação. Embora demonstrasse uma preocupação relevante aos trabalhos desenvolvidos na secretaria de educação, assim, compreendo que seu olhar diferenciado, sensível e bem acolhedor contribuiu para uma maior sensibilização as atividades inclusivas na rede.

Foi a partir dessa sensibilidade política administrativa que lutamos para que a inserção dos EPAEE se tornasse realidade, mas que tivéssemos um olhar para as demais dificuldades apresentadas, que passa muitas vezes despercebida por não se entender o verdadeiro sentido da inclusão.

Iniciava-se nesse período o debate em relação a essa política sobre forte pressão as demandas atuais como também a formação de classes especiais na rede municipal. Essa ação nos leva a refletir: O que pensa um gestor municipal sobre essas políticas públicas nos dias atuais? E diante do conhecimento da realidade por ser professora da rede, digo que pouco tem sido feito, são muitas as fragilidades: Falta de um ambiente arejado e confortável; Professores em um processo contínuo de formação; falta de uma equipe multidisciplinar, dentre outras demandas.

Falta de um atendimento sistemático aos EPAEE; Falta de recursos e serviços que atenda as reais necessidades dos estudantes. Desse modo, percebe-se que contamos muito pouco com a participação dos administradores locais para essas formações.

Esse aprimoramento faz diferença ao trabalho do professor e as práticas pedagógicas desenvolvida na escola quando pensa para além das necessidades educativas existentes, é preciso perceber a inserção de forma global, onde todos os estudantes se sintam acolhidos. Nos anos de 1990,

[...] buscou-se o consenso de que a oferta educativa teria de ser ampliada no nível fundamental e na formação profissional de natureza instrumental, e as parcerias público-privadas deveriam ser incentivadas em todos os níveis e modalidades de ensino, legitimando iniciativas empresariais específicas. (REBELO; OLIVEIRA; KASSAR, 2016, p. 176).

Mesmo diante de fortes embates políticos pretensiosos ao ensino capitalista, centralizador, neoliberalista, essa política veio fortalecer essa inserção dos estudantes das salas especiais no ensino regular. Essa fala é sentida nas ações da rede municipal para tanto, foi preciso investir nas práticas educativas na escola e perceber que,

[...] a formação dos professores também ganha destaque entre as demandas mais emergentes para o aprofundamento do processo de inclusão. Existe um consenso de que é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional (BRASIL, 2005, p. 28).

Dessa forma, torna-se perceptível nestas exigências a necessidade de novas atuações no que concerne ao trabalho docente, de modo a refletir cotidianamente sobre esta inserção de implementação e continuidade aos processos formativos num sistemático acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, todavia, priorizando seu desempenho nas atividades escolares.

Diante do exposto, a secretaria de educação especial do Ministério da Educação, apresenta o “Documento Subsidiário a Política de Inclusão” em 2005. Neste mesmo ano novas demandas são necessárias para fortalecer a política de inclusão no Brasil. Assim,

[...] com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino. (BRASIL, 2010, p.16).

A política deixa explícita a preocupação com a formação dos professores tanto inicial como continuada, entende ser indispensável que os professores sejam qualificados e aconteça uma participação efetiva relevante para o avanço significativo desta reforma educacional. (BRASIL, 2005).

O reconhecimento de que o processo formativo não se esgota no momento inicial, sendo a formação continuada percebida como um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, com todos os alunos sob sua responsabilidade em classe regular e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente. (MARTINS, 2012, p. 36).

Essas ações buscam consonância com a Resolução CNE/CP n.º 1/2002, ao estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica³¹, trazendo para o campo da educação um novo debate: a definição que as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2010).

Convém reiterarmos que as instituições formadoras devem assumir compromissos, não só com os formandos, mas principalmente com o eixo social ao qual pertencem, objetivando mudanças significativas e construtivas para todos aqueles que nela se inserem.

Essas convenções são elementos e componentes importantes para a formação de um profissional reflexivo, ativo e participativo no seu contexto social, pois “a principal finalidade para identificar e medir as diferenças individuais é conseguir um ajuste entre a educação e o ensino dado e as características dos alunos” (COLL; MIRAS, 2007, p.225). Dessa forma, compreende-se que o professor como agente da educação tem a responsabilidade de superar os desafios que impedem sua efetiva participação nos processos de inclusão.

Por este motivo, foi relevante pensar prioritariamente a “formação dos professores” reconhecendo que desde a inserção de uma política de inclusão para todos os centros de ensino as secretarias de educação buscavam uma melhor organização para atender nas ações formativas, embora outras demandas fossem necessárias nas escolas. Neste sentido a formação dos professores tinha como pressuposto cumprir com o solicitado a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, do artigo 3.º que diz:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entenda-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001).

Em 2003 inicia-se um novo processo educacional marcado pela democratização sociopolítica do governo de Luiz Inácio Lula da Silva que,

³¹ Alterada pela Resolução CNE/CP nº 1 de 17 de novembro de 2015.

[...] mesmo mantendo o privilégio do setor privado, e nele das instituições comunitárias de caráter filantrópico, o governo Lula foi o que em maior medida concretizou a política de educação inclusiva inspirada nos pressupostos defendidos pelos organismos multilaterais (REBELO; OLIVEIRA; KASSAR, 2016, p. 177).

Essa fala dos autores reafirma uma política de governo de grande abertura a democratização social e política na égide do presidente Lula, sendo este governo que em longa escala concretizou a política de inclusão. Resulta desse processo o gesto concreto: programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. (REBELO; OLIVEIRA; KASSAR, 2016).

O que mais me inquieta como professora neste estudo, é que já atuava na formação docente neste período e este programa em particular não era conhecido na rede. Aqui se compreende que a educação caminha em passos lentos e nós professores muitas vezes nos tornamos invisíveis no campo da atuação. Por que é assim e não diferente?

Lembro bem de uma experiência neste período que me faz ficar ainda mais insatisfeita. Em plena discussão a incluir todos na escola, atuávamos na mão contrária à inclusão. Na escola, fazíamos a checagem do nível de aprendizagem das crianças e organizávamos as turmas da seguinte forma: um bloco da escola todas as salas com estudantes que apresentavam dificuldades aprendizagem, não sabia ler e outro bloco, dos que sabiam ler. Hoje, fico pensando: Como será que se sentiam aqueles estudantes que estavam no bloco rotulado de “alunos fracassados”? Essas questões nos interpelam e deixam reflexivos diante de tantas incompreensões.

Neste liame, o Ministério da Educação inicia, por meio da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP), o processo de inclusão e procura desenvolver o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade em todos os estados e Distrito Federal, objetivando,

[...] a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, 2005).

Nesta perspectiva, novos diálogos invadem as instituições de ensino. Neste processo de organização o Ministério da Educação implanta o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, fomento para transformações dos ambientes educacionais, desse modo, torná-los ambientes educacionais inclusivos. Assim, prevê na formação dos gestores e educadores das escolas públicas do país garantir a todos os estudantes a escolarização, dentre outras prioridades (BRASIL, 2010). Novas determinações à política de inclusão se fazem necessária e,

[...] através do Decreto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no ano de 2003, o Governo Brasileiro implanta o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Este foi promovido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e fez parte de um conjunto de ações destinadas à formação continuada de profissionais já atuantes no sistema educacional brasileiro. (REBELO; OLIVEIRA; KASSAR, 2016, p.177-178).

É no fervor dessa política pública que se discute a inclusão nas redes de ensino percebendo necessidades e possibilidades. Na SMEG-PB a política se insere e caminha em passos lentos. Foi um período de muita resistência, movidos pela resiliência imbuídos pelas pressões políticas socioeducativo atuais. Um novo campo de estudo envolvia os professores e que até hoje muita discussão tem sido travada para haver de fato a efetivação dessa política de inclusão.

Em 2005 um novo “documento orientador”³² chega as secretarias causando “fervor” e muita inquietação, a curiosidade se entrelaça nos contextos educacionais e faz com que os gestores/educadores busquem conhecer essa normativa e atuar sobre ela seguindo as orientações da secretaria de educação local, de tal forma é preciso perceber a mudança para compreender que,

[...] as escolas inclusivas não aparecem da noite para o dia, mas vão se configurando mediante um longo processo; portanto, é preciso tomar consciência dos objetivos que se tenta alcançar e o tipo de estratégias que se deve impulsionar. A mudança de cada escola deve partir de sua cultura própria e orientar-se no sentido de sua transformação. Por esse motivo, nem todas as escolas partem da mesma posição. Há escolas mais tradicionais, com uma organização mais hierárquica, em que os professores trabalham de forma individual e na qual predomina a exigência acadêmica. Outras têm mais experiência na educação de alunos com problemas, apresentam uma organização mais flexível e seus professores são mais cooperativos para resolver os problemas. Um terceiro tipo de escolas está distante dos dois modelos, visto que elas não têm nenhum projeto específico e nenhuma coerência interna. Só a partir das condições reais de cada escola, é possível melhorar a organização interna e contribuir para criar uma cultura mais favorável à mudança educacional. (MARCHESI, 2010 p. 45).

Essa mudança no âmbito escolar da rede municipal de ensino em Guarabira exige no momento vivido um pensar docente coerente com as premissas sociopolítico e cultural existentes e fazia com que os professores imbuídos nesse processo buscassem conhecimentos necessários para essa conscientização estabelecida pelos marcos legais e a realidade escolar. Por conseguinte, é no calor dessas mudanças que o Documento Subsidiário à Política de Inclusão-Seesp/MEC (2005) vem confirmar a necessidade de implementação de políticas públicas coerente com a demanda atual, entendendo que,

³² Conforme o próprio documento orientador prescreve, foi destinado aos Estados e Municípios-polo envolvidos no Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, objetivando orientar os dirigentes estaduais e municipais, no tocante à permanência das ações do Programa tendo como pressuposto, em 2005, consolidando e afirmando a proposta de educação inclusiva. (BRASIL, 2005)

[...] como território institucional expressivo da cultura em que se insere, a escola sofre pressões para acompanhar os novos tempos e lidar melhor com a diversidade do público que deve atender. Um público de “aprendizes de cidadania” que, para exercê-la, querem mais que o mero direito de expressão. Mas também um público cheio de especificidades que, se não forem respeitadas, acolhidas e atendidas em suas diferenças jamais farão da escola um dos possíveis espaços em que o exercício de uma política inclusiva contribua com a construção de uma sociedade mais justa (BRASIL, 2005, p.7).

O que se avalia é que muitas mudanças eram necessárias nas escolas em sua estrutura física, pedagógica e tecnológica, muita coisa precisava ser refletida, reorganizada, reestruturada. Trago aqui um pensamento de Bertucci que ao dialogar com Thompson entende que ao pensar a mudança nas escolas em nome de uma política plural e efetiva, “(...) o que é avaliado não é a evidência por si mesma, mas a evidência interrogada de uma maneira específica e as conclusões advindas dessa interrogação.” (BERTUCCI, 2010, p. 21).

Para tanto, questiona-se: como será daqui em diante nas escolas da rede municipal para atender com significado a política de inclusão? Essa interrogação nos convida a refletir a partir do pensamento de Paulo Freire em “Pedagogia da Esperança”. Para esse autor a escola tem medo de criação, reinvenção, liberdade, e é preciso enfrentar a realidade, pois “enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica”. (FREIRE, 2021, p.47).

Revisando os processos formativos na rede municipal de Guarabira-PB e em entrevista concedida pela Secretária de Educação em atuação (2006-2012), reforça que,

A educação inclusiva realmente mudou a vida das crianças que não tinham acesso à educação, a gente sabe que na época daquela implantação do programa poucas crianças tinham esse acesso e depois da educação inclusiva elas tiveram essa oportunidade, começando com a socialização nas salas de Educação Especial que tinha como objetivo maior socializar os alunos, (...) foram os primeiros contatos dos que ainda não estudavam. Foi uma oportunidade para incluir as pessoas respeitando gênero, raças, de ideologias diferentes, etc. Hoje todo mundo estudando, todos juntos, há uma troca de experiência sem discriminação, respeitando as diversidades. Educação para todos sem distinção! (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO)

Essa proposta da política de inclusão exige dos participantes da formação um olhar sensível, adjacentes ao convívio diário na escola. Dessa forma, a política nacional apresenta em 2006 como subsídio ao material de formação para os professores “Educar na diversidade”,³³ objetivando diminuir/eliminar as desigualdades e exclusão presentes nos

³³ Com a perspectiva de apoiar no desenvolvimento das práticas inclusivas em várias regiões do nosso país a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, lança o “Projeto de Formação Docente Educar na Diversidade”, que tem como objetivo desenvolver escolas para TODOS através do desenvolvimento de culturas, políticas e práticas escolares inclusivas a fim de combater a exclusão educacional e social e responder à

ambientes escolares e preparar os educadores para atuar nos sistemas de ensino inclusivo e combater o preconceito e a exclusão, respeitando a diversidade e a pluralidade cultural.

É nesse momento de mudança com a implementação dessa política que Mantoan (2006) questiona a educação num contexto inclusivo e diz que promover uma educação para todos é uma questão de justiça e não apenas fazer cumprir a lei, mas buscar na igualdade o direito de ser plural nas mais diversas formas de vida em sociedade.

A igualdade de oportunidades, que tem sido a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, também não consegue resolver o problema das diferenças nas escolas, pois elas escapam ao que essa proposta sugere, diante das desigualdades naturais e sociais. (MANTOAN, 2006, p.19).

Estamos em busca de liberdade! Uma abertura para novas formas de agir e pensar e consequentemente na prática de sentir, ouvir, sensibilizar-se, construir relações de afeto e de vida. Desse modo,

[..] entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturais hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição. Aspecto este já afirmado por nós várias vezes e reafirmado com a mesma força com que muita coisa considerada óbvia precisa, neste País, ser realçada. Aspecto importante, de nosso agir educativo, pois, se faltaram condições no nosso passado histórico-cultural, que nos tivessem dado, como a outros povos, uma constante de hábitos solidaristas, política e socialmente, que nos fizessem menos inautênticos dentro da forma democrática de governo, restava-nos, então, aproveitando as condições novas do clima atual do processo, favoráveis à democratização, apelar para a educação, como ação social, através da qual se incorporassem ao brasileiro estes hábitos. (FREIRE, 2021, p. 94).

São interpelações que penetram em nossas atitudes e nosso modo de fazer educação, portanto, nossa forma de atuar enquanto agentes transformadores e formadores de opinião. Fomenta-se uma educação que considera a diversidade sociocultural e econômica, de modo que ao inserir as práticas pedagógicas inclusivas possam pensar quais necessidades e possibilidades serão atribuídas para aprendizagem de todos.

Percebe-se que até aqui a preocupação é inserir os estudantes da sala especial na sala regular. Esse processo de recolocação/socialização dos estudantes exigia rever conceitos, concepções e atitudes arraigadas tão presentes no cotidiano da escola.

diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem existentes nas escolas brasileiras; Formar e acompanhar docentes de 144 municípios-polo para o uso de metodologias de ensino inclusivas nas salas de aula das escolas da rede regular de ensino; Preparar gestores equipe de apoio e a comunidade escolar em geral, incluindo os familiares, para apoiar o desenvolvimento docente para a promoção da inclusão escolar, Transformar o ambiente escolar em um espaço acolhedor para todos, no qual o processo de aprendizagem seja colaborativo, contínuo, valorize e responda às diferenças humanas; Formar rede de intercâmbio e disseminação de experiências inclusivas bem sucedidas a fim de fomentar o engajamento de novos educadores(as) no processo de transformação do sistema educacional brasileiro.” (DUK, 2006, p 12).

Recordação: um movimento que faço agora a pensar na escola no início do século XXI, quando não se discutiam dificuldades de aprendizagem; era como se todos os estudantes tivessem que estar dentro de um mesmo padrão. Teve um fato interessante já atuando na coordenação na escola CAIC onde a professora me falou que o aluno não “fala”, mas ela percebia que escutava. E acrescentou: estou falando e olhando diretamente para ele e percebo que me entende.

Veja – essa alternativa ninguém falou para ela, mas a mesma fez diante da necessidade. Procurou meios para que o estudante aprendesse e ele aprendeu. Nesse período as discussões de inclusão ainda não estavam em evidência. Assim, íamos incluindo conforme nossa sensibilidade, responsabilidade, compromisso.

São questões relevantes que passam pela organização do trabalho pedagógico do professor inovador. Neste pensar de cunho formativo, Nóvoa faz uma análise sobre as políticas educativas e organização da escola, dentre outras observações, desse modo, procura perceber os processos de mudança atual nas instituições de ensino e diz:

Já não se trata de melhorias ou de aperfeiçoamentos ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira metamorfose da escola. Fazer “esta afirmação é, também, reconhecer as mudanças que, inevitavelmente, atingem os professores e a sua formação.” (...). É certo que há muitas promessas do passado ainda por cumprir, a começar pelo compromisso de uma escola pública de qualidade para todos. Mas a escola revela, sobretudo, uma grande incapacidade para pensar o futuro, um futuro que já faz parte da vida das nossas crianças (NÓVOA, 2019, p.3).

Esta discussão foi abordada por Martins, Abreu e Rozek (2020) que realizaram uma pesquisa sobre o conhecimento dos professores no que tange aos marcos legais de cunho inclusivo. O estudo revela haver conhecimentos de documentos relacionados à educação, como a exemplo da Constituição Federal, LDBEN e o Estatuto da Criança e Adolescente.

Portanto, documentos mais específicos, neste caso, sobre a inclusão deixam dúvidas, pois “é possível que haja desconhecimento sobre quais conteúdos são apresentados na legislação, de modo que não há grande interesse em conhecê-la, o que pode repercutir nos conhecimentos gerais dos professores sobre os princípios da Educação Inclusiva.” (MARTINS; ABREU; ROZEK, 2020, p. 8).

Essa descoberta nos leva a acreditar que a política de educação inclusiva ainda fomenta novos conhecimentos e destrezas pedagógicas capazes de ajudar as crianças e jovens no contexto da escola atual. Se o pensamento é incluir os estudantes com deficiência na sala regular de ensino, considerando os marcos legais da política de inclusão. Essa reciprocidade nos preocupa ao descobrir que poucos tem se dedicado a essas leituras. Da mesma forma, em

simultâneo, impele para a tomada de decisões, encorajados pela humanização socioeducacional.

Bezerra (2013) discute a política de inclusão sob a luz do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Além disso, apresenta as mudanças da secretaria ministerial em relação à extinção da Seesp e reavivamento da diretoria, vinculada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Em 2008 foi lançada, pelo governo federal, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). (...) eliminou a possibilidade de se matricular alunos com deficiência, altas habilidades ou transtornos globais do desenvolvimento em escolas ou classes especiais, de forma substitutiva à escola comum. (...) A PNEEPEI ressignificou o próprio conceito de educação especial, cuja responsabilidade precípua passou a ser a de organizar, fomentar e apoiar a oferta, no contraturno, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos os alunos supracitados, em caráter complementar e/ou suplementar à sua frequência na sala de aula comum. (BEZERRA, 2013, p.947).

Neste contexto, percebe-se que preciso sair da zona de conforto e adentrar em novas formas de fazer-se docente, construir um ensino e uma aprendizagem condizente com as necessidades dos estudantes, sendo oportuno pensar nas ações desenvolvidas, levando em consideração a pluralidade e a diversidade presente nos âmbitos educacionais.

Com objetivo de redimensionar os processos educativos que ora vivenciamos no ambiente da educação, recorreremos aos documentos oficiais com o intuito de adequar o ensino e aprendizagem à realidade organizacional, assim conhecer na teoria como deve acontecer nos ambientes educativos é fundamental para realização da prática coerente com a legislação recomendada.

Torna-se evidente a necessidade de construir novos saberes na escola de tal forma que os educadores possam ampliar sua capacidade cognitiva a partir dos processos educativos inclusivos, respeitando e valorizando as mais variadas formas de educar na diversidade, priorizando saberes, construindo relações para atuar com autonomia durante sua vida e na vida escolar. Neste fomento, as políticas de inclusão se fortalecem nos decretos enviados as redes de ensino como premissa para novas ações, todavia explicitando mudanças e determinações para essa demanda. Sendo assim,

[...] o decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, substituído pelo decreto nº. 7.690, de 2 de março de 2012, traz à tona justamente o descompasso estrutural entre a proposta de uma política pública inclusiva e a realidade objetiva da exclusão social/educacional manifesta em nosso país. Sem fomentar amplo debate, promove-se, no interior desse ministério, por força de decreto, o fechamento da Seesp e a diluição de seus encargos na SECADI; apesar de ainda existirem muitas dúvidas operacionais quanto aos rumos da inclusão escolar de pessoas com deficiência,

suscitadas ou não suficientemente esclarecidas pela própria política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva. (BEZERRA, 2013, p. 950).

Prima-se por uma formação que prioriza a dialogicidade, a humanização dos professores e sua efetiva participação nos atos formativos pautada na construção pedagógica do saber/fazer com significados, questionando e (re)conhecendo sua prática docente, valorizando a ação educativa nos âmbitos de ensino, numa relação participativa, dialógica e problematizadora (FREIRE, 2021).

Neste pensar, o ensino na escola busca uma ação transformadora do professor que movido pelo sentimento de inclusão significativa procura compreender as reais necessidades dos estudantes e trabalhar a partir dessas vivências escolares. Essas compreensões perpassam os contextos sociopolíticos e culturais, construindo novos significados ao ensino e a aprendizagem de todos os estudantes. Para o ensino em Guarabira-PB a professora Zélia Felix que hoje atua na gestão escolar sugere: “Ser professor em pleno século XXI é um desafio, exige um olhar diferente, que requer de nós uma nova atitude no campo pedagógico” (ZÉLIA, 2021).

Discutir essas políticas na escola é essencial para uma formação de professores que prioriza uma educação de qualidade com princípios éticos e culturais, de uma educação que enfatiza a inclusão de todos numa determinada realidade escolar. Esse diálogo proposto por Paim (2005) tem relevância no processo de formação quando percebe as reais necessidades dos estudantes e instiga ao professor ter uma visão holística sobre as problemáticas da escola, sem desconsiderar a coletividade, essa forma de atuar na escola considera as subjetividades dos sujeitos e trabalha por uma educação de qualidade com equidade e para todos.

Esse pensamento é recentemente, discutido por Nóvoa (2019) quando escreveu sobre a formação de professores e teceu comentários sobre a ação coletiva compartilhando saberes entre os profissionais da educação; na sua visão a formação dos professores tem sua potencialidade na profissionalização, no entanto, fecundada pela tríade: professor-universidade-escolas. Sendo assim, reconhece a necessidade de se pensar ações formativas a partir do "desenvolvimento profissional dos professores: a formação inicial a indução profissional e a formação continuada" (NÓVOA, 2019, p.8).

Esta reflexão coloca o professor no cenário formativo, considerando a pluralidade e diversidade existente no nosso país e toda sua perplexidade nos contextos educacionais. Assim, acredito que ao priorizar as ações numa perspectiva de educação inclusiva com experiências dialogadas e compartilhadas, podemos mudar a realidade escolar.

Essa troca vai propiciar discutir sobre as práticas desenvolvidas, percebendo necessidades e possibilidades. O trabalho pedagógico na escola ganha sentido com professores reflexivos, pois ao refletir de forma crítica o saber fazer, novas ações serão priorizadas, pensamentos travados por Nóvoa (2013) e Alarcão (2018) sendo, portanto, fundamental para o desenvolvimento eficaz no ambiente educativo.

Nesta dinâmica de ensinar e aprender, o profissional da educação vai se configurando educador participativo de uma política de inclusão que visa sua totalidade de oferta com entrada, permanência e participação dos educandos nos ambientes de ensino. (BRASIL, 2006). Essa nova proposta de educar vai além da sala de aula, visa envolvimento e participação ativa dos estudantes para a sua aprendizagem.

O caminho que leva ao exercício, do ser e fazer com eficiência e eficácia passam inevitavelmente pela forma como o educador conduz seus trabalhos numa instituição de ensino. Coll, Marchesi e Palacios (2010) explicam que as escolas inclusivas foram sendo construídas durante todo um processo. Neste sentido, torna-se relevante estar convicto dos objetivos que se pretende alcançar, não obstante, terá dúvidas nas estratégias a ser adotadas pela escola.

Nóvoa(2019) nos estimula a uma nova reflexão sobre a formação dos professores e sugere articular o trabalho docente a outras instituições, novos grupos e associações. Assim, propõe “a renovação da escola no contexto de um espaço público da educação; e o esforço para reconstruir o comum, nunca deixando de valorizar a diversidade”. (NÓVOA, 2019, p. 5).

Essa proposta vai ao encontro da política de educação que prioriza a equidade e qualidade no ensino, busca esforços para realizar um trabalho para todos os estudantes, respeitando suas singularidades e, ou necessidade. Neste sentido, segue a discussão: como foi à comunicação entre o professor e programa de formação em educação inclusiva na rede? Qual concepção dos professores do EFAI da rede municipal de Guarabira-PB, em relação a educação inclusiva na escola? Temos construído esses valores na escola?

1.3 O Professor da Educação Inclusiva: Percepções Docentes

“O diálogo é uma exigência existencial.”
(FREIRE, 2021, p.109)

Ter experiência de professor na atuação como coordenadora da Educação Inclusiva na rede municipal de ensino remete a refletir sobre os saberes construídos ao longo dos anos em atividades formativas, instiga a rememorar, revisar o passado, acolher o presente, visando mudanças para o futuro. Assim, como membro participante desta pesquisa, existe a busca em revisitar as ações desenvolvidas pelos docentes do EFAI e refletir sobre a formação dos professores numa perspectiva inclusiva em Guarabira-PB.

Essas reminiscências têm sentido no campo da educação por visualizar práticas humanizadoras e criativas, sobretudo, tornar abrangente a política de inclusão no município, compreendendo nessa ação um novo despertar no campo pedagógico, ideia discutida por Galzerani que ao dialogar com Benjamin o conceito de memória – proposta principal do artigo: Memória, História e Tempo: Perspectivas teórico-metodológicas para o Ensino de História – escreve:

[...] rememorar é um ato político, com potencialidades de produzir um “despertar” dos sonhos, das fantasmagorias, para a construção das utopias. Rememorar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro. (GALZERANI, 2009, p. 3).

Entendendo ser preciso reorganizar o trabalho pedagógico no ambiente escolar, subentende-se que os professores do EFAI têm como premissa envolver os estudantes no processo de ensino e aprendizagem de forma significativa. Portanto, conseguir rememorar as experiências vividas, neste caso, no contexto de (re)elaboração, (re)estruturação dos planos pedagógicos no contexto da formação constitui revisar sua prática e atuar sobre ela.

Os historiadores do futuro, que saberão como os fatos se passaram, terão uma ajuda poderosa para compreender não porque eles tinham de se processar da maneira pela qual se processaram, mas porque de fato assim fizeram; isto é, observarão no laboratório dos acontecimentos as evidências de determinação, não vistas como lei governada pela regra, mas no sentido de "fixação de limites" e "exercício de pressões". E o historiador de hoje se situa exatamente na mesma posição em relação ao passado histórico, que é, simultaneamente, objeto de investigação e seu próprio laboratório experimental. (THOMPSON, 1981, p. 61)

Tal pretensão permite discutir as ações de modo a ampliá-las e ressignificá-las, construindo caminhos promissores ao ensino e a aprendizagem em contextos inclusivos, vislumbrar uma ação formativa que entende a necessidades de criar possibilidades, inserindo o educando como um ser ativo e participativo da sociedade em que vive.

Esse pensamento de uma escola para todos é comentado pela secretária da rede de ensino onde houve a formação na rede (2009-2012), que comenta:

[...] Guarabira ser Polo na Educação Especial na Perspectiva inclusiva contribuiu com a educação de muitos estudantes, pois tinha município que não tinha nenhuma estrutura para tratar com a diversidade, e aqui em Guarabira nós implantamos e recebeu as crianças dos municípios vizinhos e tiveram essa oportunidade (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, 2021).

Essa fala da secretária em exercício neste período do funcionamento do programa na rede nos convida a pensar inclusão como mecanismo de mudança e de possibilidades, motivo pelo qual insistir em discutir essa política pública educacional, por considerar relevante nas escolas. Essa ideia está interligada com o processo de otimização das classes populares quando busca oportunizar no cenário da educação crianças e adolescentes. Da mesma forma reconhece-se que é preciso incidir sobre “dimensões concretas e históricas de uma dada realidade.” (FREIRE, 2021, p.125).

Esse pensamento do autor instiga a desenvolver o espírito de luta e resistência tão necessário para os dias atuais, principalmente quando a temática é Educação Inclusiva, assim perguntar: pelo que estou lutando? Para quem e por quê? Uma resposta coerente deve ser pela luta por uma escola que valoriza e reconhece as diferenças, porque precisa defender o que é óbvio, portanto, lutar por políticas públicas que ofereça direito à educação de qualidade e para todos. Estas ações devem passar pelo crivo da formação dos professores em todos os âmbitos educacionais. A inclusão não pode ser ignorada, porque foi instituída por muito tempo.

As experiências vivenciadas remetem a pensar as lutas pelas minorias tão difundidas em Paulo Freire (2019; 2021) Benjamin (2020). Pedagogias discutidas sob a luz das sensibilidades socioeconômicas e culturais. Contudo, pensar os professores mergulhados na experiência da cultura do conhecimento, cheio de gente, que tem muito a compartilhar e contribuir com a sociedade atual. Larrosa (2019) reconhece que a experiência acontece essencialmente na interação entre conhecimento e a vida humana, seguindo seus ensinamentos.

Sendo assim, torna-se relevante problematizar a forma de olhar, fazer, sentir, pensar e ouvir o educativo, compreendendo que “é experiência aquilo que ‘nos passa’ ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, forma e nos transforma” (LARROSA, 2019, p.28). Essa fala de Larrosa é bem pertinente para o contexto atual e instiga olhar para formação docente como fator determinante para mudanças nas escolas.

Por isso, a política de inclusão enfatiza que “é necessário um processo contínuo de interlocução entre os educadores e dessa forma promover encontros sistematizados com a

equipe interdisciplinar de apoio, na perspectiva de manter um canal aberto de escuta para estes profissionais”. (BRASIL, 2005, p.22). As ações inclusivas na escola são desafiadoras e contar com esse apoio é fundamental para uma atuação mais eficaz, principalmente para os estudantes que apresentam um grau maior de dificuldades.

Discutir a ação do professor numa perspectiva inclusiva é um dos grandes desafios para os dias atuais. Dessa maneira, deve-se questionar se a política de inclusão como fator relevante para formação dos professores tem construído novos saberes para impactar nas práticas pedagógicas. Essa inquietação perpassa o ambiente da escola e busca conhecer melhor o local que pisam, o que pensam, e como age, conseqüentemente, o que consideram relevante para uma atuação significativa na escola. Por serem desafiadoras essas ações na escola evidenciam-se ser necessário construir parâmetros para essa efetivação de forma coletiva, discutindo a prática e atuando sobre ela.

Para Freire a educação jamais é neutra, contém uma intencionalidade. Portanto pressupõe escolhas, estejamos, ou não, conscientes delas, referentes ao conteúdo, às metodologias, à avaliação, à comunicação, à convivência etc. Dependendo das decisões, ou seja, das escolhas que fazemos, a educação que realizamos pode ser transformadora e emancipadora ou conservadora-contribuir para manutenção da organização e dinâmica social, status quo. (PATRÍCIA; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 49).

Essa ideia de Freire discutida por Patrícia e Assumpção (2009), faz perceber a grandiosidade da profissão e que as escolhas podem interferir negativa ou positivamente na vida dos estudantes. Por isso, pensar no fazer pedagógico com responsabilidade é tarefa de todo professor que tem o compromisso com a missão de educar. A cada dia os ambientes escolares exigem mais consciência e dinamismo para essa atuação, principalmente quando se trata de incluir todos os estudantes na escola.

Esse pensamento pode ser compreendido, sobretudo, entendendo em que se organiza formação baseada prioritariamente na ideia conceituada pelos autores Benjamin (2012) e Thompson (1981), quando consideram que somos sujeitos ativos de transformação e que nossa prática precisa ser dialogada, refletida, questionada, todavia, repassada, compartilhada, pois o professor na sua trajetória acumula ao longo das experiências, novos saberes, sobretudo, associados a novas descobertas e inquietações.

O professor como percussor da ação formativa precisa constantemente discutir as problemáticas da escola de modo que as práticas desenvolvidas sejam interativas, dialogadas, compartilhadas. Essa troca de saberes vai contribuir significativamente com o trabalho desenvolvido e fortalecer a ação docente. Benjamin (2012, p. 124) ao realizar seus escritos define bem essa relação da atividade do professor na escola: “A horrível mixórdia de estilos e

visões de mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir quando a experiência nos é subtraída”.

O que podemos definir é que ao olhar dessas autoras, muitas ações desenvolvidas pelos professores, passam despercebidas no contexto da visibilidade ao trabalho docente. Essa reflexão nos leva a pensar sobre as ações inclusivas e questionar: como esse espaço/tempo tem sido discutido em contextos inclusivos? Neste caso, pela própria experiência de professora e formadora que esse espaço/tempo não tem sido discutido com frequência devido à falta de diálogo, escuta e compartilhamentos das experiências.

Esse espaço/tempo que poderia ser um campo de criações e construção de novos saberes se perde na intensidade do mundo moderno, assim não se percebe a necessidade e possibilidades subjetivas ao ensino e a aprendizagem. Olhares que não se cruzam, sentimentos que não são sentidos, escuta que cai no esvaziamento do trabalho docente. É preciso reconhecer no cotidiano escolar essa diversidade aflorada nos espaços criativos e dinâmicos que possibilitam aos educandos novos saberes.

O professor ao olhar para o seu ambiente de trabalho deve sentir esse espaço e aproximar-se para criação “apesar de a educação ser um desenvolvimento necessariamente coletivo, o trabalho docente é marcado pela relação isolada entre professor e estudantes, no contexto da sala de aula” (ANJOS; RONDINI; SCHLÜNZEN, 2021, p.66-67). A fala dos autores vem confirmar uma realidade atual: Não se tem compartilhado experiências, está havendo um detalhamento ao processo de escuta docente e com isso a prática não tem sido discutida, refletida, questionada.

Benjamim (2012, p. 226) comenta que a narrativa vem como espaço aberto para escuta de si mesmo e dos outros: “o historiador é obrigado a explicar de outra maneira os episódios com que lida; ele não pode absolutamente contentar-se em representá-los como modelo da história do mundo”. Ouvir o professor é possibilitar tirar as amarras do medo, da angústia, do desconhecido, das incertezas e inseguranças no campo da inclusão.

Nesta perspectiva, a atividade docente estabelece nova relação com o saber/fazer e busca nesta dinâmica de ensinar com significado destrezas capazes de mudar a realidade escolar. Essas ações contribuem respectivamente com o processo de inclusão quando oportuniza estratégias para atender as diferenças existentes entre os estudantes, compreendendo que vivemos em uma sociedade plural e diversa.

Imbuídos por este pensamento, faz-se importante refletir sobre o apontamento de Nóvoa (2013), ao discutir ações formativas, propõe uma nova formação docente, busca uma ressignificação das práticas pedagógicas dos professores ao inserir uma formação configurada

pela dimensão pessoal profissional e organizacional para romper com os modelos escolarizados e construir processos formativos autônomos e coletivos na escola.

A fala do autor declara que o que está em jogo aqui não é apenas a formação continuada dos professores que visa ao aperfeiçoamento, à qualificação profissional e a progressão da carreira de professor, busca-se, portanto, uma nova prática pedagógica: inovadora e criativa, que vise transformar o ambiente escolar. Portanto, “o fundamental é reconhecer que, para tentar tornar a sociedade mais humana, a escola deve buscar desbloquear os mecanismos de exclusão existentes” (LIMA, 2009, p.29).

Ao ser questionada sobre a realização de cursos de formação na área da inclusão a professora Geusa deixa explícito a necessidade da qualificação: “Nós precisamos de alguns olhares diferentes de estudiosos para tenhamos uma ideia de como vamos lidar com cada situação” (GEUSA, 2021).

Esta perspectiva de refletir a ação nos conduz a uma nova visão sobre a formação e a prática pedagógica: possibilitar as instituições formadoras, indivíduos capazes de agirem e transformarem a realidade contextual, fazer o reconhecimento de seu verdadeiro papel no desenvolvimento de todo o processo educacional e social. Nesta perspectiva, Garcia (2017) comenta que:

O acesso à educação sempre foi um elemento central no âmbito da luta por direitos. Afinal, é corrente a compreensão de que a educação é um dos instrumentos fundamentais para a saída da condição de pobreza, quando não, o principal. Mesmo que tal compreensão possa ser negada, considerando que a pobreza é resultado e condição para a existência e manutenção da ordem do capital, não é possível negar que a educação pode cumprir um papel fundamental como instrumento tático para a construção de uma sociedade que garanta a emancipação humana (p. 17).

Com a afirmativa de Garcia (2017) podemos destacar a importância da escola no processo de emancipação e, principalmente, da sustentabilidade humana, elas se fortalecem significativamente quando a educação em diversos contextos é promovida considerando a diversidade de aprendizagem e os aspectos culturais de todos os estudantes envolvidos no processo. Walter Benjamin (2012) chama a atenção para refletirmos sobre as áreas da nossa prática, precisamos adentrar no saber existente, pois é o que se tem de mais precioso, o ápice da experiência.

Os processos de formação no contexto da educação inclusiva fomenta a disseminação de práticas pedagógicas relevantes para ensino e a aprendizagem do estudante no âmbito escolar. Todavia, “abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades” (BRASIL, 1990, p.7).

Face a essa discussão, Martins, Abreu e Rozek, (2020) refletem sobre os conhecimentos e as crenças dos professores em relação à educação inclusiva, tem como pressuposto perceber a necessidade para novas atuações neste campo de estudo, é visível o incentivo a práticas de formação continuada nas escolas. No entanto, no que compreende essa categoria, essas pesquisadoras concluem que mesmo os professores sendo agentes dessa política, não se sentem fortalecidos para disseminação nas redes de ensino e que muito ainda precisa ser feito para sua efetiva implementação, desse modo, ficou entendido que,

[...] a escola ainda é um lugar para um sujeito ideal, universal, e não para todos. Aos diferentes resta a socialização, um olhar técnico e especializado. O professor não se sente protagonista do processo de inclusão, já que os aspectos pedagógicos que o caracterizam estão minimizados, quer nas políticas, quer na formação docente. Portanto, de forma geral, os educadores pouco acreditam na política e em si mesmos como agentes desta política. (MARTINS; ABREU; ROZEK, 2020, p. 16)

É mister reconhecer que a tarefa do educador nos ambientes inclusivos emerge uma formação contínua centrada no desenvolvimento da política de inclusão pluralista e diversificada. Essa discussão reforça a necessidade de ampliação das práticas pedagógicas, sobretudo, por um modelo inovador e criativo de ensino e aprendizagem, o que se torna um grande desafio para profissão docente, visto que essa política tem como papel transformar os ambientes escolares em um local de ensino inclusivos.

Na visão de Freire (2021, p. 125), “ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as ‘situações-limite’ que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse”.

É consensual perceber uma urgência para essa concepção de mundo, o homem compreender seu estado natural e sua relação com o nicho e os seres humanos neles habitados, concomitante, reconhecer a significativa atuação entre os saberes/fazer, sobretudo, de cunho inclusivo.

Neste sentido, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) deixam transparecer uma ênfase a formação de professores de modo a considerar uma ação transformadora, o que nos leva a acreditar que conforme concluem que a educação necessita de uma reforma no sentido da inclusão e, para isso, precisa ter os seus próprios agentes, os seus próprios reformadores.

Desse modo, compreende-se que os cursos de formações necessitam de uma ampliação, essa formação continuada exige que os agentes formados se tornem agentes de mudança e transforme os ambientes da escola. A resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015

define diretrizes para formação dos profissionais de educação, aponta no seu capítulo VI, artigo 16 vias, direcionamentos que possibilitem à formação continuada um novo pensar do fazer pedagógico na escola.

[...] A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.” (BRASIL, 2015, p.13)

Ao falar do processo de formação dos professores Freire (2019, p. 12) realça esse processo e considera “quem forma se forma e reforma ao formar-se e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Mais uma vez o estudo reforça que ensinar tem que ser mais que transferir informações, e que cada um deve construir seu processo formativo e disseminar práticas pedagógicas coerente com a proposta de educar na diversidade.

Prevê-se, portanto, a falta um diálogo mais consistente entre as universidades, secretarias de educação e as escolas, o que torna claro a necessidade de um novo pensar aos saberes e fazeres nas instituições formativas. Diante da realidade evocam-se possibilidades no campo pedagógico, sobretudo, contribuir com a profissionalização em percurso.

Desse modo, os professores no exercício da profissão, conforme descreve em sua tese de doutorado Paim (2005): se espera da ação docente, um novo “fazer-se professor”. Desse modo, podemos indagar: qual conceito de identidade foi atribuído neste trabalho? As experiências dos professores do EFAI no programa de formação citado anteriormente contribuíram para essa construção?

1.4 Formação e Identidade Docente: Saberes Instituídos na Experiência da Profissão

“Pouco se tem estudado sobre o professor como trabalhador, atravessado nas suas teorias de conhecimento e nas suas práticas escolares pelos conflitos de classe que se interpenetram com os conflitos de identidade pessoal e profissional”.
(ALVES, 2017, p. 13)

A Educação Brasileira é uma estrutura sócio-política, viva, ativa e que, por conseguinte, está inserida num contexto formativo e também institucional que almeja mudanças e reestruturações constantes. Educação é movimento! Portanto, o século XXI tem proposto novas discussões e reavivado outras, principalmente, acerca da identidade docente.

O saber instituído surge nesse cenário como alternativa capaz de dar conta de um contexto educacional que se expande a cada dia, principalmente, na pessoa do professor, sujeito ativo e rico em experiências.

Para tanto, intenta-se, a saber: quais saberes são construídos na formação dos professores em contextos inclusivos que devem ser considerados relevantes para instituir identidade docente? Entende-se, portanto, que essas inquietações são relevantes para construir parâmetros e ressignificar ainda mais e melhor a formação da identidade culturalmente construída na docência, dado que “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo., através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento.” (HALL, 2006, p.38).

Desse modo, Hall (2006) faz perceber que a longa jornada de trabalho na secretaria de educação, principalmente quando na oportunidade em que atuava como coordenadora da Educação Inclusiva proporcionou uma maior intimidade com essa prática, o que leva a compreender ter adquirido conhecimentos relevantes para construção de novos saberes. Essa premissa coaduna com o discutido por esse autor em “A identidade cultural na pós-modernidade” de tal modo que,

[...] parece então que a globalização tem, sim, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e "fechadas" de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. (HALL, 2006, p. 87)

Nesta perspectiva, parte-se da discussão de que quando se busca um olhar sensível às experiências dos professores desenvolvidas no exercício da profissão, percebe-se que estes saberes têm significado. Conforme Larrosa (2019), as experiências acontecem essencialmente na interação entre conhecimento e a vida humana, seguindo seus ensinamentos, torna-se relevante problematizar a forma de olhar, fazer, sentir, pensar, ouvir o educativo.

Neste contexto, novas discussões permeiam o cenário da educação, trazendo para o campo do debate o “fazer-se docente” e sua trajetória profissional na instituição de ensino. (PAIM, 2005). Essa premissa recorda Zambrono (2013), quando motiva a repensar as “identidades profissionais”, diz ser no trabalho onde marca a formação docente de modo que: “nós aprendemos e vamos confirmando nossas identidades docentes na própria docência, no cotidiano das salas de aula, na prática de preparar, ensinar nossa matéria.” (ZAMBRONO, 2013, p.24).

Contudo, os fazeres e saberes dos professores(as) do EFAI ganham força na efetivação das propostas educativas, principalmente na instituição de ensino da rede municipal em Guarabira-PB, apresentando-se como parâmetros para o embate político e pedagógico enfrentado nas vivências escolares no sentido da luta pela identidade cultural, local. Desse modo,

[...] parece então que a globalização tem, sim, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e "fechadas" de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas (HALL, 2006, p. 87).

Desta feita, conclui-se que há necessidade de busca da construção da identidade adquirida no campo da docência. O professor comprometido busca a partir da rotina cotidiana, nos ambientes educativos oportunidades para efetivar sua ação pedagógica entre as relações construídas, sob o pilar de conhecimentos da educação inclusiva como fortalecimento a sua formação profissional. Neste sentido, evidencia-se com relevância a formação continuada, tendo como parâmetro principalmente, os saberes construídos nas vivências/experiências escolares.

Nóvoa (2013) reforça essa ideia e diz que esses desafios não se dão apenas em meio da aquisição de novos conhecimentos. Mas, acontece ainda pela reflexão crítica entre os fazeres da prática cotidiana, numa construção contínua e relevante, evidentemente necessária para construção de um saber significativo na escola. Urge, portanto, a necessidade de (re)pensar a ação educativa e sua relevância no contexto de formação docente atribuindo valores, inserindo novos conhecimentos, reconhecendo na atividade dos professores, elementos fundantes para o crescimento profissional e produção de novas aprendizagens.

Essa reflexão da ação torna-se interessante para pensarmos a desigualdade social e seus pressupostos sociopolíticos e culturais (FREIRE, 2021), uma discussão que exige voltar ao processo educativo como determinante para o campo da resistência e luta no cenário da educação atual. Vive-se um momento difícil marcado pela desvalorização do professor, instabilidade sociopolítica, econômica e cultural do país, insatisfação governamental dentre outras insatisfações.

Estes desafios permeiam a vida do professor e instiga a buscar novos conhecimentos, todavia, com foco na construção de uma prática pedagógica coerente com a realidade atual. Portanto, é necessário não disseminar uma formação teórica genérica, que atua na formação

de indivíduos dominadores de conteúdo, tornando-se reprodutores de um sistema político, excludente, discriminatório, subversivo, tornando o ambiente escolar inclusivo.

Portanto, refletirmos a formação, de modo à ressignificá-la, amplia o conceito de qualidade, equidade e inclusão. Conforme preconiza a Constituição Federal (1988), primando, principalmente pela garantia de uma educação como direito de todos. Esse feito exige na concepção de Freire (2019) “curiosidade epistemológica”, pois para ele o mundo vai mudando conforme a realidade apresentada. Nesta lógica de raciocínio precisamos adentrar neste campo de conhecimentos uma visão holística entre o saber e fazer, assim, vale a indagação: ao garantir aprendizagens nos ambientes escolares, estou garantindo educação?

Pela experiência desenvolvida a mais de 33 anos de trabalho enquanto docente, realizado nesta rede municipal de ensino, ensinando e aprendendo, formando e sendo formada, educar vai mais além do que aprender conteúdos programáticos, as tendências pedagógicas se confundem pelas práticas arraigadas. Segundo Freire (2021, p. 81) faz dessa ação à memorização mecânica para aplicação dos conteúdos ao conduzir os educandos “não há criatividade, não há transformação, não há saber”.

Essa discussão amplia as possibilidades ao debate e suscita uma formação continuada coerente com as reais necessidades do contexto político educacional atual. Para tanto, de acordo com Michael Huberman (2013), principalmente na relação da ação que coaduna refletir o trabalho desenvolvido em consonância a formação docente, reconhece que o professor adquire experiência ao longo da vida profissional significativas, capazes de transformar a realidade didático pedagógica e “uma vez estabilizada, estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema” (HUBERMAN, 2013, p.41).

Temos consciência de quanto esses elementos são significativos para o professor, pois ao adquirir novos conhecimentos automaticamente elaboramos uma nova consciência na elaboração de atividades significativas, contributo relevante que vai interferir diretamente na aprendizagem dos estudantes, de modo que essas ações podem concretizar um novo modelo de ensino voltado para o uso do conhecimento pessoal e coletivo, vislumbrando um diálogo permanente sobre educação.

Este convite de tornar o ambiente mais sensível aos diálogos se faz propício às novas descobertas. Contudo, visualizar nova forma de atuar no campo educativo, inevitavelmente oportunidades de criar possibilidades para discutir a continuamente das práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas nas escolas da rede municipal, foco dessa pesquisa.

Essa concepção de experiência em descarte de Benjamin (2012) suscita um novo pensar: a escola tornou-se desacreditada da sua prática pedagógica, os ambientes escolares

não dialogam sobre suas próprias ações docentes. Entende-se, portanto, que a arte de narrar está se extinguindo das vivências/experiências cotidianas escolares, motivo pelo qual leva o professor a se esvaziar de suas próprias experiências.

No texto intitulado “O narrador” da obra de Walter Benjamin (2012, p. 240), autor inspira o pensamento sobre o ato de conversar, e diz: “o narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida”. Nesta consciência, acredita, que quem tem experiência, tem muito o que contar.

Esses questionamentos podem ajudar a entender o contexto educativo nem Educação Inclusiva e repensar as ações, considerando que o educador no exercício da profissão adquire conhecimentos que vai sendo constituído ao longo da carreira. Portanto, elucidar as práticas desenvolvidas pelos docentes tem significado para o trabalho do professor quando percebe que sua função é responsável por construir saberes concretos na escola.

Essa temática discutida por Paim (2005, p. 158) permite refletir o materialismo histórico dialético por “não vê uma história universal como produção, e sim uma oportunidade revolucionária, construída por sujeitos; portanto, para ele a história é multifacetada, com múltiplas possibilidades de relações”.

Essas dúvidas são sustentadas por Benjamin (2012), Freire (2021), Nóvoa (2013) e Tardif (2020), assim, imbuído pelo pensamento desses autores percebe-se que de certo modo está se perdendo a capacidade de conversar/narrar sobre nossos fazeres, perdendo a capacidade de compartilhar nossas vivências/experiências e a partir da troca de saberes, construir espaços de diálogos.

Enfim, estamos cada vez mais alheios aos nossos saberes e fazeres, sucumbidos nas tarefas cotidianas do fazer pedagógico tradicional, repetitivo, portanto, pouco dialogado, intercambiável. Será ainda pela falta de tempo, ou será que não estamos dando relevância à atividade desenvolvida pelos professores na escola? (THOMPSON, 1981; BERTUCCI, 2010).

De certo modo, confirma-se aqui que as diversas formas epistemológicas atribuídas resultam em práticas de aprendizagens, entre os sujeitos o que torna essencial a dialogicidade, interação e a troca de saberes. Urge, portanto, conhecer o trabalho do professor (TARDIF, 2020), para considerar suas experiências vivenciadas, fundamento para novas atuações atreladas às novas ações/construções, ressignificando e refletindo os “saberes-fazeres” no cenário da educação vigente. Face a esse significado, entende-se que um profissional da educação,

[...] é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá. Um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Nesta perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. (TARDIF, 2020, p. 230).

Reconhece-se, portanto, que esses saberes produzidos em sala de aula, os saberes instituídos no exercício da profissionalização, reforçam e viabilizam a construção das identidades docentes, convalidados por vivências em ambientes individuais e coletivos que propiciam o desenvolvimento de destrezas para o saber, saber fazer e o saber ser.

Desse modo, podemos pensar que “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produzir alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. (LARROSA, 2019, p.25).

A partir desse entendimento, fica explícita a relevância de promover práticas efetivas de fomento para emancipação política e social. Todavia, primando pelos princípios da formação humana, uma política de educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes, que tem como fomento a superação das desigualdades sociais. Práticas dessa natureza concretiza um trabalho pautado na formação que valoriza os sujeitos como seres ativos e participantes do ato de aprender com significados.

Percebe-se ser de suma importância que o saber acadêmico e o saber escolar sejam discutidos, reelaborados, ressignificados, com possibilidades objetivas convergentes para construção de identidades, de forma que não sejam hierarquizadas, visando um deslumbramento de bifurcações difusas capazes de sobrepujar e comprometer o papel do saber instituídos para favorecer às discussões educacionais que se inserem num contexto cada vez mais dinâmico nas escolas.

Surge então uma nova forma de pensar o trabalho pedagógico inclusivo. Esse pensar segue orientações em Freire (2019), quando esclarece que no exercício da profissão o professor não deve reduzir sua atividade pedagógica apenas ao ensino dos conteúdos programáticos, mas experienciar a eticidade ao aplicá-los. Assim, é preciso proceder numa ação própria da profissionalização com objetividade e generosidade, todavia, deverá haver coerência entre o que se fala, escreve e, conseqüentemente sobre o que se faz.

Nesta perspectiva, vale a inquietação: se experiência é algo tão subjetivo, se estas ações nos definem, por que não conseguimos nos apropriar dos saberes adquiridos no exercício da profissão docente? O que nos acontece? Não acreditamos nos saberes/fazer

construídos ao longo da profissão, somos inseguros, conteudistas, temos medo do novo, e esse medo nos aprisiona?

“O professor é muito cobrado na questão do aluno, na questão burocrática, na questão dos relatórios. Eu acho que o professor está mais focado nestas questões do que na questão humana, na questão de saber a necessidade de cada aluno.” (GEUSA, 2021).

A fala da professora Geusa faz acreditar que é preciso pensar o ato de educar, reorganizar a prática a partir do entendimento, das discussões, das redescobertas, da troca, das apropriações e dos conhecimentos construídos. Contudo, transformar os espaços formativos em espaços de diálogo, compartilhamentos, reflexões, ensinamentos e aprendizagens, pois “a alma, o olho e a mão estão assim escritos num mesmo contexto. Interagindo eles definem sua prática.” (BENJAMIN, 2012, p. 239).

E, nessa altura mais uma vez surge o questionamento: como temos nos distanciado dessa prática na escola? Por isso, a partir destas inquietações torna-se necessário compreender essa relação de afastamento, de desalheamento da prática docente. O pensamento de Goodson (2013) suscita reflexões quando questiona em seus estudos: O professor é ouvido? Diante da experiência vivenciada como formadora da rede, pode se afirmar que em relação aos programas formativos que chegam as secretarias de educação, a resposta é não! Esses programas chegam e as ideias preestabelecidas são disseminadas, sem questionar: “o programa chega, tem que ser aplicado, sem assistir os professores, uma escuta daqueles que estão atuando numa escola.” (ZÉLIA, 2021).

Essa indagação se constitui a partir dos estudos realizados por Goodson (2013, p. 69), quando propõe dar voz ao professor, pois acredita que “o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor”. O autor faz uma fala muito pertinente para o campo da inclusão, principalmente quando são analisados programas que chegam as secretarias de ensino. Na fala dos professores entrevistados, os professores geralmente não são ouvidos, principalmente em relação aos programas. Tudo chega pronto para ser executado.

Neste sentido, a percepção que se tem sobre a importância dessa escuta. Quando da implantação, viu-se que a política de inclusão foi pouco discutida, o próprio programa que discorre sobre a disseminação da política de inclusão chega as redes de ensino sem ouvir os que realmente põem a mão na “massa”, os que realmente realizam os trabalhos na escola. Essa falta de interlocução causa rejeições e dificuldades para aceitar o novo.

Essa desconexão vem acontecendo de várias formas, isso porque o trabalho pedagógico é pouco dialogado, refletido nas escolas. Pode-se confirmar essa afirmativa na

fala da professora Andréa que recentemente vem desenvolvendo as atividades na coordenação pedagógica escolar:

Eu sinto essa necessidade de compartilhar com meus colegas a minha prática, escutar também deles, eu acho que se a coisa fosse mais interligada, se a parte pedagógica em si fosse mais interligada, não trabalhasse isolado, neste caso, o professor realmente sentar-se para discutir seu trabalho em sala, com coordenador, orientador supervisor e com os próprios professores, eu acho que é o que falta, eu digo pela escola que eu trabalho. eu poderia até dizer uma “ligação pedagógica” (ANDRÉA,2021)

Se o docente que realiza as atividades pedagógicas e não é ouvido, como entender o desenvolvimento dessa prática na escola? É nos espaços da escola que podemos refletir de forma crítica nossa atuação, nos planejamentos da escola, organização do plano de aula e outras atividades inerentes a atividade docente.

A ação do professor exige um novo pensar em relação ao trabalho educativo, pois se percebe que as práticas desenvolvidas nas escolas não correspondem às premissas de uma formação dialogada, compartilhada no coletivo. Falta, portanto, uma conscientização do trabalho desenvolvido pelos professores em refletir sobre: “a construção de uma política onde os professores sejam ouvidos pela necessidade de sala de aula, pela realidade, é isso que precisa ser mudado.” (ZÉLIA, 2021).

Essa rememoração das práticas escolares, essa volta no tempo nos instiga a conhecer novas formas de atuar. Benjamin (2020), diz que “articular o passado historicamente não significa conhecê-lo ‘como ele foi de fato’. Significa apoderar-se de uma recordação, tal como ela relampeja no instante de um perigo.” (p. 115).

Vale lembrar que se discute aqui a forma de inserir no ambiente escolar um ensino de qualidade e para “todos”. Conforme esse autor, os vencedores não sejam sempre os mesmos, conforme tem acontecido, mas que dê oportunidades de condições e construa parâmetros de qualidade para entrada e permanência do aluno, tornando-se essencialmente para todos, transformando-se realmente numa escola inclusiva.

Prima-se por uma educação que discuta a realidade e trabalhe a favor dessas necessidades, especificidades, respeitando as singularidades dos alunos imbuídos nesse processo, que dê oportunidade para todos, numa construção de políticas públicas essenciais para formação de sujeitos críticos e reflexivos, trabalhar com a matéria humana, priorizando pelo ensino e a aprendizagem que transforma e enriquece a educação. As aulas aplicadas nos contextos escolares, tem se distanciado desse sujeito, umas das causas concentra-se nesta falta de reflexão da sua prática.

Esse debate continua nas falas de Bueno, Pinto Jr. e Guimarães (2015) sobre formação de professores de História: “noções de interação, de significação e identidade”. O estudo motiva os jovens a “trabalhar com as identidades dos grupos excluídos da História Nacional, e dentro desse processo valorizaram-se as identidades dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos sem-terra, dentre outros grupos sociais.” (p.105).

Esses autores abordam a construção de uma nova consciência ao ensino de História atual, inerente ao conceito de identidades e da identidade latino-americana, desse modo, altera a forma de participação, visa negar o modelo europeu e norte-americano existente até hoje, que oprimia e alienava a população, por conseguinte concluem:

Nesse processo, que continua até os dias atuais, desenvolvem-se práticas de controle sobre as formas de ver o mundo, de pensar, de produzir os saberes e que se caracterizam pela concepção de homem heterossexual, branco, patriarcal, cristão, militar, capitalista e europeu. São essas visões e crenças que foram destruindo, por muitas vezes, o desejo de autonomia dos sujeitos, provocando também o apagamento da memória individual e coletiva das populações latino-americanas. (BUENO; PINTO JR; GUIMARÃES, 2015, p.111).

Nesta perspectiva, podemos perceber que o desafio é constante para o processo de formação dos professores, a luta pela inclusão está implícita nos mais variados contextos "na vida moderna, uma diversidade de posições que nos estão disponíveis, posições que podemos ocupar ou não." (SILVA, 2014, p.31).

Prima-se por uma nova concepção do trabalho docente, neste caso, busca-se uma dimensão cultural pautada na construção da vida social, política e econômica, que converge com o que preconiza a política de inclusão seguindo parâmetro para novas atitudes na escola, numa reflexão contínua sobre a inserção de todos os alunos na escola.

Assim, formar com finalidades, conforme exposto na LBDEN, no Artigo 22 quando preconiza que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1996, p. 17).

Neste sentido, reconhece-se fundamental que o professor no ato das suas atribuições seja consciente de sua tarefa na formação do cidadão crítico e participativo, é nas diversas relações estabelecidas que a aprendizagem na escola se consolida.

Esse pensamento que também foi construído por Freire (2019) em acreditar que as vivências escolares constroem significados, que todo professor influencia na vida do educando, nos instiga a trabalhar na construção de identidades, respeitando as singularidades, coerente com as situações que se apresentam e buscar nessas mesmas realidades modificarem significativamente o ambiente.

A escola tem se distanciado do seu verdadeiro papel: formar para o desenvolvimento das competências básicas a formação humana. Precisamos questionar a nova estrutura organizacional das escolas e provocar novas discussões para suscitar práticas significativas, inclusivas, sobretudo, para formação dos cidadãos em todas as suas capacidades, para não atropelar caminhos e oportunidades, pois “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído.” (SILVA, 2014, p. 19)

O pensamento do autor instituído por construções pessoais e profissionais abre espaço para transformações sociais presente em nossa sociedade. Por isso, conhecer o desenvolvimento da ação pedagógica, institui saberes essenciais para sua construção identitária, motivo às possibilidades das práticas pedagógicas desenvolvidas, principalmente no cenário da educação inclusiva. Para Silva (2014) o importante é reconhecer quais propósitos torna-se emergente para enfrentar a crise posta no mundo contemporâneo.

Neste contexto, vale a inquietação: por que será que a escola não conversa sobre suas experiências? Porque as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola são timidamente discutidas? O espaço educativo provoca a troca de saberes ativa como fomento para novas atuações por uma política de inclusão? A favor de quem faço essa pesquisa?

CAPÍTULO II - FORMAÇÃO E A POLÍTICA DE INCLUSÃO

Esse movimento vinha acontecendo de forma tímida na rede municipal, pois na escola Edvardo Toscano havia matrícula dos EPAEE, porém todos estavam matriculados numa mesma sala de aula. O objetivo maior era a socialização dos estudantes na escola. A gestora da escola relata com precisão como tudo aconteceu:

Houve um trabalho realizado antes que eu chegasse à gestão, um trabalho da coordenação pedagógica no período após (2005) a coordenadora da escola a princípio ela visitava as famílias dos alunos com deficiência explicando a importância desses meninos na escola conscientizando essas famílias. Dizia ser necessário eles estarem na escola e as famílias insistiam em dizer: não, mas eles não sabem fazer nada e ela dizia não! É possível sim, vamos trabalhar com eles e eles têm habilidades a serem desenvolvidas. Uma coisa importante colocar aqui é que o trabalho que ela realizava é a parte ele era separado, tanto que as crianças elas ficaram em turmas segregadas. A intenção era fazer a matrícula das crianças na escola. Não tinha um trabalho sistematizado, o importante naquele momento era trazer a criança para escola, socializar. (GESTORA ESCOLAR, 2021).

Percebe-se aqui que havia boas intenções neste trabalho de trazer os EPAEE para escola, no entanto tudo ocorria sem planejamento adequado para essa enturmação. Foi assim que a turma foi formada.

A explicação histórica não revela como a história deveria ter se processado, mas porque se processou dessa maneira, e não de outra; que o processo não é arbitrário, mas tem sua própria regularidade e racionalidade; que certos tipos de acontecimentos (políticos, econômicos, culturais) relacionaram-se, não de qualquer maneira que nos fosse agradável, mas de maneiras particulares e dentro de determinados campos de possibilidades; que certas formações sociais não obedecem a uma "lei", nem são os "efeitos" de um teorema estrutural estático, mas se caracterizam por determinadas relações e por uma lógica particular de processo. (THOMPSON, 1981, p. 61).

Neste movimento inclusivo a secretária de educação que assumiu a pasta em 2005 convocou todos os coordenadores da secretaria para uma reunião estimulando dar continuidade às atividades da política de inclusão de forma que se organizasse os EPAEE em uma só escola - Escola Piloto. Essa pretensão objetivava conhecer melhor como tudo isso iria acontecer, pois, muitas mudanças eram necessárias: estrutura física, pedagógica e humana. Neste caso, a escola selecionada foi a escola Edvardo Toscano devido já existirem número relevante de estudantes na classe especial. O desenho da inclusão começava a se formar.

A partir de 2004, são efetivadas mudanças no instrumento de pesquisa do Censo, que passa a registrar a série ou ciclo escolar dos alunos identificados no campo da educação especial, possibilitando monitorar o percurso escolar. Em 2007, o formulário impresso do Censo Escolar foi transformado em um sistema de informações on-line, o Censo Web, que qualifica o processo de manipulação e tratamento das informações, permite atualização dos dados dentro do mesmo ano escolar, bem como possibilita o cruzamento com outros bancos de dados, tais como os das áreas de saúde, assistência e previdência social. Também são realizadas

alterações que ampliam o universo da pesquisa, agregando informações individualizadas dos alunos, das turmas, dos professores e da escola. (BRASIL, 2010, p. 18).

Essas informações contribuía para o desenvolvimento do Programa “Escola Acessível”³⁴ possibilitando acesso aos EPAEE nas escolas. Lembro bem de como foi esse momento: fiz uma visita à escola tive uma conversa com a gestora escolar, depois fizemos uma reunião com os professores da escola para esclarecer sobre o assunto. Na Figura 3, é possível ver a fachada da escola. A gestora não colocou implicações, mas, confessou que ficou preocupada com a situação por perceber o desafio proposto naquele momento.

Figura 3- Atual fachada da Escola Edivardo Toscano



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2020.

Buscou-se neste período uma organização para o funcionamento das salas do AEE, fortalecidos pelo decreto 6571/2008³⁵, mesmo que os professores alegassem não estarem preparados e que as escolas não tinham estrutura física, pedagógica e tecnológica para atender a todos os estudantes, principalmente os com deficiência. Essa preocupação é reforçada pela professora Alcidema quando diz: “muitas (os) ficaram assustadas (os), ah! É muito serviço, como vou dar aula? Como eu vou dar aula um menino deficiente? Eu lembro muito dessa fala.” (ALCIDEMA, 2021).

³⁴ O Programa Escola Acessível “disponibiliza recursos para ações de acessibilidade nas escolas públicas, promovendo o pleno acesso e a participação das pessoas com deficiência nos ambientes escolares”. (BRASIL, 2015, p.17)

³⁵ O Decreto 6571 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.

Realmente muitas discussões afloraram nos ambientes escolares: dúvidas, incertezas, negações e insatisfações foram recorrentes, mas era preciso mudar a forma de pensar e agir na rede: disso não tínhamos dúvidas. A secretaria de educação relata no momento da entrevista que em 2006 quando assumiu a pasta já se envolveu com o movimento na rede e reconhece que mudanças para inclusão são perceptíveis.

Houve concurso em 2008 em Guarabira. E neste concurso já houve vaga para professores da Educação Especial, inclusive houve uma reformulação no plano de cargos e carreiras do município e os professores que tinham até 3 alunos com deficiência ganhava uma gratificação. Um aluno era (5%) dois alunos era (10%) e a partir de 3 alunos era (15%). Essa gratificação foi uma coerência da própria gestão Municipal da prefeita Fátima Paulino. Na enturmação nas escolas também houve um entendimento que era preciso reduzir o número de alunos tido como normal então cada aluno com deficiência era como se fosse três alunos normal. Então cada sala poderia ter até três alunos deficiente que é como se fosse nove alunos normais e aí só complementava o resto do número de alunos dos tidos “normais”. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, 2021).

Porém, era preciso enfrentar esse desafio, pois “quando uma escola estabelece entre seus objetivos prioritários a inclusão de todos os alunos, fica mais simples transferir a estratégia posteriormente à prática educativa nas salas de aula.” (MARCHESI, 2010 p. 43). Para tanto, os professores imbuídos pelo processo formativo começavam a dar os primeiros passos para o entendimento do uso dos computadores para utilização software que ajudam na aprendizagem dos estudantes com dificuldades - os com deficiência, mas também para aqueles que não eram EPAEE, mas tinham dificuldades na leitura, escrita, cálculo, conforme ilustrado pela Figura 4. Era tudo novo e cada passo dado era uma conquista.

Figura 4- Sala de Computação da Escola Edivaldo Toscano



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2020.

Vale salientar que as ações inclusivas na rede municipal de ensino aconteciam em passos lentos, sobre o calor de muitas inquietações. Nesse período as formações aconteciam

com mais fervor, muitos cursos foram disponibilizados pelo Ministério da Educação tanto para formação continuada, como para inicial. As escolas recebiam materiais – computadores, material formativo-livros, CD/DVD, mas precisavam conhecer melhor os softwares que ajudassem os alunos na aprendizagem. Por atuar no curso de Formação-Tecnologia Assistiva - UNESP e conhecer alguns recursos tecnológicos, conseguiu-se motivar os professores a utilizarem os Objetos de Aprendizagem – OA dentre outros. De início foi tudo muito tímido, nem todos se disponibilizaram, apenas a professora da sala de recursos multifuncionais. Devido o acesso aos computadores ser limitado os alunos acessavam em duplas ou trios.

As transformações eram necessárias, mas muitas queixas eram ouvidas pelos professores devidos as mudanças ocorridas nos ambientes da sala de aula. Podemos confirmar essas insatisfações na fala da professora:

No início a gente sente assim, um bloqueio: será que isso dar certo? Inclusão? Que palavra meu Deus! Incluir isso aqui... Por quê? Tudo que se faz incluir a gente acha um pouco diferenciado né? É que também não é fácil, a gente sabe que não é fácil, no entanto, quando encarei assim, pensei que ia ser totalmente diferente, mas com o passar do tempo a gente viu que ainda há uma grande parte de coisas para ser melhorada, ainda está em andamento, terminou aquele treinamento, aquela formação, mas que hoje no concreto, ainda está faltando, precisa ser melhorado. No momento, foi preciso instigar mais, aprender mais, neste caso, voltado a trabalhar seguramente com um tipo de inclusão na escola, né, na sociedade com um todo. (LUZIA JOCILENE, 2021).

Podemos dizer que os EPAEE estudavam de forma segregada: surdos, cegos, com deficiência física e intelectual, etc. Nesse momento muitas dúvidas envolviam a equipe daquela escola, muitas cobranças e insatisfação. Assim, por atuar na coordenação do EFAI sentiu-se a necessidade de acompanhar mais de perto essas ações na escola.

Ao recordar de um encontro na sala dos professores da escola Edvardo Toscano, onde houve questionamentos, uma das falas dos professores marcou a discussão: “não tem como uma professora só atender a todos os alunos”. As deficiências diferem e exigem especificidades para esse atendimento. Essas inquietações percorriam os ambientes daquela escola e os murmuros se faziam presente cotidianamente. Mas precisamos entender que “a educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social.” (DELORS, 1998, p.54).

Diante da situação havia preocupações no que tange o trabalho docente, uma lembrança marcante era as visitas à escola piloto, os questionamentos: como vai ser com os alunos surdos? Vai ter intérprete? E os cegos, como trabalhar com eles? E os cadeirantes, como vai ser sobre a acessibilidade?

Muitas vezes não se conseguia responder a tantas indagações, mas entendia que algo precisava ser feito. Com a presença da professora intérprete em Libras e a professora em Braille as falas ficaram mais leves. No entanto, outras problemáticas começavam a surgir: Vamos parar nossa aula para ir buscar alunos quando saírem correndo? E os EPAEE, intelectuais, dentre outras síndromes, como fazer? Não vamos dar conta de tantas problemáticas!

Percebia-se nos encontros com os professores que a maior rejeição estava em inserir os estudantes com DI na sala de aula regular. Na compreensão dos docentes, estes não tinham capacidade para aprender. Havia muitos rótulos! Era nesse calor de inquietações que a rede se apresentava no momento.

Essas dúvidas faziam parte também das discussões na secretaria de educação, mas para a coordenadora Zélia Félix essa experiência foi significativa, serviu para refletir o trabalho pedagógico e perceber o que precisava mudar no que tange a ação docente na escola.

No momento as experiências foram ótimas. Mas também de sensações, muitas vezes como posso dizer, sensações de muita observação, pensamentos e reflexões. Será que a gente consegue? Isso é possível? Houve alguns momentos em que eu me questionei no sentido da aprendizagem no que estava sendo apresentado, neste caso, se era possível colocar em prática. Hoje vejo que sim, é possível. (ZÉLIA, 2021).

A partir das implicações teóricas a SMEG/PB imbuída pelo processo de ensino e aprendizagem equânime, participativo e consciente que as atividades seguem em direção ao ensino inclusivo e plural. Sendo assim, comprometido com a disseminação da política de inclusão.

Na Secretaria de Educação a equipe de coordenadores e supervisores buscava conhecer melhor essa política para mediar o trabalho pedagógico nas escolas, mas também era motivo de muita conversa, pois existiam aqueles que estavam a frente do trabalho nas escolas, ficaram inquietos e com muitas dúvidas sobre essa implantação.

A princípio, quando foi para a gente desenvolver essa proposta, confesso que fiquei inquieta, mas quando a gente sentou para conversar, pensar nos meus atos, quando você me mostrou como iria funcionar na escola, aí comecei a procurar na internet, ler algo a respeito, você também passou para a gente o material. Agora o que achei errado, que acho errado até hoje, é como estou lhe dizendo: coloca uma criança na sala da gente com essas limitações, com essas dificuldades e nós não estamos preparados para trabalhar com eles, não dão condições e assim deveria ter um trabalho de formação mais consistente. (ANDREA, 2021).

Uma coisa era certa, não sendo mais os mesmos, muita coisa precisava mudar. Do mesmo modo, o Artigo 59, inciso III, da LDBEN que rege por assegurar EPAEE nos faz reconhecer que precisamos nos formar; o momento exige “professores com especialização adequada ao nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores

do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.” (BRASIL, 1996, p. 25).

Todas essas modificações de estrutura física e pedagógica contribuía para entrada dos EPAEE no ensino regular. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensadas, implicando uma mudança estrutural e cultural e ainda de acessibilidade pedagógica e tecnológica, para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2008).

Essa incidência perpassa os marcos legais desde 1996, advogada pela Lei de Diretrizes e Bases que rege a Educação preconiza esse direito, por que então a demora para esse atendimento especializado na escola, visto que este movimento teve sua iniciação desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988? A meu ver tudo está relacionado a pouca atenção à educação no nosso país.

O ensino brasileiro ainda não é prioridade, infelizmente. Essa discussão em caráter de direitos constitucionais está em comum acordo com o Artigo 5.º, quando diz: "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, [...]" (BRASIL, 1988, p.2). Neste sentido, a equidade estabelece um diálogo entre a igualdade e a justiça.

É pelo crivo das perturbações docentes que começamos a pensar em como fazer para melhorar na atuação e participação dos EPAEE naquela escola, entendendo que para a construção de sistemas educacionais inclusivos, as escolas passam por uma mudança e a pretensão inicial era que todos os estudantes tivessem suas especificidades atendidas, mas para tanto necessitava de uma adesão subjetiva e eficaz aos trabalhos desenvolvidos na rede, neste sentido, buscar parcerias. Portanto, o documento estabelecia:

- a) Os municípios-polo deverão estabelecer relações de parceria com as suas respectivas secretarias estaduais de educação, para atuação conjunta no fortalecimento da política de educação inclusiva.
- b) Os municípios-polo deverão organizar seu trabalho de forma a estabelecer relações que envolvam as esferas municipais, estaduais, federais e particulares, construindo uma rede de inclusão educacional e social.
- c) Os municípios-polo deverão estabelecer parcerias para o planejamento e a execução do Curso de Formação de Gestores e Educadores, garantindo a oferta de vagas para professores das redes federal, estadual, municipal e particular de ensino. (BRASIL, 2005, p. 10-11).

Novas discussões permeiam os âmbitos da formação docente. Neste sentido, foi relevante refletir sobre a formação inicial dos professores nas instituições de ensino superior,

como também ampliação de oferta aos cursos para formação continuada em modalidade de educação à distância. Diante da situação apresentada se instituiu uma formação mais efetiva no ambiente educativo na busca para novas formas para o fazer pedagógico. A secretaria de educação inicia o processo formativo nos encontros pedagógicos, as temáticas tinham fomento na inclusão de todos os alunos na escola, embora naquele momento o foco centrava-se nos EPAEE (Anexo 16).

Nesse embate discursivo sobre inclusão foi que a formação continuada ganhou estímulos da equipe pedagógica da rede municipal e os professores foram orientados/informados/formados em momentos distintos: nos planejamentos da escola, participação em congressos, seminários, participação de cursos na FUNAD, Cursos oferecidos pelo Ministério da Educação-Plataforma Freire, Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PAFOR) ³⁶, entre outras atividades.

A professora Zélia destaca bem a relevância dessa ação e esclarece que ao participar desses momentos formativos relacionados ampliou sua visão sobre a inclusão a partir dos cursos: “Tecnologia Assistiva–Unesp; sobre Educação Inclusiva patrocinado pela Plataforma Plural-Diversa do Instituto Rodrigo Mendes; dentre outros cursos de inclusão na FUNAD.” (ZÉLIA, 2021)

Essas participações em cursos sobre a política de inclusão são relatadas também pelo professor Adriano e demais professoras entrevistadas. Reconhecem a formação como processo de mudança que vai ajudar a construir caminhos para uma educação de qualidade. Neste caso, percebemos que os profissionais da educação entrevistados fomentam a formação continuada no que tange a política inclusão.

Comecei a fazer o curso de libras, mas não me identifiquei e aí eu dizia: gente, como é difícil! Fiz curso de Braille, mas aí toda nossa história tem a ver com algo do passado né? Eu me identifiquei mais porque eu me lembrava do meu avô que era cego. Aí eu dizia assim, se fosse hoje eu ensinar ele um pouquinho a ler. Esse lado de professor é muito forte, não é? É muito forte. (ALCIDEMA, 2021)

Nesse liame, percebe-se quais ações fortalecem o trabalho desenvolvido na escola, atitude que culmina com o Inciso I do Artigo 59 da LDB/96 por promover um olhar diferenciado no tocante a prática docente, assim, “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. (BRASIL, 1996, p. 25).

Essa preocupação envolvia os professores na época, sobretudo, na busca pela formação continuada, entendo ainda que as mudanças chegam à escola, mas não há uma

³⁶ Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica-PAFOR

conversa prévia, os programas chegam às secretarias e pronto! Esse pensamento coaduna como o do professor Adriano o ao dizer:

Quando vem algo novo para educação o professor não é ouvido, a regra é chegou, isso é para fazer, claro com um jeitinho de falar, nós temos que perceber o seguinte: o professor ele é um ser humano, então ele é uma pessoa que tem sensibilidade. Qual é o professor, que está preparado para de cara não olhar para criança com olhar de coitadinho? De piedade? Não é todos os professores que olha com aquele olhar de nojo que é natureza humana, ninguém é o "Superman", a "Mulher Maravilha" para dizer que não sente nojo, receio, que ver maldade na ingenuidade da criança, tem criança com um alto grau de sexualidade que é da deficiência mesmo, um alto grau de carência, com uma sexualidade avançada. Qual é o professor preparado para isso, né? Então tem que ter esse olhar também para o professor. Qual foi o professor ouvido na questão de dizer assim: tem direito de ser assistido por um psicólogo? Desabafar! Você está preparado? Também um acompanhamento psicológico para o professor se preparar também para receber aquela criança, entende? Não tem. (ADRIANO, 2021).

Aqui podemos perceber que o papel da educação é desenvolver as atividades educativas para respeitar as subjetividades, inclusive dos professores, portanto, oferecer um trabalho significativo para a aprendizagem na escola exige também ouvir o professor, seguramente ajudar na criação de novas oportunidades, todavia, contribuir para o desenvolvimento de novas práticas que emerge necessariamente o sentido da formação docente. A professora Andrea que na época atuava na supervisão tem um posicionamento interessante sobre essa questão:

Uma coisa importante ressaltar é que quando se faz uma formação dessa natureza, deixa muito aberto para o professor que quer. Digo a você, eu com essa minha "loucura" de trabalho que tenho, eu não ia parar de fazer uma coisa que me sirva hoje para arrumar coisa que eu não tenho contato. Se eu não tinha contato com o aluno deficiente, não procuro uma formação, entende? E hoje, eu acredito que eles oferecem o curso a quem trabalha com os alunos com essas limitações, eles não fazem com todos os professores! É isso que sinto, a necessidade de a secretaria chegar junto para gente com essa proposta de trabalho de olhar inclusão num todo, de forma diversificada, como fazíamos no curso. (ANDREIA, 2021)

Movidos pelo sentimento de mudança a PNEEPI em 2007/2008 EPAEE. Essa política veio fortalecer a inserção dos estudantes das salas especiais no ensino regular.

Lembro-me bem que foi no nono ano, não sei se foi exatamente em 2008. Foi um ano que elevou a pontuação da escola no IDEB59. Nessa turma tenha um número de uns 35% e alunos especiais, boa parte surdos, visuais. Tínhamos professores interprete, a demanda era menor que a oferta. Tínhamos alguns colaboradores, por exemplo, tinha um aluno surdo que tinha uma prima com muito interesse e ajudava na escola, inclusive fez curso superior em Libras e na época ajudava os outros alunos surdos. Ela disse: olhe diretora, eu não sei bem, mas posso ir ajudando, eu tenho uma prima surda e aprendo um pouco. E ela se interessou e ajudava. Fez cursos na FUNAD e hoje inclusive já tem umas professoras formadas a partir desse estímulo, dessa boa vontade de ajudar essas crianças. A Secretária de Educação também ajudava muito, eu conversava com ela e ela me ajudava muito nas dificuldades. Essas meninas elas diziam assim: olha se eu não sei muito, mas irei fazer o que eu posso. Hoje tem uma atuando na escola estadual, outra na UEPB. Ela entrou como colaboradora, sabia pouco e foi se formando. (GESTORA ESCOLAR, 2021).

Foi um momento histórico para todos os estudantes da educação especial, e ainda para as famílias, conforme fala o professor Adriano (2021): “a vitória foi também das famílias”, enfim eram relocados na sala onde pudessem compartilhar saberes com estudantes tidos “normais”, mas que não diferiam enquanto pessoa, embora tenha havido muita resistência por parte dos profissionais da educação, principalmente os professores.

Marchesi (2010, p. 29) ao socializar seu pensamento fala que uma escola inclusiva não se fecha a integração no campo social, mas que suas ações de forma permanente e sem data para finalização, por isso fala: “É preciso, sobretudo, compreender a realidade educacional como um processo de mudança para formas mais completas de integração e de participação”.

Portanto, foi preciso investir nas práticas educativas na escola de Guarabira–PB de modo a perceber que o trabalho pedagógico exige aprimoramento principalmente quando se pretende atender uma política que pensa na igualdade e participação de todos (as). Assim,

[...] a formação dos professores também ganha destaque entre as demandas mais emergentes para o aprofundamento do processo de inclusão. Existe um consenso de que é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço deste importante reforma educacional. (BRASIL, 2005, p. 28).

Essa premissa é comentada no estudo de Caiado e Laplane (2009, p. 311) quando realizam um estudo sobre a implementação da política de inclusão no ano que tange as ações do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade com gestores de um município-pólo e percebem que existem conflitos e ainda é tenso em relação à efetiva ação formativa e multiplicação da ação, falta entendimento do que é inclusão, dentre outras demandas. Neste sentido o estudo “indica a necessidade de espaços formativos que propiciem o estudo e a reflexão sobre as práticas pedagógicas denominadas inclusivas”. Assim, apresenta material formativo, ilustrado pela Figura 5:

Figura 5- Material Formativo – SEESP/MEC



Fonte: MEC, 2020.

Neste que fazer, a secretaria de educação de posse desse material organiza-se para estudos nos momentos de reunião da equipe reconhecendo ser necessário conhecer esse material com propósito de disseminar a política na rede.

Essa discussão continua no ambiente das secretarias de educação de Guarabira, e é fortemente discutida sobre o calor das pressões docentes por estarem apreensivos e desorientados em lidar com essa situação na escola. Dessa maneira recorrem ao coordenador municipal e pedem ajuda para continuar o trabalho pedagógico na escola. A professora entrevistada Andréa me fez lembrar esse momento por responder por estas ações na secretaria de educação enquanto supervisora no momento da aplicação do programa, quando disse:

Na época eu era supervisora, a princípio eu senti muita dificuldade, porque como era uma coisa muito nova a gente não tinha total segurança do que a gente ia fazer. Porque a gente estava tateando ainda, aí quando chega para centralizar, tudo bem, centralizou a gente, e a gente tinha que dá aquele respaldo, mas não era aquela coisa ainda 100% ainda faltava mais. Você sabe que uma informação naquele formato, ela instiga sua vontade de ir atrás, de buscar, mas ela não me dá total apropriação de tudo, aquilo facilitou muito a entrada da gente naquele universo da inclusão, foi uma porta gigante que se abriu e uma necessidade de buscar, a necessidade de me inteirar mais, de entender mais, porque teve coisas ali que vi, que chegava para mim era aquele impacto: eu nunca vi falar nisso! Eu estranhava. As discussões ela deu margem para eu ir buscar, para eu ir atrás, eu ir conhecer. Acredito que eu devia ter lhe questionado também na época, porque teve algumas coisas que eu lhe questionei e você disse: “nem me diga uma coisa dessa, você! Logo você, me dizendo isso”. Penso que foi assim: na minha visão trabalhar inclusão deveria ser a parte. Quando

fiz este curso, fiz essa formação, eu tinha essa visão de que a inclusão deveria ser assim: trabalhar com uma turma de pessoas deficientes e outra turma com pessoas normais. E quando eu disse a você que eu achava melhor, aí você imediatamente me repreendeu: “como você está pensando assim?” E aí falei: porque aqui é todo mundo igual da deficiência, digamos assim, faço um trabalho só e se eu botar esse povo junto, com os “normais” como será? Aquele questionamento que fiz me marcou. Eu dizia: Penso que Valdinete está ficando “doida” acredita que posso pegar um menino com certa limitação e colocar junto da turma dos meninos “normais”? E com passar do tempo a gente viu que inclusão é justamente isso. (ANDRÉA, 2021).

Essa fala da professora Andréa me fez pensar: como fazer para que todos compreendam o verdadeiro sentido da inclusão? Hoje, reconheço que é preciso muita sensibilidade, amorosidade e atenção para que realmente a política se concretize. Quantos ainda não estão pensando assim conforme relata a professora sobre a inserção dos EPAEE nas salas regulares?

Na perspectiva inclusiva, a formação continuada de professores para atuação na educação especial contempla conhecimentos relativos às especificidades educacionais dos estudantes com deficiência, à organização e a oferta do atendimento educacional especializado, dos serviços e recursos de acessibilidade. (DUTRA; DUTRA, 2021, p.47)

Acredito ainda que esta ação exige discernimento político e consciência da sua função enquanto profissional da educação. Se queremos uma escola inclusiva, é urgente que sejam redefinidos seus planos essencialmente promova uma educação para cidadania global, necessariamente plena, livre de preconceitos e, sobretudo reconheça e valoriza as diferenças. (MANTOAN, 2015).

Benjamin (2013) traz uma reflexão relevante relacionada a essa discussão, em “O anjo da História” nos faz (re)pensar o verdadeiro sentido da educação inclusiva, sobretudo, para os dias em vigência. Em um momento de retrocessos parece que estamos titubeando sobre as divergências e perdendo a capacidade de avançar nas lutas e enxergar a necessidade de voltar ao passado e reconhecer no presente o quanto temos nos afastado do compromisso com as políticas públicas, com a qualidade do ensino e a principal lacuna aberta por desinteresse, “educação para todos”!

Essa tarefa não pode ser desvinculada da prática docente, do acolher todos na escola, necessariamente garantindo-se com entrada e permanência. (BRASIL, 1996). Esse pensamento nos remete o que falou a professora Zélia ao lembrar da sua experiência na coordenação pedagógica da SMEG-PB: “O trabalho era sempre pensado em conjunto onde a gente tinha a coordenadora Maria Valdinete de Pontes Matias E esse trabalho sempre foi pensado em conjunto de proporcionar o aprendizado para todos.” (ZÉLIA, 2021).

Planejar a educação por essa premissa é estabelecer prioridades entendendo que os educandos têm suas singularidades e que, simultaneamente, necessitam intercambiar pensamentos, vivências/experiências, sobretudo por conexões coletivas, colaborativas ao processo subjetivo de aprendizagem. Neste sentido, Mantoan (2006, p.18) vai dizer que:

[...] o discurso da Modernidade (movimento que se caracteriza, a principalmente, por uma guerra ambivalência e por um esforço racional de ordenar o mundo, os seres humanos, a vida) estendeu suas precauções contra o imprevisível, a ambiguidade e demais riscos à ordem e à unicidade, repetindo que todos são iguais, todos são livres, mas um “todos” padronizado, dentro de seus pressupostos disciplinares.

É notório esse discurso trazido pela autora supracitada nos ambientes escolares, o pensamento segregativo tem lugar no formato disciplinar aplicado, tornando-se conivente trabalhar num linear didático pedagógico desconsiderando singularidades, necessidades. Porém essa forma de atuar não condiz com cultura de inclusão que prima pela igualdade de oportunidade na escola, quiçá entender que a sala de aula é um lugar de diversidade.

A política de inclusão na rede municipal começava a interpelar sobre sua ação, com intenções de traçar um novo caminho. Azevedo (2002) esclarece que já nos meados dos anos noventa, se instaura uma nova organização as esferas administrativas no que tange as suas responsabilidades aos variados níveis, como também as modalidades de ensino. Neste sentido, percebe-se um acréscimo significativo nas matrículas da rede municipal, sobretudo ao ensino fundamental, educação infantil, jovens e adultos sobre influência de programas federativos os assumindo, o que vai influenciar na descentralização tendo como normas as políticas educativas, de modo que,

O processo de municipalização, tal como o estamos assistindo, não pode, pois, ser analisado sem que tenhamos presente o fato de que se baseia numa lógica economicista-instrumental e que se articula com um movimento mais amplo: o projeto de sociedade em implementação no Brasil, que se alinha e se subordina aos reordenamentos do processo da acumulação capitalista, firmados nas últimas décadas do século XX. (...) Esses reordenamentos implicaram novas formas de definição e de articulação entre os espaços local, nacional e global, com profundas repercussões para os padrões sociais, para as políticas sociais e, portanto, para a educação que vem se reformando em escala planetária. (AZEVEDO, 2002, p.55).

Esse comentário de Azevedo nos faz compreender o processo de desenvolvimento das ações em caráter municipal principalmente no que tange a educação inclusiva. Foi um período em que começamos a atuar de forma mais subjetiva e com reordenamentos aos processos educativos/formativos firmados pelos programas do Governo Federal desenvolvido em esfera municipal.

Neste caso, o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade no município pólo-Guarabira-PB. Essa autonomia foi relevante para o caminhar da inclusão nos ambientes escolares, monitorados por uma coordenação municipal sob o acompanhamento da secretaria ministerial de educação brasileira.

A partir dessa dinâmica de atividades, a secretaria de educação fortaleceu as ações formativas em âmbito municipal e visualizou um trabalho de qualidade para todos os estudantes na rede de ensino imbuídos pela proposta de democratização e participação ativa nos programas de ordem federal. Os quais, são pressupostos para novas percepções docentes, entendendo que “as classes revolucionárias têm, no momento de entrar em cena, uma consciência mais ou menos clara de minar com sua ação o tempo homogêneo da história.” (BENJAMIN, 2020, p. 105).

Para tanto, o município busca nas normativas relacionadas a educação inclusiva e suas singularidades tornar efetivo o programa de formação proposto a partir de sua adesão. Sendo assim, Guarabira-PB em 2009 recebe a denominação de município-polo atua na formação dos professores inseridos na rede municipal de ensino e de mais vinte municípios de abrangência. Neste sentido percebemos “(...) que a escola disponha das condições que possibilitarão que os professores ponham em prática nas salas de aula o que foi decidido.” (MARTÍN; MAURI, 2007, p. 397).

Novas atuações perpassam o trabalho pedagógico agora com autonomia enquanto município polo e busca novas formas para essa atuação, de forma a considerar: Qual desafio ainda estava por vir? Qual ações deve se tornar efetivas?

2.1 Memórias: Narrativas Docentes

“O homem é um animal político porque é um animal literário, que se deixa desviar de sua destinação “natural” pelo poder das palavras”
(RANCIÈRE, 2005, p. 59).

Em 2009 o município de Guarabira-PB faz adesão junto ao Ministério de Educação-MEC/SEESP a política de Educação Inclusiva, fortalece-se como Município Polo e assume a tarefa de acompanhar e implementar o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, recebendo novas atribuições para atuação em relação a PNEEPI.

Neste período a rede de ensino começa a ter responsabilidades subjetivas por atuar na disseminação concernente à formação do programa na rede e dos vinte municípios de

abrangência³⁷, neste sentido participaram da formação a partir dos seminários (I e II) realizados na rede, assim, as ações a serem desenvolvidas suscitaram uma ação mais efetiva para formação docente, ponto que será discutido neste trabalho como meio de investigação sobre a relevância dessa formação no período supracitado.

As decisões tomadas nessa fase de elaboração do projeto educacional da escola, assumidas como mecanismo institucionais de intervenção, permitem levar ao plano do consciente o que muitas vezes fica fora do currículo escolar explícito. Esses acordos devem presidir as atuações dos professores e, se possível, de todas as pessoas adultas que estão em contato com os alunos. (MARTÍN; MAURI, 2007, p. 400).

É a partir de fortes influências administrativas e pedagógicas que em 2009 o município de Guarabira-PB discute o processo de inclusão e de forma autônoma segue para disseminação das ações, enquanto município pólo, com os respectivos municípios de abrangência. Esse diálogo teve o objetivo de tornar ciente as demandas da política de inclusão em rede municipal, conscientizando-os das atribuições e responsabilidades que cada município de abrangência tinha que assumir, conforme Figura 6: “O que resta fazer é interrogar os silêncios reais, através, do diálogo do conhecimento. E, à medida que esses silêncios são penetrados, não cosemos apenas um conceito novo ao pano velho, mas vemos ser necessário reordenar todo o conjunto de conceitos.” (THOMPSON, 1981, p.185).

Figura 6 – Encontro de gestores, supervisores e coordenadores– Guarabira/PB



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2020.

³⁷ Os municípios de abrangência são: Alagoinha; Araçagi; Arara. Araruna; Areial. Borborema; Cacimba de Dentro. Caiçara; Campo de Santana; Capim; Casserengue. Cuitegi; Duas Estradas. Logradouro; Montadas; Mulungu. Nova Palmeira, Pedro Regis; Pilõezinhos; Pirpirituba.

É sobre o calor de fortes emoções, sensibilidades e de responsabilidades político educacional que a secretaria de educação reúne os atores do processo formativo – Gestores, Coordenadores e Supervisores do município polo e os de abrangência para apresentação do programa. Iniciava-se neste momento a formação sociopolítica e cultural no tocante a educação inclusiva trazendo para o campo municipal um compromisso real e subjetivo coerente com a ação coletiva ratificada pelo programa

Esse pensamento se confirma em resposta à pergunta sobre o programa feita a prefeita da cidade no período: “com a implantação da educação inclusiva, alunos que não tinham acesso à escola passaram a ter. Professores capacitados, escolas adaptadas e materiais acessíveis, ou seja, escola para todos.” (GESTORA MUNICIPAL, 2021)

Nesta perspectiva, o coordenador municipal, foi convocado a participar da formação junto ao Seesp/ MEC em Brasília com o objetivo de fortalecer a política de inclusão e ainda disseminar ações significativas que atenda todos os estudantes e não apenas os EPAEE. Dessa forma construir novos significados na escola deixando de ser motivo de barbárie, a exclusão (BENJAMIN, 2020), conforme tem sido e continua sendo.

Essa afirmativa é confirmada na fala de Gestora Escolar da escola piloto que atuou entre 2009 e 2012:

A princípio, quando cheguei na escola eu já percebi precisar melhorar e muito porque o aluno era matriculado na escola, mas ele não tinha oportunidade, ele não era visto com bons olhos, nada pessoal, só vendo o trabalho da escola. Tem um exemplo da sala de aula dos alunos deficientes visuais, eles estudavam na última turma da escola isolados, ora, se ele já tinha problemas de visão, como eles podiam fazer algo. Veja que eles tinham que atravessar a escola toda e eu entendia que essa turma era para a gente estar sempre vendo, nós que temos a visão, sem falar que a escola tinha muitos batentes e não era muito acessível. Eu logo já fiz a mudança. E aí comecei a trabalhar a visitar as autoridades, as pessoas que poderiam ajudar. Você era uma delas que eu sempre procurava e você atendia, assim também acontecia com a prefeita da cidade. (GESTORA ESCOLAR, 2021)

A desigualdade social, discriminação, falta de oportunidade enfim a acentuada exclusão escolar, tem provocado a evasão e repetência de muitas crianças e jovens. “A verdade é que o ensino escolar brasileiro continua aberto a poucos.” (MANTOAN, 2006, p. 23). Essa citação da pesquisadora remete a fala de Alcidema ao tratar sobre a verdadeira inclusão. É importante reconhecer que todos esses esquecidos são alvo de exclusão. Assim é preciso pensar numa escola que envolva todos os estudantes, todavia,

[...] aquele aluno que fica lá no fundão. Porque ele fica lá no fundão? Às vezes a gente nem dá muita importância, aquele menino também precisa ser incluído né? Ele tá lá no fundão(risos). Eu sempre falo isso, gente leitura e escrita é o eixo das habilidades, mas tem outras habilidades que a gente precisa desenvolver com essas crianças, que elas mesmas se excluem. Por que a sociedade o tempo todo a excluiu, então quando você a chama para o meio ela não sente que aquele lugar é dela,

entendeu? Ela mesmo por si só se exclui fica lá no cantinho, apático. Não quer falar, tem medo de se expressar. (ALCIDEMA, 2021)

Portanto foi pensando nesta aprendizagem significativa e para “todos” que o município de Guarabira inicia seu processo formativo imbuídos pela política de formação nacional representada na Figura 7, em consonância aos parâmetros conceituais adotados pela política de inclusão e orientados pela Seesp/MEC. Participa-se da primeira formação como coordenadora da Educação Inclusiva da rede municipal em Brasília no ano de 2010. Uma rica experiência, mas também de muita responsabilidade para os caminhos a ser traçado nesta modalidade de ensino, Educação Especial.

Figura 7– Momento Formativo do programa em Brasília – 2009



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2020.

Em 2011 uma nova configuração marcava o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, novas discussões perpassam as temáticas. No primeiro encontro em Brasília se discutia uma educação para todos, mas o olhar se voltava para aqueles que ainda não tinham matrícula nas escolas, os EPAEE. Sendo assim, as discussões neste ano foram mais abrangentes, era preciso pensar no “TODOS”, era preciso compreender bem esse “grito”. É tanto que uma questão me chamou muito atenção: “quem cabe nesse todo?” O pedinte, o LGBTQIA+³⁸, os dependentes químicos, os negros, os índios, os quilombolas, os com dificuldade de aprendizagem, etc.

Foi neste seminário que realmente entende-se o que era inclusão. Lembro bem da fala da professora Maria Tereza Égler Mantoan em Brasília-DF quando apresentava o resultado da

³⁸ LGBTQIA+: Movimento político e social que defende a diversidade e busca mais representatividade e direitos para essa população.

sua pesquisa no seminário e tantos outros professores, pesquisadores. Enfim, aqueles que lutam de verdade por uma educação de qualidade, contudo, respeita e valoriza a diversidade na escola, mediante Figura 8. É tanto que Geusa fala: “uma coisa me chama atenção: ‘todos’ eram para serem tocados, a palavra todos aí era mais forte.” (GEUSA, 2021). Essa experiência marcou minha vida de educadora.

Figura 8 – Momento Formativo do programa em Brasília-DF – 2010



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2020.

Essas discussões que aconteciam nos encontros dos seminários em Brasília tinham fomento à disseminação das ações no município Polo e de abrangência. Fortes embates discursivos, foram causa de motivação e incentivo a política de inclusão na rede numa assimilação aos processos formativos.

Essa política fez a gente se debruçar para o todo, sim. Tem que ter acesso, tem que ajeitar esse banheiro., qual era a escola que tinha isso em Guarabira? Tinha nada disso não. Hoje todas as escolas são acessíveis na área arquitetônica, eu acredito que todas e foi a partir de lá, dessa política. Acessibilidade nos livros, pensa-se na acessibilidade pedagógica. Foi desde o programa que se sentiu a necessidade de uma coordenação na área da inclusão que não tinha antes não. (ALCIDEMA, 2021)

Essa proposta está condizente com o que preconiza o "documento subsidiário" (2005), enviado as secretarias como base de orientação e preparação para inclusão nas escolas, que tratou de orientar sobre a formação dos professores, explicitando ser fundamental para enfrentamento dos desafios que perpassam o ato de educar, desse modo indicava que:

[...] a formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. (...) Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um “lugar” na escola.” (BRASIL, 2005, p.21).

Por esse viés, o professor que participa do processo de inclusão e tem como fundamento princípios éticos da ação formadora, tornar-se o profissional que busca articular todo o processo educacional de modo a garantir o ingresso, a permanência e o sucesso dos estudantes, especialmente por meio de práticas pedagógicas que atendam às reais necessidades da clientela escolar.

Essa atividade exige dos docentes uma maior sensibilidade. O momento era decisivo para aceitação, acolhida e muita destreza no sentido de manter o EPAEE na sala regular e em contraturno na sala do AEE. Essa abertura para matrícula dos EPAEE na sala regular é percebida na fala da professora participante da pesquisa:

O que me sensibilizou foi que na minha escola onde atuava tinha 4 surdos, estudantes do primeiro do ano do ensino fundamental, então ninguém tinha noção de nada na escola de libras, nem muito menos eu, também. Então a diretora me chamou e disse: “Geusa a gente tem 4 surdos aqui matriculado, sem copiar, a gente não sabe nada de libras, mas eu queria que você tirasse eles do horário depois do recreio e ficasse com eles na sala”. E eu fiquei pensando: Meu Deus! Irei fazer o que com esses os meninos? Porque se ninguém sabe fazer nada com eles, eu também não sei. Aí ela disse assim: “eu não quero saber o que você sabe, eu quero saber se você quer aprender.” Eu disse: quero! Então ela tirou da gaveta uma cartilha que tinha uns sinais de famílias em línguas de sinais, pais, mães e filhos, e aí ela disse: “essa cartilha aqui você leva para casa e aprender línguas de sinais, na medida que você vai aprendendo, você vai ensinando-lhes. A cada dia você aprende um sinal e ensina para eles, porque a gente também não sabe (risos)”. E eu fiquei assim pensativa, não com certeza de quem sabia fazer algo, mas com a esperança de que precisava ser feito algo, então peguei esses meninos, esses quatro meninos, coloquei na sala e fui atrás do surdo que tinha na cidade, e o surdo veio, e ele me ensinava e eu ensinava-lhes. Então nasceu daí a minha paixão pela educação especial. Foi numa coisa assim meio que por acaso. Na verdade, eu nunca escolhi. (GEUSA, 2021)

Esse relato da professora nos toca e faz sentir o quanto a missão de educar é importante para os seres humanos. Essa experiência torna-se excepcional, vai além do que se realiza todos os dias no cotidiano escolar, é como algo que acontece e que muda nossa forma de agir e pensar, portanto, nos transforma (LARROSA, 2019). Imagina se essa professora não aceita esse desafio, o que seria desses estudantes na escola?

A proposta passa necessariamente por diversas práticas, as quais carregam os valores, as crenças e os conceitos que norteiam os diversos grupos sociais. Esse pensamento vai ao encontro ao do professor Adriano ao ser questionado sobre a inclusão nas escolas.

Então, na primeira edição todo mundo viu que era estas as físicas que precisavam, mas tanto no seminário como o tempo foi passando e foi mostrando outras deficiências que a olho nu era invisível. E hoje mesmo até o aluno superdotado que precisa ser incluso, que precisa de uma atenção, apresenta um déficit de intelectual que a gente não vê, tem dislexia, tem vários que a gente não percebe. Que antigamente a criança era taxado de “burro” dizia assim: essa criança é “burra” ela não aprende, puxou o pai, a mãe, só que a família não era informada para cuidar da questão da saúde, também não tinha essa visão, hoje os PSF ajudam, e a escola hoje têm essa visão. (ADRIANO,2021)

Dessa forma, a escola inclusiva procura reconhecer no profissional da educação se está realmente coerente com a política de inclusão; acredito que a prática pedagógica vai dizer sobre esse professor inclusivo. É a sua experiência que vai responder se todos os estudantes estão realmente incluídos. No entanto, é preciso saber: em sua memória quais registros tornam-se essenciais para o processo e inclusão nas escolas, instituído pelo desenvolvimento do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade no município de Guarabira-PB?

2.2 Reminiscências: A Escuta Sensível a Partir das Experiências do Professor Sobre Educação Inclusiva

“A experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. (...) O mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória”.
(LARROSA, 2019, p. 22)

É preciso olhar para os professores como sujeitos que têm histórias, sensibilidades e emoções. Nesta perspectiva, percebe-se que “os homens aprendem a sentir e a pensar, ou seja, a traduzir o mundo em razões e sentimentos através da sua inserção no mundo social, na sua relação com o outro” (PESAVENTO, 2007, p. 14).

É nesta relação que a pesquisa ganha sentido e se fortalece no campo empírico. Procuramos refletir sobre o saber/fazer dialogicamente, partindo das situações vividas pelas novas demandas em relação ao programa de educação inclusiva na rede. Essas percepções emergem o contexto da escola e busca nas ações docentes, um novo olhar.

Então, eu trabalho a dez anos aqui na escola São Rafael, é quase o período pós o seminário, né? Aqui na escola nós temos muitas crianças que têm deficiência, mas que não tem laudo, não tem conhecimento. Nós já abertamente já falamos com as famílias, encaminhamos para o PSF, temos crianças aqui que o próprio médico disse que não tinha nada, não encaminhou, não foi além. Tem crianças aqui que a gente os acompanhada, que a gente sente, vê tudo neles que eles têm dificuldades, mas que a família não tem estrutura psicológica de procurar a Secretaria de ação social, de voltar ao PSF e insistir um encaminhamento para Funad. Tem criança que chega no 5º ano com mesmo nível de aprendizagem do terceiro ano que eu ensinei.
(ADRIANO, 2021)

Essa fala do professor nos instiga a pensar: Como perceber se o estudante tem dificuldades e o que acontece quando nos comportamos alheios as reais necessidades dos educandos? O que fazer para atender as demandas socioeconômicas, políticas e culturais construídas nas relações entre os sujeitos na vida escolar e em sociedade? A escola tem cumprido seu verdadeiro papel de incluir todos no processo de ensino e aprendizagem?

Muitas insatisfações foram percebidas, principalmente dos professores, mas ao mesmo tempo muita sensibilidade, emoções envolvia a classe educadora. Eu concordo com essa fala e

digo: alegria e satisfação também foram motivo pelo qual abracei a causa, essa realidade era questão de luta e resistência na rede. Esse meu pensamento é reforçado no comentário da professora Alcidema sobre o comportamento da rede de ensino em relação a educação inclusiva.

Não foi recepção total também não, não! Foi em partes. Não foi recepcionada com alegria, ficou mais a cargo da “senhorita” mesmo. Eu lembro quem abraçou com toda a força foi você, Valdinete. Inclusive, no tempo diziam: “a coordenadora da educação inclusiva” (risos). Era como quisesse dizer assim, deixa esse abacaxi para ela. Eu vi assim: que quem tinha o conhecimento muito da área mesmo era você que se debruçou a estudar. É como os outros diziam: deixa ela estudar, deixa para ela ali estudar esse negócio. (risos). Eu sentia isso, é a minha visão. Eu sentia isso. Eu vou ser bem realista, foi o tempo que mais brilhou. Nós temos hoje, mas no tempo que mais chamou atenção na área de educação inclusiva em Guarabira foi neste período. Eu vejo, a gente vê. Hoje tem uma equipe, tu acredita? Tem uma equipe que está à frente psicóloga que é a frente, psicopedagoga, mas não faz, não tem a garra que teve naquele período. Se fosse naquele mesmo estilo daquele tempo até agora Guarabira era sei lá, acho que já tinha saído na mídia (risos). (ALCIDEMA,2021).

Esse pensamento de Alcidema deve evidenciar caminhos promissores para que os profissionais reconheçam sua principal tarefa de educar na diversidade, um pensamento que Geusa retrata bem em relação à importância da política na rede atualmente:

o professor trabalha mais assim quase que no automático, é liga o botãozinho, aí vai lá e dá aula, aí corre e faz o planejamento, e entrega a caderneta, é uma coisa assim meio que não tem como parar para analisar, para ver o que está dando certo, o que não está. Sinto a necessidade de ver as coisas por outros ângulos. (GEUSA, 2021).

Essa fala nos encoraja a não desistir de continuar lutando pela melhoria do ensino inclusivo na escola, revelando nossa ação docente de forma efervescente, entendendo que essa atitude vai concretizar um novo modelo de educador, sobretudo, voltado para o uso do conhecimento pessoal e coletivo, vislumbrando um diálogo permanente sobre educação inclusiva. Porque mesmo havendo muita resistência por parte dos professores, a inclusão já é realidade no nosso município, embora atualmente enfrentado muitas dificuldades, descasos por parte dos gestores executivos e legislativos. Essa afirmativa está presente na entrevista da gestora escolar:

Houve, sim, houve muita resistência, mas quando os professores precisavam de algo eu corria atrás e conseguia, mas sempre muito pouco, você sabe! Eu tinha até uma preocupação para não deixar faltar, embora fosse difícil conseguir tudo, mas, por exemplo, o problema do cuidador, professor intérprete, sim, tínhamos um professor de Braille e era uma professora a efetiva, então tínhamos toda essa equipe e foi o que dava condições para o trabalho progredir na época o governo federal tinha toda uma atenção. Percebo que não temos hoje né? Infelizmente não temos hoje. Você, ouvir o Ministro da Educação dizer que os alunos especiais atrapalham, dói na alma, principalmente para nós que passamos por toda essa experiência. É bem diferente da época. Eu me lembro, Valdinete que na época chegou na escola do governo federal duas impressoras, caras aquelas impressoras! Chegou logo duas para o Edvaldo Toscano para sala do AEE. O Professor da sala do AEE e o aluno. As

atividades já era tudo impresso, tinha os notebooks já adaptados. Tínhamos uma sala com 12 computadores. Usávamos os computadores com os alunos da sala regular e como os alunos da sala especial, os professores já faziam os planejamentos e fazia relação para o uso por série/ano. Todos os alunos da sala tinham usavam os computadores, inclusive os alunos da EJA à noite que a nossa inclusão ela era no geral era para todos e não apenas para os alunos deficientes. A escola era uma escola situada numa área periférica e nós temos muitos alunos com outras dificuldades de aprendizagem e de estrutura familiar, são alunos de uma grande diversidade. (GESTORA ESCOLAR, 2021).

Essa situação é retratada na fala da professora Luzia Jocilene quando atribui ao medo um entrave as experiências significativas no sentido da inclusão de todos os estudantes em sala de aula devido “o medo, a falta de coragem, eu acho que a palavra medo na verdade tem significância. E para nós que estamos nesse ambiente educacional para nós é o mais forte (...) o medo de encarar a realidade a vivência, o dia-a-dia, o cotidiano”. (LUZIA JOCILENE, 2021).

Percebe-se, portanto, que o professor fadado nas suas rotinas deixa atuar pedagogicamente de forma mais significativa devido ao medo de aceitar a realidade. Embora a professora Geusa tenha nos mostrado o contrário diante do anúncio do programa sobre inclusão na escola. É preciso acreditar que os homens possam ser tocados, estimulados e, contudo, transformar sua forma de ser e pensar. Nem tudo está perdido! Foi o que demonstrou ao receber a notícia de participar do programa sobre inclusão já citado anteriormente.

Para mim, foi assim: eu me enchi de esperança porque eu não tinha experiência nenhuma na época, era tudo muito novo ainda. Apesar de eu já estar na área, penso que uns dois anos ou três, mas era tudo muito novo, a gente estava na área porque a gente se propôs naquele momento onde se buscava alguém para assumir uma sala de Atendimento Educacional especializado- AEE, por exemplo, então não tinha ninguém, a gente ia não era porque a gente estava com formação na época, a gente ia porque a gente se sensibilizava com os alunos com a causa, com o que era oferecido, e a gente ia, mas não era assim com capacidade. Aí quando chega uma oportunidade de você ter uma qualificação naquilo que você escolheu, aí foi ótimo, ótimo! (GEUSA, 2021).

Uma fala estimuladora e muito necessária para os dias atuais. Esperançar é o que nos move, é o que exige Freire (2021) e nos leva a acreditar que somos protagonistas nesta ação. Imbuídos por uma pedagogia da esperança, lançamos aqui na rede municipal o novo olhar para inclusão e buscamos na nossa prática novas formas de agir. Esse meu pensamento vai ao encontro com a fala de Alcidema que hoje atua como gestora sobre o programa:

Esse programa, como falei para você, me fez ver de forma mais ampla, uma visão bem mais ampla diante dos fatos. Veja que eu hoje o olho como gestora que até um atendimento de devolução de documento faz parte de inclusão. É essa visão macro que o professor precisa ter, essa visão de colher, de chegar junto, de incluir, é olhar mesmo outro a necessidade sentir piedade. Incluir é se inquietar, se inquietar com os fatos. Então para mim, foi um pontapé de 2009/2012 foi a sacudida com

profissional: saia dessa zona de conforto! Precisamos estudar mais! Tá vendo que você precisa estudar mais? (ALCIDEMA, 2021)

Em confirmação a essa fala da professora Alcidema me provoca perceber como coordenadora do programa esse olhar diferenciado para as ações inclusivas exige sensibilidade e muita destreza, experiência que se traduz a cada movimento na escola inclusiva. Portanto, acredito que a inclusão na escola é primeiramente sinal de mudança. O professor Adriano coaduna com esse pensamento trazendo contribuições relevantes para essa discussão. Desta feita, reconhecer a inclusão como um fenômeno de esperança de um povo que sofre exclusão cotidianamente e que apela por uma prática emancipatória, libertadora e inclusiva.

Então senti uma vitória daquele povo que passa por isso, das famílias. É desde criança na minha cidade Pirpirituba eu ouvia muito falar de famílias que tinha pessoas com deficiência e essas pessoas viviam no quarto no quintal. As crianças não frequentavam escola, tinha receio de se mostrar à sociedade, de fazer uma matrícula, eram tidos como “doidos” como pessoas inválidas, pessoas mongoloides, “debiloides” Então as escolas não tinham essas crianças e eu senti nos seminários que ali estava se abrindo novo horizonte uma nova visão de Educação de abraçar de acolher quem estava precisando desse rumo, que as famílias estavam perdidas, né? As famílias não tinham esse apoio. (ADRIANO, 2021).

O primeiro seminário aconteceu assim, sobre fortes debates e envolvimento dos educadores, gestores e demais profissionais convidados e municípios de abrangência, como pode ser observado na Figura 9. Em 2010 ainda no governo Lula a educação nacional teve como Ministro da Educação, Fernando Haddad³⁹. Uma forte discussão se apresentava pela política de inclusão de todos os alunos.

³⁹ Foi nomeado como Ministro da Educação em julho de 2005 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, permanecendo no cargo até janeiro de 2012. Durante seu mandato como ministro, houve a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), a implementação da Universidade Aberta do Brasil – UAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, assim como a implementação do Programa Universidade para Todos (ProUni) e a reformulação e ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Acesso em 04/11/2020. https://pt.wikipedia.org/wiki/Fernando_Haddad.

Figura 9 – I Seminário do Programa Educação Inclusiva na Rede Municipal – 2010.



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2020.

Embora discutíssemos inclusão de uma forma geral o foco das discussões se centrou na modalidade da educação especial; no trabalho desenvolvido nas salas de AEE; o diálogo com a professora da sala regular. A Figura 10 faz lembrar bem a palestra da professora Iara de Moraes. Esse pensamento está presente na fala da professora quando diz:

O curso foi de uma grandiosidade então na época. A gente estava no escuro, a gente não sabia como falar, a gente não sabia como lidar com essa situação apresentada, a gente não sabia o que era incluir, a gente tinha uma visão errada da inclusão, e na época o curso abriu muitas possibilidades. Quem foi atrás encontrou muitas coisas, foi aí que realmente se viu se apropriando e tentando mudar sua prática. (ANDREA, 2021).

Figura 10 – Palestra com a professora Iara de Moraes Gomes⁴⁰



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2020.

⁴⁰ GOMES, M. I Coordenou no período de 2003 a 2011 o Programa no Pólo de Campina Grande/PB e 59 Municípios da Área de Abrangências. Em 2010, participou do Seminário de Educação Inclusiva: direito à diversidade no Município Pólo de Guarabira-PB, onde teve a oportunidade de socializar a efetivação da Política de Educação Especial Inclusiva de 2008 no Pólo de Campina Grande. Acompanhou a efetivação das Salas de Recursos Multifuncionais; Atendimento Educacional Especializado; Formação dos Professores; Projeto Educar na Diversidade/MEC/SECADI/CG entre outras ações afirmativas contempladas na referida Política. Coordenou por 25 anos a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande/PB.

Esse momento ajuda na recordação de ações significativas em relação aos encontros para formação, pode ser visualizado na Figura 11 e 12. Desse modo, o primeiro seminário voltou sua discussão para inserção dos EPAEE na sala de aula regular, embora a discussão de cunho maior fosse política de educação para todos.

Figura 11 – Palestra com a professora Sandra Verônica Leite Ramalho⁴¹



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2020.

A fala da professora Sandra foi relevante neste momento de discussão, por evidenciar caminhos promissores à política de inclusão, uma vez que trazia a experiência de sua atuação na rede municipal de ensino em João Pessoa. O ambiente tornou-se lugar de escuta e discussão das ações em educação Inclusiva, significativo para novas ações na rede. “O ambiente pode ser tão múltiplo quanto os diferentes seres que o perpassam, sejam eles humanos ou não.” (MARTINS, 2019, p, 54).

⁴¹ Foi Coordenadora de Divisão da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes da Prefeitura Municipal de João Pessoa de 2003 a 2013 e Assessora da Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação, no período de 2011 a 2013.

Figura 12- Equipe responsável pela organização do seminário



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2020.

Essa equipe foi responsável pelas ações do seminário: fazer a comunicação com os professores por escolas da SMEG-PB e municípios de abrangência, além dos palestrantes; preparar convites, programação, inscrições, hospedagens (professores dos municípios de abrangência); Organização do local (almoço e lanches). Essa equipe teve a preocupação de pensar nas apresentações culturais e outras significativas para o encontro.

Houve muito entusiasmos, destreza e compromisso para realização das ações. Todo pensamento centrava-se na transformação da ação docente na rede. “A construção da nossa identidade é baseada nas experiências vivenciadas no cotidiano, por isso, o professor precisa experienciar novas formas de atuar enquanto profissional da educação.” (MATIAS; BUENO, 2021, p. 422).

O município de Guarabira-PB tem como parceira de caminhada neste movimento da inclusão a FUNAD, Órgão com sede em João Pessoa que realiza um trabalho significativo, conta com profissionais capacitados para realização de diagnósticos/prognóstico, neste caso, emite laudos aos EPAEE. Contribui ainda no processo formativo dos docentes da região.

Neste, o seminário, teve-se a preocupação de trazer o grupo de dança como motivação e confirmação de um trabalho já desenvolvido nesta instituição, conforme pode ser observado na Figura 13, o intuito era de sensibilizar os professores.

Figura 13- Grupo de dança Cadeira de rodas – FUNAD



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2020.

Com a apresentação do grupo de dança da FUNAD, os participantes ficaram reflexivos e muito entusiasmados. Se era possível para eles, podemos realizar com nossos alunos também? Essas indagações traziam muitos questionamentos, no entanto, muita coisa começava a mudar.

O assunto não era fácil, tinha pessoa do meu lado já agitado, nervoso, já imaginando como seria dali em diante a sala de aula a escola. Trouxe um medo a massa dos professores, trouxe o medo, como posso dizer falando em mudança dá um medo, essa mudança trouxe receio para todo mundo, mas não é que os profissionais da educação se sentissem tão limitado, é que quando se falava no planejamento pedagógico após esse seminário nos diálogos, trocas de ideias, nos encontros pedagógicos, o medo era só a estrutura para receber esses alunos. E depois também vários profissionais se sentindo frágil né, que não é fácil, não é fácil aceitar”. (ADRIANO, 2021).

Neste seminário foi relevante a presença da professora Adenize, conforme pode ser observado na Figura 14. A palestrante motivou os professores e demais participantes a perceber que é possível a criança com deficiência na sala regular, mesmo que seja desafiador, mas essas crianças, jovens e adultos também precisam aprender e conquistar seus espaços.

A pretensão foi ajudar o professor entender essa mudança na escola sob a luz dos marcos legais (BRASIL, 2019). Isso também foi percebido: mudanças na estrutura física, pedagógica e humana, embora a escola apresente-se fragilizada no tocante sua força argumentativa em relação a educação básica e de obrigatoriedade de educação para todos.

Figura 14 – Adenize Queiroz de Farias⁴²

Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2020.

Inicia-se, portanto, o processo de acessibilidade física e a primeira escola a tornar-se acessível foi a Escola Municipal Edivardo Toscano. Essa ampliação deu possibilidade de acolher os EPAEE e facilitar sua locomoção na escola. Como também outras acessibilidades pedagógicas se fizeram necessárias para esse atendimento. Nesta questão outras adaptações foram significativas, conforme relata a secretária de educação que atuou durante a realização do programa.

Devido à quantidade crianças que não tinha acesso à escola, os pais não podiam levar na escola e aí foi pensado no transporte específico para ir buscar as crianças e levar na escola. Tinha uma pessoa que ficava no transporte e só para ajudar essas crianças a entrar e sair da Kombi. Depois solicitamos e conseguimos um ônibus do governo federal apenas para transportar essas crianças com deficiências. Era um transporte adaptado e eu lembro que foi uma conquista muito grande e às vezes a

⁴² Adenize Queiroz de Farias participou do Seminário de Educação Inclusiva: Direito à diversidade no Município Pólo de Guarabira-PB em 2010 discutindo a temática A socialização da criança com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar e Práticas pedagógicas inclusivas e ludicidade interagindo na sala de aula.

gente passava para ir para o trabalho já via as crianças na porta esperando o transporte. O ônibus tinha um horário para pegar. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, 2021).

No início foi assim mesmo, a escola adaptada para receber as crianças com deficiência foi o Edivardo Toscano. O plano universal para acessibilidade por meio do programa escola acessível⁴³, O Documento Subsidiário fortalece o já proposto para uma escola inclusiva, traz orientações à continuidade da política nas redes de ensino,

Impulsionando a inclusão educacional e social, 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. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos. (BRASIL, 2015, p.30)

Essa ação contribuiu para dar acesso as crianças e jovens cadeirantes, dentre outras deficiências, como também foi preciso pensar nos recursos e materiais acessíveis a serem utilizados nas salas de AEE. Para o funcionamento de Salas de Recursos Multifuncionais, a secretária de educação em consonância a equipe pedagógica da SMEG-PB estabelece critérios para escola a receber a primeira sala de aula de AEE: ser acessível, ter EPAEE e o professor da Educação Especial.

A escola piloto Edvarado Toscano, mesmo não sendo uma escola totalmente acessível, devido sua estrutura inicial, passou por um processo de transformação-Escola Acessível e já tinha uma política de Educação Inclusiva bem acentuada. Assim, com a implantação das salas do AEE “criado em 2005, foi instituído pela Portaria Ministerial nº 13/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.” (BRASIL, 2015, p.16).

Diante das necessidades os professores e demais atores escolares questionavam: Como atender esses estudantes na sala sem formação? Como fazer? Alcidema conta um relato interessante que nos faz refletir bem esse contexto de formação e o quanto precisamos estar atentos as necessidades e possibilidades quando o assunto é incluir.

Eu me recordo da prática dos deficientes cadeirantes no Edivardo Toscano. Lembro de uma cena que a professora estava muito inquieta, e aí eu disse, querida, temos de seguir conforme a velocidade de cada aluno na aprendizagem. E aí falei: tenha paciência, essa criança ela já é cadeirante. É o que digo às vezes aos professores, com a criança que é autista, tem que ter paciência, a criança tida “normal” aprende em um ano, a criança que é deficiente aprende em mais anos. Precisamos respeitar o ritmo de cada um e se a criança tem alguma especialidade, aí é que você tem que respeitar ainda mais. (ALCIDEMA, 2021).

⁴³ Disponibiliza recursos para ações de acessibilidade nas escolas públicas, promovendo o pleno acesso e a participação das pessoas com deficiência nos ambientes escolares. (BRASIL, 2015, p. 17).

Assim, entre os conflitos educacionais as escolas começavam a dar os primeiros passos para melhoria relacionada a inclusão.

É exatamente na realização do II Seminário representado pela Figura 15 que as discussões buscam uma perspectiva de atendimento a uma maior diversidade conforme carta enviada às secretarias de educação contemplando as seguintes áreas: Educação para as Relações Etnicorraciais; Educação Ambiental; Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo, Indígena e Quilombola; Educação em Direitos Humanos e Cidadania e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Figura 15 – II Seminário do Educação Inclusiva: Direito à Diversidade- 2011



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2020.

Nesta edição 2011⁴⁴ a Seesp/MEC sofreu modificações no atendimento as políticas públicas, essencialmente no governo Dilma Rousseff, passam por ampliação, sendo chamada pela SECADI/ME.

Por conseguinte, urge a necessidade da inserção de novas práticas, favorável ao desenvolvimento a aprendizagem significativa de todos os estudantes de modo a contribuir com a diversidade na escola, incluindo-os com qualidade e equidade, prevenindo a exclusão social, política e cultural tão arraigada no contexto da educação.

Para tanto, as discussões foram “entendidas como a atenção educativa que devem receber todas as crianças e jovens sem exceção, à margem de suas características individuais e

⁴⁴ A política de inclusão ganha força nas ações do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. A partir de 2007 esse Programa passou a integrar o PDE, por meio do PAR. Os municípios-polos apresentam a demanda de cursos presenciais, 40 horas, ofertando vagas às redes de ensino de sua abrangência. Na edição/2010, foram aprovados os planos de trabalho, contemplando 19 mil cursistas. De 2004 a 2011, registra-se a formação de 163.815 professores. (BRASIL, 2015).

de pertencer a um ou outro grupo racial, cultural, social ou econômico.” (COLL; MIRAS, 2007, p. 229).

Foram bem diversificadas as temáticas nesse seminário, havendo, portanto, novas percepções as práticas desenvolvidas nas escolas, organização de planejamentos, dentre outras necessidades. Inclusive a Secretaria de Educação que atuou nesta pasta comenta:

Houve um olhar diferenciado para a educação do Campo, tinha material específico: os livros também diferiam para os alunos da Educação do Campo. As turmas de Jovens e Adultos também tinha material específico, vinha à parte para trabalhar a diversidade, trabalhar realidade de cada segmento desses. A educação especial também vinha material diferente, houve grande investimento na educação especial, material para sala do AEE. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, 2021).

Conforme relata a secretária de educação esse grande investimento na sala do AEE resultou em muitas ações relevantes para inserção dos EPAEE em atividades escolares e extraescolares. O cenário começava a mudar: neste mesmo seminário os estudantes da Escola Edivardo Toscano dançam com muita alegria, conforme ilustrado pela Figura 16.

Essa lembrança me faz relacionar a fala de Geusa quando durante a entrevista diz: “a gente precisava aplicar o que estava vivenciando e eu tive essa oportunidade de aplicar o que a gente viveu no I Seminário, volto para sala e teve funcionalidade a formação.” (GEUSA, 2021).

Figura 16- Grupo de Dança da Escola Edivardo Toscano



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2020.

Lembro bem desse momento porque fui uma grande incentivadora na rede, por estar na coordenação da Educação Inclusiva e sentir-se tocada para essa disseminação. Reconheço nesta mudança das secretarias Seesp para SECADI uma maior abertura para tornar visível a diversidade, uma vez que a preocupação até o momento foi com os EPAEE.

A apresentação de uma banda da Escola Edivardo Toscano confirmava o envolvimento dos profissionais com os EPAEE, posto que, ainda com muitas dificuldades

devido à falta de recursos e serviços. Conforme vimos na Figura 17, tudo era feito com muito carinho e atenção. O propósito maior era incluir os EPAEE, que por tanto tempo foram privados de frequentar a escola.

Figura 17 – Banda Cheguei Chegando da Escola Edivardo Toscano - 2011



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2020.

Por ser escola piloto, este teve maior experiência com os EPAEE. É a partir desse calor formativo que realizamos a formação do II Seminário com uma quantidade de 90 professores participantes, sendo 50 do município polo-Guarabira e 40 do municípios de abrangência.

Por não contemplar todos os professores da rede, considero uma grande falha do programa, pois estamos lutando por uma escola inclusiva, mas não atingimos todos nesse processo formativo.

Não se entende. Este sentimento está presente na fala da professora Andréa (2021): “Eu mudaria a formação como ela aconteceu: em relação ao tempo e incluía toda a rede de ensino e não apenas alguns professores”. Da mesma forma ocorreu com participação dos vinte municípios de abrangência, apenas dois professores por cada município. A insatisfação também é explicitamente relatada por Geusa (2021) “o que não foi significativo foi não abranger na totalidade os professores e demais profissionais da educação”.

As atividades desenvolvidas fomentavam discussões em roda e fortaleciam a tomada de consciência no tocante a incluir na diversidade. As ideias afloram no campo da educação imbuídas por um só pensamento: incluir todos os estudantes na escola. A Figura 18 ilustra momentos da oficina do processo formativo para a troca de ideias entre os professores, reconhecendo na sua prática a necessidade de um novo “fazer-se docente”.

Figura 18 – Oficinas temáticas



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2020.

Essas ações envolvem uma consciência maior em relação à Educação Inclusiva e traz para o campo do debate outros grupos prioritários que foram também excluídos da sociedade. Essa dialogicidade esteve presente na oficina com os professores durante o seminário, foi preciso pensar nas prioridades e necessidades, no qual podemos observar a partir da Figura 19, principalmente no que tange a inclusão de todos.

Figura 19 – Apresentação dos trabalhos realizados na oficina temática



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2020.

Esses diálogos promovidos durante o encontro de formação do programa contribuíram para (re)pensar a inclusão de todos na escola, obviamente representada na Figura 20, por entender que “não existe atualmente um consenso sobre o que constitui uma escola eficaz, já

que essa avaliação depende de princípios ideológicos e políticos.” (MARTÍN; MAURI, 2007, p. 390).

Figura 20- Momento formativo com professores durante o II Seminário



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2020.

Atuando na ação durante os círculos de debate, percebem-se as angústias para melhorias, na política de educação inclusiva. Esse momento teve como objetivo sensibilizar os professores a partir dos relatos de experiências da escola piloto- Edivardo Toscano, uma vez que já tinha experienciado a inclusão dos EPAEE na sala regular. A Figura 21 ilustra essa ação.

Figura 21 - Círculos de debates entre os participantes- relatos de experiências



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2020.

Essa formação discutiu os processos inclusivos na busca de envolver os professores nesta dinâmica de ensino, não podemos negar uma certa exigência da secretaria de educação

para o desenvolvimento do programa que segundo a participante “ela não deu brechas, a todo tempo era focado para dar certo. Agarrou a causa que era para ser cumprida, e exigiu.” (LUZIA JOCILENE, 2021).

A fala da professora torna-se pertinente e nos faz refletir: Essa exigência foi positiva ou negativa? Talvez tenhamos que buscar reforço no pensamento de Zélia que atuou como coordenadora e pode nos contar o que sentia os professores na escola.

Na verdade, o programa chega e os professores têm que participar da formação continuada, isso talvez precise ser mudado. Quando o programa chega ele tem que acontecer tem que ser realizado, nesse contexto o professor não é ouvido, abre-se um parêntese ele muitas vezes não abraça a causa, tá. (ZÉLIA, 2021).

Dessa forma, podemos analisar que existiram casos, ou seja, ações que se tornam negativas, por desconsiderar a presença do professor. É tanto que Alcidema (2021) fala sobre o desenvolvimento do programa e diz “Eu lembro também que não houve um preparo antes, foi jogado, (Than) toma aí, é para acontecer.” mais uma vez se confirma a necessidade de ouvir os professores e demais profissionais da educação. Para professora Geusa (2021) a escola tem suprimido o docente de tantas atribuições que “ele se sente assoberbados de muita tarefa que não é lá tão importante e, ele se cansa a tal ponto de não conseguir focar, não consegui fazer diferente o que ele realmente poderia fazer.”.

Soares, refletindo a formação numa inspiração em Paulo Freire, diz que os programas de formação de professores geralmente chegam as instituições de ensino “prontos” como fórmulas para serem aplicadas e em muitos casos desconsideram as reais necessidades dos professores, ocasionando uma dissociação entre teoria e prática, essa formação repassada, considerada descontextualizada, “impede de serem sujeitos em seu processo formativo e inibe seu desenvolvimento profissional”. (SOARES, 2020, p. 153).

A professora Andrea relata bem essa situação. Conta que muitas vezes ouvia as angústias dos professores se dizendo perdidos nessa inclusão. Desse modo, posso dizer com muita clareza:

Escuto até hoje muita coisa assim: ah! Se ouvisse o professor isso não estava acontecendo e, eu acredito que na época também teve gente que se sentiu assim, porque muitas vezes, eu digo isso porque eu já fui assim, hoje eu não sou mais não. Muitas vezes via algo me deixava agoniado, perturbada e eu me calava, eu tinha medo de falar, hoje não, hoje falo até demais. Até hoje, acredito que tem uma certa trave daquele professor, está chegando na sala de aula, no planejamento pedagógico, sente todo um deslumbramento da secretaria. Aí fico imaginando, como coordenadora da escola, o que está se passando na cabeça daquele professor. Porque muita coisa Valdinete chega para gente e, a gente olha, dá até vontade de rir, muitas vezes pensamos assim: gente, isso não tem lógica, não condiz com a realidade [...] até hoje, não sigo à risca a “cartilha”. (ANDREA, 2021).

Essa fala de Andrea está em consonância com o pensamento de Freire, (2019) explícita em sua obra “Pedagogia da Autonomia”. Nela traz apontamentos fundamentais para fortalecer a consciência do professor(a) mediante sua ação educativa, reconhecendo que está o tempo todo no processo de construção do conhecimento e de transformação. Nos ensina, que devemos ter uma postura vigilante contra todas as práticas de comodismo, aceitação.

Essa discussão nos inquieta, uma vez que entendemos a inclusão como algo mais profundo do que apenas a inserção dos EPAEE na sala regular. É nesta perspectiva que continuaremos discutir inclusão, experiência que tem empobrecido atualmente por se deixar sucumbir em meios as dificuldades, principalmente quando percebem neste estudantes um maior entrave para inclusão.

Esse fato deixa dúvidas: a descontinuidade do programa faz Alcidema ficar sem entender essa desmotivação nas escolas uma vez que já haviam passado por uma formação.

Houve uma quebra, deveria ter tido continuidade. O programa foi desenvolvido até 2012, aí quebrou. Tem outra forma de se fazer o trabalho, deveria ter sido na mesma velocidade na mesma sistemática entendeu? (...) Como Educação inclusiva, como cidade, uma rede inclusiva, mas deu uma adormecida muito grande. Assim tem uns pontos ótimos, não sei se sou muito exigente, mas imagino que deveria ser mais fervoroso. (ALCIDEMA, 2021) .

Esse comentário da professora nos faz acreditar que o programa mesmo com suas fragilidades teve relevância na rede. No entanto, podemos perceber que estamos diante de uma pobreza de experiência pelo fato de não ter tido continuidade ao programa e tornar mais dinâmico as ações inclusivas na rede. Rebelo, Oliveira e Kassar (2016) ao discutir o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, nos interpela a pensar na formação como processo contínuo e abrangente. Para esses autores, a resposta em relação aos impactos do programa está no interior de cada escola, afinal a proposta inicial era formar gestores e educadores para disseminação das ações.

Busca-se no homem contemporâneo na medida que parte para uma nova forma de vida, libertar-se da barbárie construída ao longo do tempo no processo didático pedagógico escolar e, em meio a essa fuga das práticas arraigadas e tradicionalistas, “surge uma existência redentora que em cada dificuldade se basta a si mesmo [...] recuemos alguns passos.” (BENJAMIN, 2012, p. 128)

A própria apresentação das studentess da escola Edvardo Toscano no II seminário, seminário nos faz acreditar no que diz o pesquisador nos propões: acreditar ser possível essa inclusão. É acreditar nas potencialidades dos estudantes e envolvê-los nas atividades da escola.

Na época a gente teve todo suporte, o suporte na escola, a tecnologia, formação pela EaD, acompanhamento, embora não tenha dado para suprir todas as necessidades,

nem sempre a gente tem como suprir todas as necessidades, nem sempre porque para suprir a necessidade teria que ser um curso para todo mundo da escola não apenas quem trabalhava na inclusão, precisava incluir desde lá portaria até então não aconteceu essa formação geral. A gente recebeu o material interessante, caderno pautado, tinha parte digital, a parte da internet também, a disponibilidade, a flexibilização para fazer cursos, também foi uma coisa boa que aconteceu. (GEUSA, 2021).

A Geusa, que na época era professora dessa escola, acompanhou de perto o envolvimento e acolhida da estudante com deficiência visual, conforme pode ser observado pela Figura 22. As atividades desenvolvidas cuidavam de incluir os estudantes e promover sua participação e aprendizagem, visto que foi nesta escola que a inclusão ganhava forma.

Aí a gente conseguiu um teclado tempo mais educação e a gente já deixou um teclado profissional na sala. Inclusive tínhamos uma cantora que era cega. Inclusive ela cantou na festa da luz que é uma festa que tem aqui na cidade. Ela era uma menina depressiva e a mãe ficou muito feliz porque ela já estava participando. A mãe dela foi chorando para escola me pedindo um apoio eu trouxe até lá para minha casa uma vez E ela foi se inteirando foi participando E ela sempre ficava muito calada não queria se aproximar ela tem aquele problema sério né da visão e aí ela se isolava. Mas ela, sim, enturmou, fez amigos, começou a tocar e aí ela fez amizade com outra amiga que também era cega e ficou amiga dela. (GESTORA ESCOLA, 2021).

Figura 22 – Aluna deficiente visual da Escola Edivardo Toscano



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2020.

A escola Edivardo Toscano foi contemplada com recursos acessíveis para os EPAEE, Tipo I e II foi a primeira escola a receber do MEC a sala do AEE, foi nela também que atuou a professora em Braille e professora intérprete em Libras. Nesta escola os estudantes com deficiências visuais tinham uma maior assistência, conforme Figura 23, pode-se observar que houve busca para ajudar os estudantes desenvolverem suas habilidades.

Figura 23- Apresentação em Braille da estudante com deficiência visual



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2020.

Para tanto, inicia-se um processo formativo na rede priorizando o trabalho pedagógico nas diversas ações educacionais. Na época, foi enviado para as secretarias um material com objetivo de formar professores a desenvolver práticas pedagógicas efetivas de inclusão, conforme pode ser visto na Figura 24.

Figura 24 – Material Formativo do MEC⁴⁵



Fonte: MEC, 2020.

Com isso percebemos que é preciso criar possibilidades para discutir continuamente as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Essa preocupação está explícita na fala da

⁴⁵ DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

professora Geusa quando pergunto sobre a formação em inclusão para os professores do EFAI nos dias atuais, a mesma reconhece que é preciso,

Que ela aconteça! Que ela aconteça de alguma forma, a gente não tem nada voltado para educação inclusiva hoje, a gente não tem de jeito nenhum. Iniciamos uma palestra de formação, foi incluído apenas os professores que são do AEE, mas uma formação realmente que trabalha essa questão de inclusão que dê suporte na sala de aula regular, a gente não tem. Nenhuma formação... se a gente quiser alguma formação continuada a gente tem que buscar em outro município, em outro órgão, em outra instituição, porque pelo próprio município não tem. (GEUSA, 2021).

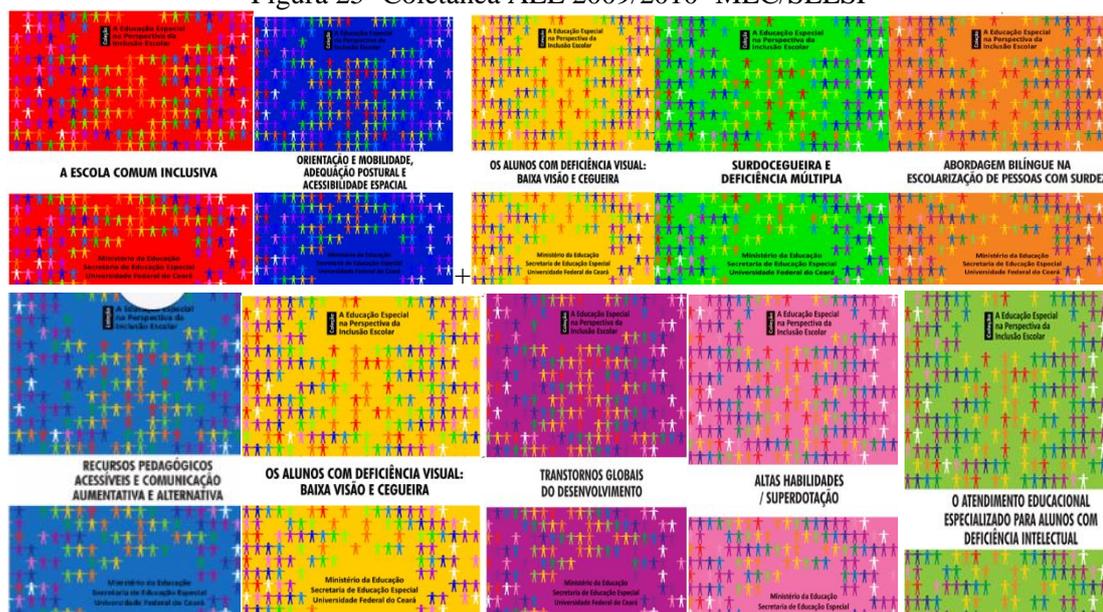
Nóvoa (2013) discute a formação docente como objeto de investigação no campo educacional de modo a reconhecer na pessoa do professor um profissional que está em constante construção, por isso considera que: "é um processo que necessita de tempo. um tempo para refazer identidades para acomodar inovações, para assimilar mudanças." (p. 16). Esse processo formativo na rede municipal para a professora Luzia Jocilene é visto como uma experiência enriquecedora para sua profissionalização.

O que mais me tocou foi assim: achei interessante a gente incluir, fazer aquela inclusão por completo, incluir, que em uma sociedade a gente tem que entender que esse ponto de inclusão é essencial. Que antes não existia isso. A gente sabe que muitas vezes, muitas pessoas não tinham inclusão, eram excluídos. E a partir desse momento foi o que me chamou mais atenção, foi isso, incluir aquilo que não era incluso. Isso é uma experiência muito significativa. Uma expectativa! (LUZIA JOCILENE, 2021).

Realmente, é possível perceber a necessidade de um trabalho focado na formação dos docentes de forma contínua e significativa, espera-se o envolvimento e a participação efetiva desses profissionais, construindo e fortalecendo as práticas educativas, como também, para tomada de decisões no âmbito da escola.

Neste liame, a secretaria de educação organizou junto aos coordenadores e supervisores uma formação a partir dos documentos norteadores, coletâneas e diretrizes legais com fomento a compreender a política de inclusão e fortalecer as ações formativas nas escolas, a Figura 25, ilustra a coletânea existente, da Seesp/MEC.

Figura 25- Coletânea AEE 2009/2010- MEC/SEESP



Fonte: MEC, 2020

Essa demanda está relacionada à forma como os professores abraçam a causa. A professora Geusa advertiu sobre a formação do programa na rede e concluiu sobre:

Houve uma revolução na época desse curso na escola, parece que ela respirava a questão da inclusão, era muito forte a inclusão nesse tempo. Lembro que você (Valdinete) ia muito na escola, você ia muito no Edivaldo Tocando, vez ou outra você estava lá na escola fazendo esse acompanhamento de aluno, mãe de aluno. Então a escola se voltou nessa época para essa formação. Por isso, que percebo que hoje houve esse esfriamento talvez pela época dessa formação que era muito forte. Essa temática na escola era muito vivida. (GEUSA, 2021).

Essa fala da professora me faz lembrar as idas e vindas nesta escola e os encontros nas salas dos professores defendendo o programa, tentando conscientizar os professores para importância de incluir todos os estudantes. Para Galindo e Inforsato (2016, p. 464), a formação continuada como processo de continuidade advém de uma formação inicial, mas que precisa aprofundar esse conhecimento, e acrescenta:

[...] a formação continuada praticamente efetivou-se nos âmbitos das iniciativas federais, estaduais e também municipais, (...) centrou-se na modalidade de cursos de formação em serviço com funções de iniciar e aprofundar fundamentos da educação.

Nesta discussão, esses autores travam um diálogo mais efetivo entre a formação continuada nos âmbitos dos programas, universidades e as escolas, de forma que possam formar uma rede e articular ações promissoras as práticas pedagógicas.

Esse pensamento dos autores nos faz pensar que as ações advindas dos programas de formação parecem relevante para responder as necessidades dos órgãos governamentais, essas ações nem sempre procuram responder as reais necessidades dos professores, que em muitos

casos não são consultados sobre a elaboração da proposta, mas são induzidos ou mesmo impostos sua disseminação nos centros de educação.

É tanto que Alcidema (2021) ao falar do programa diz: “Não estou recordando se ouve escuta do professor não, talvez por isso eles ficaram muito agoniados. Escuta dos professores não!”. Nesta perspectiva, compreende-se a necessidade de refletir a prática docente, pensar como acontece no cotidiano da escola (TARDIF, 2020).

É preciso olhar para os professores como sujeitos que têm histórias, sensibilidades e emoções. Neste sentido, percebe-se que “os homens aprendem a sentir e a pensar, ou seja, a traduzir o mundo em razões e sentimentos através da sua inserção no mundo social, na sua relação com o outro” (PESAVENTO, 2007, p. 14).

É nesta relação que a pesquisa ganha sentido e se fortalece no campo empírico. Procuramos refletir sobre o saber/fazer dialogicamente, partindo das situações problemas intra/extraescolar, trazendo para o campo das discussões prioridades e necessidades. A professora Zélia fala com propriedade dessas sensibilidades da inclusão dos estudantes na escola no período prioritariamente em que se desenvolveu o programa em estudo.

Sensibilizou todos, no sentido voltado para escola do estar com aquelas crianças e fazer com que todos aprendam. Talvez se diga que lá no “fundo” há uma luz dizendo ser preciso fazer algo, lá na nossa sala de aula, aí a gente pode abrir aqui o parêntese para dizer: não só para as pessoas com deficiência, mas para todos aqueles alunos que ficam lá, esquecidos ou tímido porque não falam. (ZÉLIA FELIX, 2021).

A professora Zélia nos faz refletir sobre o pensar docente, a construção diária pelo campo da sensibilidade de modo que sofre alteração esse pensamento ao indagarmos: Como ascender essa luz citado pela professora Zélia? Minha experiência na rede municipal diz que as escolas estão precisando entender o verdadeiro sentido da inclusão. O município ainda não conseguiu pensar nesse “todos” nas escolas.

É preciso ativar outras instâncias institucionais, fazer parcerias com as universidades públicas da cidade e de forma híbrida com outras universidades, consideradas referência sobre o tema. É preciso fazer acender essa “luz” nos ambientes de modo que atinja todos os estudantes. Nessa revelia garantir a aprendizagem de todos. “A presença da reivindicação da corporeidade humana demanda espaços diante da indiscutível condição de aprendente de todo ser humano.” (COSTA-RENDERS, 2021, p 133).

A professora Geusa relata com precisão sobre essa experiência: “Eu acho que precisa saber fazer essa inclusão de verdade, a partir de todo mundo, da sala de aula, da escola, do próprio professor, a gente precisa estudar essa palavrinha, inclusão. O que ela significa, quem

a gente está incluído, quem a gente está excluindo, então falta uma visão para essa inclusão de verdade. (GEUSA, 2021).

Com a fala da professora percebe-se que é possível incluir com significado quando percebemos nos estudantes as suas habilidades e competências, buscamos trabalhar a partir do seu potencial. Tiveram atividades nas escolas da rede, na Figura 26, podemos perceber a verdadeira inclusão, esta inserção condiz com a política de educação para todos e aprova ações dessa natureza por trabalhar potencialidades.

Figura 26 – Coral de Surdos *Mãos que Encantam* Escola Edivardo Toscano



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2020.

Esse trabalho com os estudantes Surdos realizou-se na escola Edvardo Toscano a partir do entusiasmo da professora intérprete, que com muita sensibilidade formou este grupo, conforme relata a Gestora Escolar (2021) “E aí a gente começou a trabalhar pensando nisso que essas crianças tinham potencialidades”. E aí formamos o Coral dos Surdos “Mãos que Encantam”.

Neste período se apresentavam nos eventos da escola e comunidade guarabirense, atividade que marcou a história da escola Edivardo Toscano. Um outro exemplo é a Banda Erê, ilustrada pela Figura 27, com um grupo de estudantes da escola São Rafael, se apresenta no seminário e revela uma experiência incrível desenvolvida pela escola que tem como premissa inserir os estudantes de família menos favorecidas, conforme relato de Alcidema sobre inclusão:

Hoje eu trabalho aqui como gestora na escola São Rafael e vejo que em pleno século 21 depois de todo esse tempo ainda as pessoas se intimidam, o pessoal, de acolher, incluir. É uma pena, mas é a realidade. Melhorou muita coisa, mas... A escola São Rafael ela foi construída dentro de uma ONG, que trabalha com crianças vulneráveis. Nós temos aqui duas instituições que a AMEC que acolhe meninos e a Talita que acolhe meninas, as duas escolas em si são inclusivas, totalmente inclusivas, porque nós recebemos crianças encaminhada pelo Ministério Público, pelo Conselho Tutelar, por pais em situação de risco, drogas lícitas e ilícitas, todo tempo que você imaginar. E nós temos criança de colo aqui. Então é uma escola

inclusiva de fato. Não é só, ah, tem criança com deficiência, não, é inclusiva no total. De dar oportunidade dignidade da pessoa humana, que num futuro depois quando estiver com 18 anos devolver para a sociedade pelo menos para ver se consegue conviver como gente justa. (ALCIDEMA, 2021)

Figura 27 – Banda Erê da Escola São Rafael



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2020.

A professora Alcidema nos informa ainda que um dos componentes dessa banda é hoje o porteiro da escola São Rafael. Essa ação da escola nos faz refletir sobre o nosso saber e fazer. Instiga pensar melhor sobre a nossa melhoria naquilo que fazemos.

Essa premissa vai ao encontro do pensamento do professor participante quando diz: “eu acredito que algumas competências já vêm de mim, mas eu acredito que a sensibilidade de você buscar um olhar renovado a cada dia para aquela situação vem de formação, vem de conhecimentos.” (ADRIANO, 2021). Acredito nesta perspectiva formativa, conforme fala o professor Adriano. Essa construção de identidade exige diálogo permanente da ação educativa. ‘Esse pensamento nos interpela a pensar na diversidade na escola e de tal modo, criar possibilidades para novas atuações. Mantoan e Lanuti (2022), em diálogos sobre a escola para todos, comentam:

[...] seria fundamental revisitarmos as práticas que sustentam o saber escolar que temos, hoje, de modo que sejam reinterpretados pelo contraste que existe entre o que estamos acostumados a fazer quando ensinamos e quando nos referimos à aprendizagem de nossos alunos. E a nossa também. (p.20).

Ao rememorar minha atuação enquanto coordenadora/formadora do programa em estudo reconheço que os percalços percorridos foram relevantes para minha construção identitária, sobretudo, na atuação da inclusão, atividade desenvolvida na prática em sala de aula anos posteriores, foi fundamental para mim esse entendimento sensível e acolhedor. De

toda forma vale a questão: Qual a alteração do meu trabalho perante a escola inclusiva, e a sociedade em que vivo? Como tenho me dedicado para mudar a realidade da minha escola?

2.3 Invisibilidade da Educação Inclusiva

“Pensemos numa escola que acolhe todos e, ao mesmo tempo, persegue altas expectativas para cada um”.
(MENDES, 2016, p.8)

O termo invisibilidade tem função neste texto como premissa para ação inclusiva e desencadear processos construtivos a inclusão de todos e não apenas dos estudantes da educação especial. Durante o desenvolvimento do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade os professores se mostravam preocupados com a inserção dos EPAEE na sala regular, sobretudo, no tocante a acessibilidade estrutural e pedagógica.

Se soubermos ter em conta as desigualdades e se nos empenharmos em corrigi-las, através de medidas enérgicas, a educação ao longo de toda a vida poderá dar novas oportunidades aos que não puderam, por razões várias, ter uma escolaridade completa ou que abandonaram o sistema educativo em situação de insucesso. (DELORS, 1998, p.105).

No entanto outras necessidades se tornavam invisíveis: déficit de aprendizagem, desistência, evasão, reprovação, dentre outras. Essa percepção está na fala do professor Adriano (2021), quando deixa explícito que precisamos ter um olhar “não só para aqueles que têm deficiência que é mais visível, mas a essas pessoas que estão ocultas ao nosso ver, no nosso olhar, que só tem a sala de aula, o profissional”.

Esse pensamento tem congruência na fala da professora Alcidema (2021) quando traz a preocupação de olharmos para “todas as pessoas que estão à margem, tem muita gente a margem, que chega na escola e aí e a gente o deixa na margem também, nos cantos, sem aprendizagem significativa.”

Essa afirmativa vem confirmar uma preocupação dos pesquisadores em Educação Inclusiva, por isso consideram importante

[...] a análise de suas condições de ensino, a elaboração de possibilidades de enfrentamento das dificuldades pedagógicas e mesmo o reconhecimento das fragilidades impostas pela própria organização dos sistemas educacionais, aliviando culpas que não são individuais, mas coletivas e sistêmicas. (SCHLÜNZEN JUNIOR; OLIVEIRA; SCHLÜNZEN, 2020, p. 10.)

Essa fala me fez lembrar a sistematização do projeto para enviar ao MEC. E uma das coisas que me deixou muito triste, enquanto professora/formadora foi fazer a seleção dos professores para essa participação.

Estávamos falando de inclusão e o próprio programa já se caracteriza um processo de exclusão. Lembro bem, as organizações das listas dos professores. Foi preciso pensar nas prioridades. A escola do Edivardo Toscano foi contemplada no total maior de professores por ser Escola-piloto. Essa seleção apertava nossos corações.

Nesse caminhar organizamos o seminário que se propunha discutir inclusão na escola é fundamental para tornar visíveis suas ações e trazer para o campo pedagógico ações promissoras a aprendizagem de todos os estudantes conforme preconiza a educação inclusiva. (BRASIL, 2008). Essa experiência é retratada pela professora Geusa ao pensar sua própria experiência diante do programa e faz uma reflexão criteriosa sobre as ações desenvolvidas na época, fazendo uma relação com os dias atuais:

A gente percebia falar mais de inclusão, a gente via um movimento mais voltado para inclusão. Eu não sei por que, mas percebo que as escolas hoje deram uma esfriada em relação à inclusão. Não está como era na época, na época foi muito forte em relação à inclusão nas escolas, era muito frequente, se falava, se fazia projetos, então era bem pertinente a temática, (...) porque as pessoas elas dependem muito da visão de cada um na condução de cada instituição, de cada órgão, porque tem diretor tem gestor que ele tem uma sensibilidade maior voltada para essa parte, tem outros diretores que não tem outro não. então imagino que essa mudança de olhar de pessoa para pessoa. Você via que naquela época a gente recebia os kits, a gente recebi as salas montadas, a gente recebia instrumentos que a gente podia usar, acabou você não vê uma política pública onde chegam esses recursos diretamente do MEC para escola, não tem mais, faz muito tempo que aconteceu isso aí, acabou mesmo. (GEUSA, 2021).

Assim, a escola tem como papel o compromisso de assegurar um espaço diverso e que seja trabalhada as especificidades dos estudantes, entendendo que o desejo de aprender é também "da própria comunidade, das famílias, muito embora não contribuam tanto, mas também desejam que seus filhos aprendam, então por isso a busca ativa de aprender, de entender a aprendizagem como algo significativo na vida do aluno." (ZÉLIA FELIX, 2021).

Um pensamento no campo da formação discutindo interatividade em contextos virtuais foi cunhado por mim e meu orientador em trabalho acadêmico, percepções de uma experiência que tive enquanto tutora virtual. Trago a relevância de um acompanhamento interativo e dialógico, atesto que essas ações se tornam eficazes na construção da aprendizagem significativa nestes ambientes.

Essa premissa tem lógica nas práticas de ensino presencial, principalmente quando o objetivo é incluir todos, pois há “necessidade de interação e de um diálogo contínuo para o acompanhamento das ações propostas, essa ação vai contribuir para encontrar caminhos e perceber que o estudante/cursista não está sozinho nesta trajetória de ensino.” (MATIAS; BUENO, 2021, p. 427).

Não está sozinho! Esta é a lógica para o ensino atual, uma maior interação na escola vai ajudar a compreender as reais necessidades de todos os estudantes, inclusive dos que apresentam dificuldades de aprendizagem. A formação docente em contextos inclusivos deve ser espaço de escuta e diálogo, respeitando a diversidade sociocultural e econômica.

Trago uma experiência realizada na escola Edgardo Júlio em 2015. Ao ser transferida para essa unidade de ensino tive a oportunidade de trabalhar com o quarto ano do Ensino Fundamental I. Para minha surpresa, das vinte crianças da sala, dez não sabiam ler e escrever. Fiquei perplexa! Questionei a escola, expus minha insatisfação nos planejamentos, enfim, fiquei muito inquieta com a situação. Mas não foi motivo para acomodação.

Organizei meu plano respeitando as dificuldades das crianças. Lembro-me de um projeto sobre a “coleta de lixo” tinha de fazer entrevistas. O maior desafio era: como fazer com os dez alunos que não sabiam ler? Mas pensei nas estratégias: De início preparei bem a turma em roda de conversa. Expliquei todos os passos. Dividi os alunos em dupla respeitando os níveis de aprendizagem. (um que sabia ler com o outro que não lia).

Preparei o roteiro, apresentei durante a semana. Para minha surpresa os estudantes que não liam faziam as perguntas nas casas com muita desenvoltura, inclusive os “amiguinhos” duvidaram se realmente não sabiam ler, devido sua desenvoltura ao apresentar as questões. Essa atividade resultou em entusiasmo, os estudantes se envolveram e ficaram motivados a ler.

Final do ano apenas um dos dez não desenvolveu todas as habilidades, ms já estava lendo palavras. Foi um avanço muito significativo. Essa atividade me fez perceber que é possível incluir todos na escola, e pensar também nos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas não tem laudo.

São crianças que apresentam outras dificuldades, mas que também precisam ser assistidas. Pensar no planejamento, atividades diversificadas, estratégias de ensino, singularidades, ajuda a construir novos significados.

A luta aqui é por uma política de educação inclusiva que não direcione o olhar apenas para alguns, mas para “todos.” Essa prática não foi bem difundida entre as ações dos professores, havia um olhar avesso para aluno deficiente por ser ele mais visível no momento, embora sempre fora invisível no campo da educação.

Não foi diferente com a inserção do programa, a maior resistência era com o aluno com deficiência, compreendo ser ele o problema na escola, o que torna ainda invisível a educação para todos na escola. Essa fala está presente na entrevista concedida a professora Geusa quando diz:

O olhar se direcionava mais para os alunos com deficiência. Eu percebi a necessidade dos demais alunos quando eu fui para sala de aula ser intérprete porque eu acompanhava o aluno surdo, mas eu percebia que lá no fundo da sala tinham alunos que tinham tanta dificuldade quanto surdos. Teve uma atividade interessante que foi uma apresentação de trabalho daquela turminha que fica lá atrás do oitavo ano nono ano eu senti uma dificuldade tão grande daqueles meninos, o surdo tinha a dificuldade natural de não ouvir e eles a dificuldade de não entender não interpretar não ler, e eu ficava muito angustiada, porque além da minha preocupação com surdo eu tinha também a preocupação daquele que era da zona rural que trabalhava o tempo todo, quando chegava pegava o caderno correndo ia para sala, às vezes dormia na sala pelo cansaço do trabalho, então eu comecei a perceber essa parte da inclusão que ela precisava de inclusão no geral quando eu estava como intérprete porque é como você diz a gente quando está de fora a gente percebe mais e eu não era professora da sala não é? Talvez se eu fosse a professora da sala eu falei a mesma coisa eu não eu não enxergava. mas pelo fato de instalar acompanhando o aluno surdo eu sempre começava a olhar aquele outro ele era ouvinte, mas ele precisava tanto quanto o que era surdo. (GEUSA,2021)

Por esta premissa abrem-se lacunas para resolução das problemáticas no tocante às dificuldades de aprendizagem atreladas ao desinteresse e apatia pelos estudos, sobretudo quando inclui de forma equivocada o estudante no contexto educacional. Nesta perspectiva, visa-se perceber como as ações de afeto podem contribuir para mudança de atitudes na escola.

A professora Luzia Jocilene faz um desabafo relevante, diz ter um depoimento de pais de crianças que chegaram à escola para agradecer a mudança de comportamento. “E hoje ela agradece a quem? A escola. Por que ela agradece a escola? Acredito que foi a forma que a escola teve de repassar o conhecimento com a criança e também para os pais.” (LUZIA JOCILENE, 2021).

Essas relações entrelaçam e fortalecem a prática docente em todas as dimensões, está no campo das sensibilidades e está relacionado com “a forma, a maneira que você trabalha, a maneira que você acolhe, como você desenvolve o planejamento e acolhe os seus alunos, pois cada indivíduo tem as suas diferenças, tem o seu jeito e seu ritmo de aprender.” (ZÉLIA FÉLIX, 2021).

Essa forma de ensinar coaduna para inserção significativa dos estudantes na escola. Esta confirmação está presente na pesquisa de Paim (2005) quando investiga sobre formação dos professores no curso de História, neste processo procura ouvi-los, desenvolve a “escuta sensível”.

Neste sentido, chega à conclusão que, “além de formar professores, é pertinente pensar que existe um fazer-se professor, em que estes são sujeitos de suas ações e não estão à mercê de determinações externas.” (PAIM, 2005, p.8). O pesquisador fala de um processo que ocorre entre o interior da escola e a academia. Percebe neste estudo que os professores estão sedentos para serem ouvidos.

Esse pensamento vai ao encontro a fala de Andréa quando entrevistada faz reminiscência ao movimento da Educação Inclusiva na rede onde atuou como supervisora e acompanhou de perto os dilemas dos profissionais da educação em relação ao programa já citado anteriormente e sua realidade atual e relata: falta escuta dos protagonistas, os professores.

A primeira coisa, era justamente isso buscar o professor, ouvir o professor, o professor está muito longe dessa realidade, o professor ele não tem voz. Eu vejo assim, as coisas acontecem de goela abaixo, faz assim, eu quero que você faça isso. Até hoje se você me perguntar: Andreia como é que vocês trabalham na rede hoje? Eu não sei te dizer. Eu estou igual aquela música: “deixa a vida me levar, vida leva eu”. No outro município em Solânea, eu tenho um norte, eu tenho os pés bem fincadinho no chão, porque em Solânea olharam para mim, eu sou professora do 5º ano. Olharam para mim e disseram assim: o que você acha que dá certo para sua turma? No momento em que estamos vivendo, eu disse opa! Eu estou realizada. Eu faço e tenho resultados. Aqui em Guarabira, traz “uns negócios lá da “coxixola” eu não sei mais de onde vem, eu só sei que é tanto do papel, eu não sei e onde que vem tanto do papel, a gente tem que seguir essa linha, mas que linha se meu aluno do 5º ano do 6º ano ele nem lê sabe. que habilidade eu vou tá trabalhando? Qual o interesse maior desse aluno na minha sala? E aí dizem não, mas você tem que fazer uma atividade que contemple isso, aí a gente vai fazer a maquiagem. o discurso é lindo! E quando eu vou questionar, Ah, Andreia, mas a gente dá um jeito. Como? (ANDRÉA, 2021).

Essa experiência de Andréa representa um fator relevante para discussão da prática pedagógica, entendendo-a como suporte para disseminação das ações inclusivas na rede o ato de ouvir. A partir dessa abordagem podemos pensar: houve, realmente uma escuta dos professores na rede? Luzia Jocilene, responde essa indagação ao observar essa trajetória da inserção das ações inclusivas na escola como um processo de pouca escuta, de pouca visibilidade em relação ao trabalho docente, sem respeito ao pensamento do professor, mesmo que seja ele membro participante ativo da formação.

Como sempre em todos os lugares, em todos os programas existe isso, que muitas vezes não escuta os profissionais, não só na inclusão, como todos os outros. A cobrança tinha que haver, porque se quer que dê certo, precisa fazer a cobrança e a gente tem que entender. Muitas vezes não! Isso chega nas escolas cai de paraquedas. A escola não tinha uma acessibilidade e foi feito depois. Você teve que agarrar aquilo tudo. Nesse período não tinha as condições adequadas, suficiente, tinha muitas dificuldades. E depois começaram a surgir as adequações, depois que veio o recurso belíssimo, os computadores, para deficientes as acessibilidades para os banheiros – os sanitários, as rampas, os protetores, tudo isso. (LUZIA JOCILENE, 2021).

Essa fala da professora me fez lembrar o curso de formação em Educação Inclusiva- Programa plural (2012)⁴⁶, realizado por meio da Escola Satélite com encontros presenciais/semanais na Escola Municipal Raul de Freitas Mousinho em parceria com

⁴⁶ Essa formação foi relevante para ampliação aos estudos da Educação Inclusiva na rede. Participaram desse momento formativo 33 professores da rede.

Instituto Rodrigo Mendes e Camargo Corrêa. Neste curso atuei como Formadora/Articuladora/Facilitadora, como visto na Figura 28. Neste curso foram formados 33 professores da rede municipal de Guarabira-PB.

Figura 28 – Formação da Escola Plural/DIVERSA



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2020.

Este curso teve relevância na rede e ajudou a construir significando inerente à política de inclusão de todos (BRASIL, 1990) Mais uma vez o curso é oferecido ao pequeno número de professores, no entanto, resultou no fortalecimento à consciência da política de inclusão na rede.

Lembro desse curso na área de inclusão aqui na rede que tinha uma visão muito boa, muito ampliada sobre a inclusão, não focava apenas na criança com deficiência, tinha visão bem mais alargada, isso faz com que a gente perceba outras formas de inclusão que a gente nem percebe. A gente só percebe o cadeirante, o surdo, e a gente precisa perceber que tem criança que não tem nada disso e ela continua sendo excluída. (GEUSA, 2021)

Essa forma de experienciar a vida escolar ajuda na construção de novos saberes, são essenciais ao processo de ensino e aprendizagem no âmbito educacional. “Do ponto de vista pedagógico, os princípios do ensino adaptativo operam no mínimo em dois níveis diferentes: o da configuração e do planejamento dos processos educacionais e o de sua implantação na sala de aula.” (COLL, MIRAS, 2007, p. 231). Dessa forma, compreendemos que a política de inclusão na rede municipal de Guarabira-PB exige dos professores novas ações, experiência percebida por Andréa desde a formação, pois fez enxergar novas possibilidades:

E a partir do momento daquele curso a gente conseguiu através dessa percepção que não é coisa do outro mundo, bastava a gente sentar e pensar. Foi nos dada muitas opções, eu acho que a principal dela foi justamente a gente. enxergar, através daquele curso a gente conseguiu enxergar a necessidade de enquanto eu professoro

eu precisava buscar, eu precisava saber o que é incluir. E através da necessidade que eu tinha na sala, a partir do momento em que eu tinha noção do que era inclusão eu ia buscar aquele aluno que não sabia ler, chegou no quinto ano e não sabe ler, o que que eu posso ofertar para ele. Então foram essas experiências elas ajudaram nessa construção. (ANDRÉA, 2021)

Essa reflexão traz questionamentos relevantes para pensar o fazer pedagógico num contexto inclusivo, de tal forma evidencia um trabalho pautado na coletividade, na troca de saberes e compartilhamentos de experiências entre os pares.

Essa ideia se relaciona com o que aborda Benjamin (2012) por definir o saber compartilhado como sabedoria, esse autor considera que ao transmitir algo, estamos contando para alguém, portanto, levando informação, um conhecimento.

Por meio desse pensamento é possível perceber a relevância dessas lembranças em relação a política de inclusão ouvindo outras vozes, por entender que esse diálogo vai trazer informações para essa pesquisa em formação de professores e contribuir para construção de novos saberes essenciais ao fazer pedagógico na escola de modo a tornar visível uma educação para todos com qualidade e equidade, sem distinção de cor, raça, gênero, mas que atenda a diversidade na escola.

Por isso, Alcidema acredita que o professor da inclusão,

[...] precisa ser formado cada vez mais, então ele precisa de bastante conhecimento para se empoderar, para que o repasse seja de forma significativa para os alunos. (...), os verdadeiros professores da inclusão eles pensam em desenvolver mínimas habilidades com seus alunos. Eles se encantam com o aprender, eles percebem porque eles têm sensibilidade, quer dizer, aquele pouco para quem não é da inclusão, aquilo é mágico, (ALCIDEMA, 2021).

Essa forma de pensar a formação é coerente com o que preconiza a educação inclusiva, reconhece na ação docente um saber singular numa construção didático pedagógica enriquecedora aos processos da inclusão.

Dotar a instituição escolar das condições adequadas de modo que esses fatores contribuam para o desenvolvimento de capacidades sociais mediante a aprendizagem desse tipo de conteúdo supõe que os professores tenham consciência da influência educacional e decidam utilizar intencionalmente tais recursos como instrumentos de ensino. Esse processo deveria começar na elaboração do projeto Educacional da escola. É nesse documento que se configuram as decisões referentes as metas próprias da instituição e a organização de que deve dotar-se para alcançá-las.”. (MARTÍN; MAURI, 2007, p. 399).

Esse pensamento em relação aos recursos pedagógicos, estratégias metodológicas e recursos acessíveis ao projeto da escola ganha sentido para o desenvolvimento dos estudantes nas aptidões das capacidades cognitiva e socioafetivas. Esse desenvolvimento é fundamental para a aprendizagem significativa de todos os estudantes, ações que estão condizentes com a

política de inclusão e buscam destrezas para o alcance das metas preestabelecidas pelo sistema de ensino vigente. Porém, exige ainda conforme Luzia Jocilene uma mudança interior, assim ela diz:

A gente poderia mudar, ter muitas mudanças e essa mudança muitas vezes vem do eu, do meu profissional. Se você não tiver esse elo eu e o ser profissional, ele não se desenvolve, então nós temos que buscar sempre. (...) Uma busca ativa, é buscar o novo, é construir o melhor. Cabe a cada profissional conquistar seu conhecimento. Acho que essa forma é a ideal.” (LUZIA JOCILENE, 2021).

Assim, podemos concluir: É possível pensar a formação por parâmetros de inclusão para todos? Em que a inclusão nas escolas não está condizente com a realidade de modo a incidir na formação continuada dos professores da rede municipal de Guarabira –PB?

CAPITULO III – OFICINA PEDAGÓGICA

A política e a arte, tanto quanto os saberes, constroem “ficções”, isto é, rearranjos materiais dos signos e das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer.”
(RANCIÈRE, 2005, p. 59)

Neste capítulo apresento as ações desenvolvidas na Oficina Pedagógica, ocorrida em abril, atividade formativa inerente à pesquisa em curso no contexto da Educação Inclusiva, proposta para os professores da rede municipal da educação Básica- Ensino Fundamental – Anos Iniciais, realizada na Escola São Rafael –AMEC em Guarabira-PB.

3.1 Experiências em Mônadas para Educação Inclusiva

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, 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, 2019, p. 25)

A Oficina Pedagógica realizada com os seis professores do EFAI lotados na secretaria de educação da rede municipal de Guarabira-PB traz como produto as “Experiências em Mônadas”, objetivando ouvir os professores e refletir o processo de inclusão na rede.

Organizar as narrativas em Mônadas tem fundamento no pensamento benjaminiano, busca a construção parte-todo de um texto como mencionado por João Bueno (2020-2022) em suas aulas expressando o pensamento de Walter Benjamin: ‘podemos defini-las como pequenos fragmentos de narrativas que juntas têm a capacidade de expressar ideias e contar sobre um todo, reconhecendo percepções, sensibilidade, sensações.’ Essa expressão utilizada é inspirada na “Monadologia” de Leibniz, referência citada pelo próprio Benjamin (1987) em seus escritos sobre Mônadas.

Pensar o trabalho docente a partir de compartilhamentos de experiências tendo como princípio de análise investigativa, tem significado nas narrativas dos professores por propiciar a rememoração das práticas vivenciadas com sentimentos, emoções, angústias, alegrias, enfim, ajudam a refletir sua atividade docente numa dimensão subjetiva da ação. Na fala dos professores aguerridos pela inclusão, seguimos na luta pela qualidade da educação brasileira,

pois, “defendemos a inclusão escolar sob a ótica da singularidade de cada um que compõe o ato educativo.” (MANTOAN; LANUTI, 2021, p.19). Neste caso, percepções e reconhecimento do trabalho docente realizado e o que está porvir. Para tanto, envolve os professores do EFAI, da sala regular e da educação especial, e as Professora que atuam na Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar.

Esses relatos tem inspiração na leitura do texto: “Infância em Berlin por volta de 1900”, Walter Benjamin (1987) e, conforme apontou João Bueno (2020-2022), esses pequenos fragmentos escritos pelo autor estão recheados de significados, emoções, tensões, o que deferência seu modo de escrita. Imbuída pelo movimento dessas narrativas, escrevo as percepções, experiências dos seis professores participantes da oficina utilizando esse estilo de escrita.

Pensamento que converge com as escritas dos docentes tecida no campo experiência. É assim que inicio o processo formativo, numa perspectiva dialógica de rememoração, trazendo sentimentos e emoções durante as atividades propostas que teve como pressuposto:

- ◆ Dialogar sobre o processo de exclusão e inclusão presente em nossa vida, reconhecendo-se como sujeito histórico;
- ◆ Ampliar os conhecimentos por meio do diálogo com autores que priorizam um ensino de qualidade e para todos;
- ◆ Rememorar as ações do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade trazendo para o campo do debate possibilidades de incluir com significado na rede municipal de ensino em Guarabira-PB.
- ◆ Criar um espaço de atividades coletivas, refletindo sobre a prática pedagógica num contexto inclusivo nas escolas;
- ◆ Escrever Mônadas, utilizando as narrativas, contando suas vivências/experiências docente numa construção subjetiva, dialógica, interativa, criativa.
- ◆ Compartilhar experiências docentes, objetivando transformar a realidade atual e possibilitar ações inclusivas na rede de ensino e outras instituições de ensino, tornando real o ensino inclusivo no âmbito educacional.

O estudo provoca os professores a pensar nas suas ações cotidianas e contar sobre suas práticas pedagógicas, sobre o que se passa na escola e com isso fomentar novos saberes e construir aprendizagens nos espaços escolares em contextos inclusivos, eminentemente entender que “é preciso escutar as histórias do lugar e confrontar os dados obtidos para

perceber quais são as imagens do passado reescritas pelas ações do presente” (MELO, 2015, p.80).

O que temos é uma escola marcada pelo medo de transformar sua prática pedagógica, insegura ao pensar novas estratégias de ensino e de assegurar uma verdadeira inclusão. É como diz a professora Alcidema (2021). “Nós temos que trabalhar a gestão na sala de aula tudo no horizontal, esse negócio de linha vertical não existe mais, tem que ser no diálogo tem que ser na partilha do conhecimento.”

Eu acredito que quando cada professor reconhecer seu papel na educação poderemos ter escolas mais inclusivas e abertas as novas formas de aprender e ensinar. É preciso entender que o processo educativo é constituído de concepções, atitudes, valores pré-concebidos, existindo ainda, em alguns casos a falta de abertura para o diálogo, reflexão, discussão. Nossa luta é por uma escola que valoriza as diferenças subjetivas inerente ao ser humano, pois, somos “seres do devir, que não repetem o mesmo, mas se multiplicam, diferindo de si mesmo.” (MANTOAN; LANUTI, 2021, p. 17).

Por isso, rememorar nossa ação, pensar nas nossas experiências e compartilhar essas experiências faz parte de um novo processo educativo, contido no “fazer-se professor”. Freire (2021) traz a dialogicidade como ferramenta para liberdade e, contudo, diz: “o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar” (p.108).

Os encontros da oficina aconteceram neste calor: pensar, falar, ouvir, criar, perceber, interagir, intercambiar. Uma lógica de ideias centrada nos autores já citados nesta pesquisa, numa interação que permeia o trabalho pedagógico e torna evidente a necessidade de práticas inclusivas que promova todos os estudantes, inclusive os EPAEE.

Já no primeiro encontro (25/04/2022), apresentei a minha pesquisa e deixei explícito a relevância da participação dos professores neste trabalho. Essa conversa foi fundamental para criar laços afetuosos e possibilitar uma maior integração de todos no desenvolvimento das atividades.

Em seguida, convidei os professores a rememorar, contar sobre uma situação que se sentiu incluído(a) e como foi essa experiência. Benjamin (2012) em seus escritos comenta que “o narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” (p. 217).

Essas indagações foram bem produtivas, os docentes perceberam que estamos o tempo todo excluindo pessoas e que é bem mais forte o sentimento de se sentir incluída. Discutir

esse processo de exclusão é significativo, uma vez que ocasiona na maioria dos casos a evasão e desistência. Muitos fatores contribuem para o afastamento do estudante das atividades escolares.

No segundo encontro (03/05/2022), fizemos uma viagem ao tempo. Era preciso lembrar das ações realizadas no programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade desenvolvido na rede no período de 2009 a 2012. Usei as imagens (fotos) que marcaram esse momento, foi bem instigante.

O mais interessante é que cada professor seguiu uma vertente, mas todos com um mesmo objetivo, reconhecer que as ações foram significativas para o processo de inclusão nas escolas, acreditando: “aos contrassensos pelos quais a escola inclusiva é tão combatida, vamos responder com o sentido pleno que damos à escola que queremos para todos os brasileiros- uma escola que reconhece e valoriza as diferenças”. (MANTOAN, 2006, p. 29).

No terceiro encontro (09/05/2022), foi significativo usar a criatividade por meio da atividade coletiva, com a formação do painel inclusivo. Essa atividade se propunha a pensar uma experiência em inclusão vivenciada durante sua docência, de modo a materializar esse momento vivido na escola.

Essa representação teve congruência no pensamento de Tardif (2020) por perceber nos professores, sujeitos do conhecimento, embora existirem casos de saberes subjetivos que podem ser negligenciados, reconhece, neste sentido: “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas.” (TARDIF, 2020, p. 228).

O último e quarto encontro (17/05/2022), teve como pressuposto, expressar em Mônadas as experiências construídas e representadas no painel inclusivo. Essa construção foi relevante por rememorar uma ação já experienciada não âmbito da escola e compartilhar com os demais professores presentes. “A educação tem, sem dúvida, um papel importante a desempenhar, se se quiser dominar o desenvolvimento do entrecruzar de redes de comunicação que, pondo os homens a escutar-se uns aos outros, faz deles verdadeiros vizinhos.” (DELORS, 1998, p.40).

Estamos na luta por uma educação que seja de fato inclusiva e para todos. Não podemos aceitar um diálogo controverso as reais necessidades educacionais. Somos coparticipantes desse processo e por isso, temos um papel fundante na construção de uma escola inclusiva e de qualidade. Essa premissa suscita novos saberes e fazeres, atualmente “à construção de uma escola de fato inclusiva, democrática e plural que ofereça acesso, permanência e qualidade de ensino para todos os alunos ainda está por fazer, pois, uma escola

inclusiva não é feita de boas intenções, mas sim de ações concretas.” (SCHLÜNZEN; OLIVEIRA; SCHLÜNZEN, 2020. p.14).

Diante do diálogo existente nas entrevistas com os professores fica percebido a necessidade de uma formação continuada. A oficina teve como ponto de partida o diálogo com professores (as), narrativas em Mônadas para o compartilhamento de experiências, de modo a identificar percepções e imagens que possuem acerca da inclusão - lembranças do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Concepções de formação para fortalecimento das práticas pedagógicas constituindo identidade docente numa perspectiva inclusiva com emoções, sensibilidades e criatividade, conforme veremos no Quadro 5:

“A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova.”
(Jorge Larrosa, 2019, p. 26)

Quadro 5 – Oficina Pedagógica com os professores

Oficina 1:

Esta oficina realizar-se-á no dia 25/04/2022 no período das 9h às 11h. Tem como objetivo fazer com que os professores possam refletir sobre o processo e exclusão e inclusão inculca na cultura escolar. Neste sentido perguntar: Você já se sentiu excluído alguma vez? O que sentiu? E ainda indagar: Já se sentiu incluído? Como foi se sentir incluído? Conversar um pouco sobre essa experiência de vida.

Neste encontro faço uma breve apresentação da minha pesquisa de forma a dialogar sobre a formação dos professores e assim, pensarmos juntos o fazer pedagógico numa perspectiva inclusiva na rede municipal de educação em Guarabira-PB.

Utilizo o diálogo como ferramenta para fala e escuta dos relatos sobre as questões propostas, numa perspectiva a sensibilizar os professores imbuídos neste processo de inclusão, tendo como premissa o desenvolvimento de novas ações.

Oficina 2:

Neste encontro, com data para o dia 03/05/2022, de 9h às 11h, tem como objetivo refletir sobre as ações significativas do programa na rede.

Num processo de lembrança utilizo as imagens do programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade realizado na rede no período de 2009 a 2012

Nesta perspectiva, espero que os docentes se sintam instigados a perceberem a importância de construir novos saberes, identificando desafios e conquistas, compartilhando experiências de modo a desenvolver uma prática pedagógica coerente com política de inclusão.

Oficina 3:

No dia 09/05/2022 das 9h às 11h realizar-se-á a terceira oficina. O objetivo desse encontro é relacionar às reflexões e experiências docentes, assim, montar um espaço criativo de atividades coletivas entre os participantes, utilizando imagens (outros objetos), disponibilizados na oficina.

Esse encontro será organizado a partir de reflexões da prática docente, para endossar suas narrativas.

Essa construção parte da seguinte problemática: Como as experiências docentes são capazes de suscitar saberes significativos para educação Inclusiva? Para tanto, faz-se

necessário pensar numa vivência/experiência e representá-la a partir dos objetos disponíveis que possa ser possível contribuir no processo de inclusão dos alunos do Ensino Fundamental,

Essas reflexões serão produzidas de forma dinâmica e dialógica a fim de instituir saberes e buscar alternativas capazes de instigar práticas pedagógicas significativas para todos os alunos da rede de ensino de Guarabira-PB.

Sugere-se neste contexto, o **Relatos de experiências em Mônadas**: narrativas de práticas pedagógicas que suscitaram experiências no trabalho docente com a Educação Inclusiva. Para tanto, espera-se que os professores sejam instigados a ampliar o arcabouço das relações sensíveis que devem coabitar a educação inclusiva nas escolas.

A partir dos relatos de experiências produzidos por eles, espera-se que novos saberes sejam construídos e agregados às práticas inovadoras numa perspectiva inclusiva concomitante ao processo de ressignificação e fortalecimento das identidades docentes na rede municipal em apreço.

Oficina 4:

Nesta oficina marcada para o dia 09/05/2022 de 9has 11h, tem como objetivo desse quarto e último encontro é refletir o relato das experiências em Mônadas elaboradas por cada um dos professores tendo como pressuposto a disseminação das dessas práticas na rede de ensino em Guarabira-PB.

Concluído essa etapa final, espero que as propostas elaboradas pelos docentes sejam relevantes para sociedade em geral, principalmente para os que compõem a docência do Ensino Fundamental- Anos Iniciais. Neste sentido, apresento aos participantes as propostas elaboradas e faço o encerramento das atividades neste curso formativo.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2022.

Os encontros foram regados de muitos afetos. Alguns mimos se fizeram necessário: ambiente climatizado, organização das cadeiras em círculos, entrega de mensagens, chocolates, conforme por ser observado pelo registro apresentado na Figura 29. No final de cada encontro oferecia um lanche para nossa confraternização do momento vivido.

Figura 29 – Síntese dos quatros encontros realizados na oficina pedagógica na AMECC



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

3.1.1. Primeira Oficina

“A proposta aqui não é só de dar voz ao professor, mas fazê-lo ouvido.”
(MATIAS, 2022)

A primeira oficina foi realizada no dia 25 de abril de 2022 em uma segunda-feira de manhã das 9h às 11h, na escola São Rafael-AMECC. Optei por esta escola por estar melhor situada geograficamente, este local foi escolhido devido a gestora ser a professora Alcidema, que facilitou toda logística para realização a contento da oficina. Foi possível a realização das oficinas em dia letivo devido à sensibilidade da Secretária da Educação atual conceder, portanto, os encontros e liberar os pesquisados para esta formação.

Após terem acordado com o termo e assinado conforme relato anteriormente, nesta oficina ilustrada na Figura 30, cada professor será chamado pelo próprio nome: Professora Alcidema (Gestora Escolar), Professora Andréa (Coordenadora Pedagógica), Professora Geusa (Sala de Atendimento Educacional Especializado -AEE), Professor José Adriano (3º

Ano do Ensino Fundamental-Anos Iniciais), Professora Luzia Jocilene (Gestora Escolar), Zélia (Gestora Escolar).

Fiz uma acolhida inicial, preparei um material com muito carinho para ser entregue logo no primeiro encontro.

Figura 30- Material disponibilizado para formação



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2022.

Iniciamos com uma conversa objetivando ouvir os professores sobre uma situação que se sentiu excluído (a) e incluído(a) a partir dos questionamentos: **Você já se sentiu alguma vez na sua vida excluída(o)? Você já se sentiu alguma vez na sua vida incluída(o)? O que foi mais forte nas duas experiências, a exclusão ou a inclusão?** Essa discussão fez parte da conversa inicial com os docentes. A Figura 31 apresenta esse momento do diálogo, o qual foi produtivo na acolhida da formação.

Figura 31- Dinâmica inicial na discussão sobre inclusão



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Nesse diálogo os professores contam suas histórias, trazendo para este estudo relevantes contribuições ao trabalho pedagógico a ser pensado nos ambientes educacionais.

Quadro 6 – Uma conversa sobre o processo de exclusão/inclusão

| PROFESSOR/A | EXPERIÊNCIA DE EXCLUSÃO | EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO |
|--------------------------|---|---|
| Alcidema da Silva Santos | <p>Eu me senti um pouco excluída no período que eu tive câncer, pelas próprias colegas de trabalho. Algumas pessoas pensavam que eu não teria mais capacidade para atuar..., mas, o que é que mudou? Eu só perdi um seio, então foi muito forte, porque eu poderia colocar isso na mente. Muitos diziam assim: por que você não se aposentei dizia: Olha o médico estudou ano-luz e disse que não precisava me aposentar, eu apenas não ia trabalhar com criança pequena porque eu perdi um pouco da movimentação do braço esquerdo. O médico que era um oncologista me acolheu. Ele disse assim: Estude para um dia você dá aula até na universidade! Então eu me senti excluída pelos amigos mais próximos, mas o médico mesmo ele já me incluiu. Mas, não posso dizer que foi todos que me excluíram, muitos chegaram juntos, sabia que a doença não é transmissível. Mas quantas vezes aqui em Guarabira eu estava de um lado do calçadão E amigos meu ia para o outro lado. Muita gente, por quê a mentalidade era muito pequena. Outros diziam para mim que ficava com vontade de chorar, ficava com pena. Só que uma pessoa que tem câncer não pediu para ter câncer. Então se eu não tivesse a mente muito forte eu podia ter tido outros cânceres. E sempre eu atuei no mesmo nível, procurei estudar mais, eu acho que quando eu tive o câncer eu voltei a estudar mais, eu acho que era para mostrar para muita gente que não tinha mudado nada, eu tive um câncer no seio, não foi na cabeça,</p> | <p>No período que tive câncer me senti excluída por alguns amigos, mente muito pequena né, não entendia que não é contagioso, automaticamente depois de dois anos tive que voltar para educação. Minha atuação era como coordenadora, e aí eu disse: e agora? Como será a visão do secretário (a) de educação? Será que ele(a) também vai me excluir? Então, sem mencionar o nome, mas o secretário(a) do tempo me fez levantar autoestima. Mesmo que eu não achava um(a) secretário(a) uma pessoa tão preparado(a), mas me ofereceu um cargo até mais alto do que eu tinha e eu me senti incluída. Ela disse: Alcidema eu queria tirar fulano da coordenação e colocar você. A inclusão, para mim, é muito forte, sabe? Sou natural do Rio e eu vi muitas exclusões. Era um cargo mais alto do que eu tinha, mas iria excluir outra pessoa, então não aceitei a proposta dela.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>não mexeu com a cognição. Tem que ter a mente muito equilibrada gente, diante de alguns fatos.</p> | |
| <p>Andréa Carvalho de Mélo Claudino</p> | <p>Teve uma época em que eu estava atuando numa igreja aqui na Catedral da cidade e eu era muito ligado ao padre e as pessoas viram isso, sentiram uma certa inveja por ele ser amigo. E a partir do momento em que ele foi substituído e outro padre assumiu e outras pessoas entraram na coordenação eu não me senti incluída, eu fui totalmente excluída, ninguém me chamava mais para nada e eu passei um período muito triste mesmo, cheguei até precisar de ajuda médica para digerir aquilo que estava acontecendo comigo.</p> | <p>Todas às vezes que sinto que alguém precisa da minha ajuda enquanto profissional eu me sinto totalmente incluída. Hoje, onde trabalho, tenho uma boa relação as com as professoras, tudo elas combinam comigo, se tem uma ideia elas vêm me dizer, tudo que elas vão fazer me mostram. Esse é o melhor feedback que tenho no sentido de me sentir incluída: faço parte, eu sou importante para alguém, eu estou incluída nesse processo que a gente está traçando na escola.</p> |
| <p>Geusa Duarte Ribeiro</p> | <p>Venho de uma família muito pobre, mas pobre de dá dó. E lá em casa eram sete filhos, só que minha mãe ela sempre foi “porreta” mesmo, ela pegava todos os registros, ia para uma escola na cidade que era uma escola de primeiro mundo e só estudava o filho do prefeito, a elite da cidade. Então ela pegava os documentos da gente, chegava lá e dizia: olhe, tenho sete filhos. Numa época em que matrícula era pago, fardamento era pago e a gente não tinha dinheiro para isso, mas ela ia lá e dizia: meus filhos vão ter que estudar! E a diretora dispensava matrícula, estudava com fardamento da patroa dela, sapato era para dois, estudava uma de manhã e outra de tarde porque o sapato era para às duas. Nessa sala eu me sentia excluída, porque assim, era todo mundo muito arrumadinho, a lancheirinha do momento e estudava com livro didático que era diretora, ela se compadecia da gente e dava o livro didático para a gente estudar em horário oposto. Hoje toda sala</p> | <p>Me senti assim muito incluída nos desfiles de sete de setembro, eu nunca desfilei em pelotão de farda, apesar de toda pobreza do mundo, mas a gente só desfilava em pelotão especial. Minha mãe era costureira, então ela fazia o que ela podia, passava a madrugada costurando, ela mesma que fazia a roupa, mais a gente ia naqueles pelotões, tudo muito arrumado, tudo rico e eu lá no meio vestida do mesmo jeito, rica também. Aquilo para mim era tudo. Então eu lembro de todos os desfiles, e dia 7 estava lá a gente nos pelotões especiais, mas era tudo muito lindo! (risos)</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | <p>de aula que passo conto aos meus alunos para eles entenderem que poder aquisitivo não é sinônimo de aprendizagem, nunca foi, porque senão eu não estaria aqui e lá em casa todo mundo não teria conseguido seu espaço no sol, mas que foi um momento de exclusão, foi sim.</p> | |
| <p>José Adriano Sérgio Batista</p> | <p>Uma situação que me marcou muito na minha vida foi: sou filho de mulher separada, uma coisa que afetou minha mãe e a gente sentiu. Quando minha mãe se tornou uma mulher separada, ela perdeu todas as amizades, lembro que eu tinha sete anos, eu já tinha essa percepção, a gente se criou vendo aniversários na rua e todo mundo era convidado, menos minha mãe e os filhos dela. Então isso marcou muito. Mas hoje a gente promove festas na nossa casa e faz o oposto, aqueles que não convidava a gente chama, porque hoje a gente pode, antes a gente não podia. Nós seres humanos temos facilidade de exclui. Lembro que já fui excluído uma vez numa mesa em uma festa porque o papo x da turminha era dividir para comprar drogas. Fiquei arrasado na mesa, porque não era para mim aquilo, mas por que não me incluíram(risos), para eu ter oportunidade de pedir que não façam isso. Aí o que acontece, eu me sinto excluído porque os amigos dizem: deixa Adriano em casa.</p> | <p>Então eu lembro que no ano de 2000, aconteceu um retiro espiritual com a apresentação da banda “Anjos de Resgate.” Aí depois de sete anos a banda voltou a Paraíba. No show em Passa e Fica-RN, com uma multidão de aproximadamente 5000 pessoas o rapaz me viu e falou meu nome e isso eu guardo até hoje na memória Ele registrou a minha presença diante de uma multidão, isso me fez sentir incluído porque 7 anos se passaram e uma banda que faz show direto me reconhecer, isso foi fantástico para mim!</p> |
| <p>Luzia Jocilene Delfino de Luna</p> | <p>Uma coisa que fiquei muito triste foi com a minha própria família. Certa vez fizeram uma festa na casa de um parente e, eu não fui convidada. Então, eu fiquei sabendo porque vi uma foto e aí eu disse: meu Deus! Não acredito! Então, fiquei muito triste, até chorar, chorei, mas não fiquei para trás, não, fingi que não saber de nada. Mas, fiz uma, na minha casa</p> | <p>A melhor coisa do mundo é quando o cidadão se sente incluído. Uma parte que me tocou voltar a ser convidada para festas em família, então me senti uma pessoa muito feliz. Foi gratificante essa inclusão!</p> |

| | | |
|----------------------|--|---|
| | e não convidei ninguém. Eu só dei o troco para sentirem o que eu senti, excluída. | |
| Zélia Félix de Souza | Eu me senti várias vezes excluída. A princípio, como morava no espaço rural, eu era muito excluída. Eu tinha que dá a volta por cima, tinha que mostrar não para os outros, mas para mim que era forte tão quantos os outros eram. Porque o aluno que chega sujinho na sala de aula às vezes ele tem um olhar diferenciado e ele fica meio excluído e eu tinha esse pé sujo de barro vermelho. E esse pé sujo de barro vermelho me fazia ser excluída, porque eu não era a garota bonitinha da cidade e essa garota de pé sujo não ia chegar a lugar nenhum. Então tive que mostrar para mim mesma que eu era capaz e que ia vencer. | Ainda na fase estudantil eu me senti lá no Ensino Fundamental 2, me senti incluída. Isso ocorreu nos movimentos de trabalho em equipe, apresentação de seminários. Era uma oportunidade de apresentar um pouco mais daquilo que eu sabia, o que eu poderia fazer na sala de aula e ajudar tanto os professores como os colegas. E em algumas semanas em momento de gincana estudantil eu me sentir incluída, pelo fato de poder participar e responder os questionamentos nos quais me perguntavam. |

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2020.

Conforme foi explicitado, em círculos de diálogos, os professores falaram sobre essa experiência de se sentir excluída e incluída. Momento muito significativo para pensar o processo de inclusão nas escolas.

Não se pode esquecer que o significado do êxito e do fracasso escolar depende de cada contexto cultural, e que determinados alunos, especialmente aqueles que procedem de culturas minoritárias e de classes sociais populares, podem manter valores e expectativas diferentes das que são majoritárias no ambiente escolar.” (MARCHESI, 2010, p. 136)

A exclusão deixa triste, a inclusão dá um ânimo, lhe motiva mais você saber que você faz parte que você é incluída. Esse sentimento foi expresso por todos(as) os entrevistados. Percebe-se aqui que incluir na escola cabe a todos os profissionais da educação, precisamos respeitar a diversidade humana e acolher a todos com qualidade e equidade, visto que “somos seduzidos e provocados a pensar a inclusão escolar a partir da impossibilidade da representação total do ser humano.” (MANTOAN; LANUTI, 2021, p.18)

A escola tem um papel fundamental de acolher e tornar real a inclusão de todos os estudantes, sem distinção de cor, raça, etnia, etc. Urge a necessidade de cuidar e trabalhar para formação do homem em todas as dimensões. Uma coisa é certa. Muita coisa precisa ser refletida, compreendida, estudada, compartilhada.

“O professor da inclusão é aquele que não desiste do aluno e sai para buscar mediante sua necessidade, por que quando a gente recebe uma turma independente se a gente tem anos de sala de aula ou não a gente consegue ter aquela visão daquele aluno, e o professor que inclui eu acho que é aquele que consegue enxergar no aluno algo que ainda não foi visto, digamos assim” (ANDRÉA, 2021)

Foi ainda neste encontro que fiz uma breve apresentação da minha pesquisa. Comentei sobre a problemática e o objeto de estudo que se propunha a pesquisa, trazendo para o debate um pouco da minha experiência na coordenação da Educação Inclusiva. Esse diálogo foi relevante para pensarmos o processo de inclusão na rede, sobretudo, a formação continuada dos professores na rede municipal de ensino. Assim, pensar: A oficina deve construir novo significado para a inclusão. Sendo assim, quais mudanças serão necessárias?

3.1.2 Segunda Oficina

Vamos olhar de outro modo, com olhar diferenciado... A partir desse programa você vai vendo de outra forma, que educação se faz assim, de forma horizontal.
(SANTOS, 2021).

O segundo encontro foi motivador, seguiu pelo campo das memórias. Aconteceu no dia 03/05/2022 numa terça feira, na escola supracitada. Organizei o espaço, e esperei os professores para realização da oficina marcada previamente para acontecer de 9h às 11h. Este encontro teve como objetivo: refletir sobre o processo de inclusão na rede, usando como recurso estratégico as fotos das ações realizadas no programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

Neste encontro, as imagens têm a função de ajudar os professores a lembrar com significado os momentos vividos na realização da formação na rede, conforme pode ser observado na Figura 32. Esta ação tem relação as leituras de Walter Benjamin, em especial um texto que escreveu cheio de percepções e sentido, “Infância em Berlim por volta de 1990”, o autor traz a questão da sensibilidade, neste caso, os docentes cria possibilidades de se aproximar do texto e, fazer uma relação com o mundo físico.

A disciplina ministrada por João Bueno em 2020 e o grupo de estudo, nos fez perceber a necessidade de rememorar experiências vividas neste caso trazer a história junto da memória. Foi esta minha motivação ao trabalhar com as imagens, ajudar os professores a pensar positivamente sobre a política de inclusão.

Figura 32- Fotos das ações formativas realizadas pelo programa



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2022.

Uma ação que contribuiu para discussão crítica sobre inclusão, “pois as diversas memórias expressavam as experiências vividas, as sensibilidades, os movimentos de resistência e os esquecimentos.” (BUENO, 2015, p.5). É por meio da memória que conseguimos fazer esse entrecruzamento (passado/presente/futuro) e ativar significativamente nossas experiências.

Não se pode negar que é desafiador esse processo quando mergulhamos nas práticas que realizamos cotidianamente. Ficou explícito que o movimento da PNEEPI (BRASIL, 2008), fortaleceu a entrada dos EPAEE, no entanto, faltou uma maior compreensão para o acolhimento a todos os estudantes na escola. Essa premissa favoreceu a matrícula, porém não deu conta para o atendimento de forma global com qualidade, principalmente para os estudantes com dificuldades de aprendizagem que não apresentava laudo. Portanto, o estudo aqui exige,

[...] que não se deve confundir educação especial com educação inclusiva, pois ambas são diferentes. A educação especial é uma modalidade que deve transversalizar o sistema de ensino por meio do oferecimento do atendimento educacional especializado (AEE)(...)” A educação inclusiva, por sua vez, nos remete à educação como direito universal, propondo a garantia das condições de acesso e de permanência na escola para todos, respeitando as diferenças, com igualdade e equidade.” (COSTA-RENDERS, 2020, p.106)

Essa fala de Costa-Renders é essencial para entendermos a política atual e buscarmos redefinir as ações, instituindo práticas significativas e criativas que busque novas estratégias de ensino e aprendizagem e promova a TODOS no cenário da educação vigente. Essas são tessituras que vão se organizando harmoniosamente entre o saber e o fazer, produzindo conhecimentos pedagógicos escolares, conforme apresentada na Figura 33.

Figura 33- Revistando a memória dos professores pesquisados, por meio das imagens.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Esse momento foi motivador. Os(as) professores(as) observavam as imagens e visualizavam suas práticas, percebem ainda, o quanto foi importante este momento para rede, uma formação que impulsionou um novo saber e fazer na escola. Perspectivas estimuladoras que promove a inclusão de todos os estudantes, valorizando e espeitando às diferenças. Foi neste momento, na fala dos docentes pesquisados, apresentado no Quadro 7. Neste momento, percebi que o programa educação Inclusiva: Direito à Diversidade instituiu identidade docente e ajudou a fortalecer as práticas pedagógicas, essa atividade fez Geusa trazer a seguinte reflexão:

“Eu acho que lá naquela época a formação envolvia todos os professores, todo professor é chamado para essa parte de inclusão, hoje o professor da educação especial ele é deixado um pouco de lado, é como se fosse diferente, o professor que trabalha diferente, não é incluído em nada. Nas

reuniões do planejamento a gente fica o tempo todo ouvindo e não tem nada direcionado para educação especial.” (GEUSA, 2022).

Quadro 7 – Falas dos professores sobre as leituras das imagens

| Professor/a | Percepções |
|-----------------|--|
| Alcidema Santos | <p>Observando as diversas fotos do programa educação inclusiva: direito a diversidade que aconteceu lá em 2010/2011, salvo engano, me fez lembrar que nós já fomos Polo da inclusão. Por que hoje não somos mais? Esse momento aqui do seminário congregou toda a redondeza, aqui as cidades menores. Eu me angustio hoje, eu não nego de hoje a gente possa ter pessoas no teor de doutorado assumindo essa patente de coordenação e a gente ter perdido o posto de polo e a oportunidade de disseminar a inclusão nos outros municípios. Imagino que a gente se perdeu no caminho em algum lugar, não sei aonde foi? Mas provavelmente a gente se perdeu. Deveria ser com mais força hoje do que nesse período né, tem hora que dá para entender que houve naquele momento mais entusiasmo do que hoje. Lembro de uma aluna cega que leu uma mensagem no seminário em Braille, o meu avô ele morreu cego. Então me chamou muita atenção, porque ela mostrou assim uma postura cognitiva e tudo mais perfeita, uma excelente aluna. Ela fez uma apresentação assim muito bacana na área de deficiência visual e hoje, percebo a mesma linguagem desse período, a dificuldade era muito grande em aceitar, receber, acolher, incluir uma criança com deficiência visual. Dessa forma, penso que ainda está no mesmo nível. Hoje a gente ver os gritos dos professores se chegar um aluno cego, misericórdia! A gente se perdeu um pouquinho no meio do caminho não sei onde foi, como eu falei. Graças a Deus tive a oportunidade de reencontrar essa garota, eu tive a oportunidade de encontrar ela na UEPB depois que passou no ENEM e ela começou a estudar Letras em Inglês. Aí eu disse: lembro de você, me motivou, porque é mais difícil quando você tem a cegueira para estudar? E ela muito motivada, foi uma das primeiras colocadas no tempo no ENEM e hoje ela estuda Psicologia, ela desistiu do curso de Letras em Inglês e faz Psicologia.</p> |
| Andréa Carvalho | <p>Essas fotos me remetem, digamos assim, o primeiro momento da formação. Fica bem assim a imagem: abertura, todas as apresentações e logo em seguida o momento das oficinas que nós participamos. Eu acho assim: esse seminário aqui a visão do professor até então era uma, esse seminário aqui foi o marco antes e depois. Digo isso pela minha prática, porque na minha cabeça o aluno com deficiência ele deveria estar com aluno com deficiência e trabalhando aquele público junto, é justamente o que veio desconstruir na minha visão de educador. Como era a inclusão que até então eu pensava: mas se eu pegar um aluno com deficiência e botar numa sala de alunos que não tem deficiência e estar excluindo aqui o aluno. Mas é justamente o oposto, estou incluindo ele nesse processo. Então esse seminário ele serviu como um pontapé inicial por essa nossa busca de conhecimento, a gente realmente olhar diferente, não no sentido assim no diferente que eu já conhecia, a gente começa a entender que a igualdade ela é construída daquela forma incluindo, que a gente só consegue ter um trabalho de equidade se a gente incluída como tem que ser. Aconteceu isso em 2010. Isso foi o pontapé inicial, infelizmente ficou aqui, hoje o que a gente tem é o que a gente procura, o que estudamos, o que buscamos... era para ter uma</p> |

| | |
|---------------------|--|
| | <p>continuidade, que tá chegando professores hoje que olha para mim e faz: o que faço? E não é mais justificável na conjuntura que a gente vive que tudo é inclusão, e a gente não só fala de deficiência, a gente fala em todos os aspectos. Esse seminário, foi um marco na educação, que era para o tempo todo, ser enaltecido pela grandiosidade que foi, a gente que teve essa oportunidade, a nossa visão difere de quem não teve, de quem não tem. Quem não tem um aluno com deficiência em sala de aula quando ele se depara com um fica sem saber o que fazer. E não era para acontecer, era para ser uma coisa normal. Ações como essa do seminário devia ser uma coisa rotineira no nosso dia a dia, ou seja, uma prática rotineira. A gente antes era um e depois disso a gente começou a ser outro.</p> |
| <p>José Adriano</p> | <p>As imagens representam o passado e o hoje. Com o seminário da inclusão podemos ver duas oportunidades: uma representada nesta foto da banda Erê, representado pelos meninos da AMECC, então Guarabira e região já vivia, já sentia um trabalho de inclusão. Essas crianças são resgatadas da rua, das famílias que não tem os cuidados, então, neste período, Guarabira já tem uma noção, um contato, uma experiência de um trabalho social de inclusão. Aí com o seminário aqui em Guarabira, nós educadores tivemos a oportunidade de conhecer o outro lado, outro tipo de trabalho de inclusão social. Com a inclusão daqueles que também são marginalizados porque eram excluídos da sociedade. O seminário trouxe uma apresentação de cadeirantes da Funad e também de uma apresentação da escola municipal Edivardo Toscano. Para nós, foi riquíssimo ver que pessoas eram felizes porque já tinha uma oportunidade e que aquele seminário iria abrir portas e meios de oportunizar os deficientes locais. E nós não tínhamos essa acessibilidade, esse conhecimento. Foi um novo tempo de acolhimento, de oportunidade que Guarabira estava tendo com o seminário.</p> |
| <p>Geusa Duarte</p> | <p>Com essas imagens, veio a lembrança do coral de surdos porque nessa época a inclusão estava tomando forma, a gente não sabia o que era adaptação curricular, não sabia o que era acessibilidade, não sabia os termos que são usados hoje, mas a gente fazia. Então o que diferencia essa época aqui da época que a gente vive, esse passado que foi produtivo e ninguém queria saber, o conhecimento que se tinha. A gente queria fazer acontecer e acontecia, a gente está hoje em 2022, é muito comum o professor dizer: eu não estou preparado! Eu não sei o que fazer com esse menino? E nessa época aqui a gente não tinha o conhecimento que a gente tem hoje, não tinha muitos cursos que hoje são disponibilizados, a gente não tinha os termos da moda que aparece hoje, mas isso se perdeu, infelizmente. Não se perdeu na questão da produtividade que teve, se perdeu porque deixou de acontecer. Eu pego agora uma parte bem importante daquela jornada pedagógica que teve agora a pouco, a gente viu um palestrante daquele nível altamente conceituado com o filho autista na frente dele, a secretaria deveria ter pegado essa experiência daquele cidadão e ter dado um Show de Educação Especial, da questão do autismo que hoje é tão comum e tão angustiante. Essas coisas aqui elas se perderam, porque se tivesse uma continuidade... hoje a gente sabe tanta coisa, estuda tanto, se qualifica tanto e a gente fica preso ali na teoria, ali preso na nossa sala de aula e um mundo dificuldade ao nosso redor. Meio mundo de criança que chega e a gente não tem como dar conta porque isso aqui parou. Então se tivesse uma continuidade, a inclusão tá aí no ano de 2022 e</p> |

| | |
|-------------------|--|
| | a gente continua sem saber lidar com a criança que chega na escola, porque as ações efetivas deixaram de acontecer. |
| Luzia Jocilene | Esse seminário ele nos trouxe muitos conhecimentos, um conhecimento abrangente que envolve o nosso dia a dia, principalmente para aprender a lidar com as diferenças, saber o principal ponto da inclusão. Esse seminário trouxe também esse aprendizado, valorizando muito a inclusão na sociedade em que vivemos. Fica em aberto para todos nós educadores que buscamos melhorias para esse lado da inclusão e que por cursos como esse que estamos fazendo agora é que nos capacitamos, e aprendemos cada dia mais para desenvolver com as crianças em sala de aula e no cotidiano de nossas vidas |
| Zélia Félix | As fotos abordam um momento de realização dos seminários 2010/2011 onde enxergamos os professores já com muito desejo dessa inclusão, porque Guarabira já partia desse olhar, de incluir nossos alunos, sejam eles com ou sem deficiências. Então essa inclusão, essa busca ativa desses professores, da formação através do seminário foi proposto e aceito no momento. Observamos hoje lembrando através das fotos, que os professores estão abertos para ouvir, para aprender o novo. A participação nos grupos e a discussão foram por demais benéficas para todos, foi sim um momento realmente grandioso, por isso acredito que as formações continuadas devem sim continuar acontecendo, porque não podemos mais deixar de incluir todos na escola. |

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2022.

Esses relatos geram muita discussão entre os docentes pesquisados, esta lembrança foi essencial para mim porque foi possível perceber que mesmo em passos lentos muita coisa tinha sido transformada a partir desse movimento de inclusão na rede. Foi um processo de aprendizagens, lutas e conquistas.

Fica explícito que inclusão não é só das crianças e adolescentes deficientes, inclusão é no todo, por isso ficou assim bem marcado para mim: incluir o índio, o quilombola, o cigano, o branco, negro, o deficiente auditivo, visual, a inclusão é no todo. Os professores auxiliares de serviços gerais, o gestor, porque muitas das vezes querendo ou não a gente exclui alguém na escola, então a inclusão tem que ser no todo. Esse seminário fez acordar e perceber que todos somos especiais, quem é normal? Foi no seminário que entendi que todos precisamos ser incluídos, porque todos temos especialidade, prioridades e limitações.” (ALCIDEMA, 2022).

Com essa fala fica entendido que para professora Alcidema a inclusão foi internalizada, mas será que todos os que participaram pensam assim? Um fato que me leva a creditar que nem todos pensam dessa forma, pelo fato de ter tido dificuldades para conseguir professores para pesquisa, uns alegavam não saber de inclusão.

Isso me deixou intrigada: como não saber de inclusão, se respiramos essa temática por quatro anos intensivamente. Lembro bem na entrevista da professora explicitando isso, mas também reconhece ter sido uma falha o pouco de tempo. “Entendo que uma das falhas foi

isso, foi o tempo. E se tivesse esticado esse tempo aí talvez tivesse dado mais resultado”. (GEUSA, 2021).

Uma ação que marca essa fala é que realmente, talvez nem todos tenham processado esta nova forma de pensar e agir na escola a inclusão, uma vez que tivemos nesse período dos seminários e apenas uma parcela dos professores foram contemplados e, a formação direcionada ao polo e município de abrangência ocorreu apenas nestes dois seminários, embora um novo projeto com exercício (2011) fosse elaborado, porém não executado no período em que estava na coordenação.

Esse seminário aconteceu com muita alegria, com muito entusiasmo, com muita força, porque você vestiu a camisa. Você demonstrou isso. A partir do seminário foi plantado uma semente muito positiva, mas infelizmente teve uma quebra e quem não teve a oportunidade de estar lá presente, não tem noção.” (ANDRÉA, 2022)

Um relato relevante é que ao sair da coordenação do programa e voltar para sala de aula em 2013 não ter percebido as ações tão relevantes em relação ao programa de formação inerente à política de inclusão. Uma crítica que coaduna com o pensamento de Alcidema. “Eu acho que as ações em Educação Inclusiva até teve continuidade, mas não teve com o mesmo calor, com a mesma intensidade que a gente queria que fosse, não foi com o mesmo entusiasmo que a gente desejava”. (ALCIDEMA, 2022)

Houve apenas encontro pedagógicos que abordava essa temática, mas não com tanta ênfase as práticas inclusivas que viessem ampliar as práticas pedagógicas na escola.

3.1.3 Terceira Oficina

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, 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, 2019, p. 25)

A terceira oficina foi realizada no dia 09 de maio de 2022 na mesma escola onde foi realizada as oficinas anteriores, no horário combinado de 9h às 11h. Teve como perspectiva montar um painel coletivo trazendo para essa construção a materialização das experiências vividas na escola em Educação Inclusiva.

Figura 35- Produção coletiva-materialidade da ação pedagógica



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2022.

Foi um momento significativo: monta-se um painel das experiências, ação que desperta um novo olhar para a prática pedagógica inclusiva a partir da construção coletiva, refletindo e inferindo sobre o fazer pedagógico na escola.

Essa ação carregada de sentido nos transmite conhecimentos e muita sensibilidade. Larrosa (2019) comenta que a voz está representada pelo sujeito que fala, que escuta, mas também por aquele que escreve e que lê, compreende-se que “a voz é a marca da subjetividade na experiência da linguagem.” (p. 72).

É preciso buscar nesta voz aqueles que foram excluídos, que tiveram direitos negados, foram rotulados, criticados, enfim, a todos que por um motivo ou outro ficaram à margem da sociedade. Andréa lembra bem que o que marcou durante o seminário na rede foi entender que “Inclusão é diversidade.” Lembro que Andréa era muito resistente a inclusão dos EPAEE na sala regular, mas, hoje reconhece que,

[...] não podemos segregar, porque realmente a “diferença” não existe, a “diferença” é o nosso olhar, a gente quem olha diferente, então a igualdade ela tem que ser trabalhada. “Somos iguais, todo mundo é igual nas suas diferenças”. Ao ouvi essa frase mudei o pensamento, eu ainda tinha essa resistência da inclusão. A partir do momento que a gente começou a ver as práticas, que se mostrava como é que você me devia trabalhar, eu percebi: eu excluía pessoas. (ANDRÉA, 2021)

Essas percepções ajudam a instituir novos saberes inerente à Educação Inclusiva. Por meio dos relatos das experiências os docentes constroem-se histórias gerando novas aprendizagens, é o que Freire (2021) denomina de ação transformadora, “e é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções.” (p.128). Na Figura 36 é possível observar a construção colaborativa relacionada a necessidade de pensar, planejar e construir coletivamente nossas ações na escola.

Figura 36 – Painel inclusivo construído coletivamente pelos professores pesquisados



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Essas questões estão intrinsecamente relacionadas com a vida do professor. O que ele acredita? Como desenvolve seu trabalho? Essa proposta de conhecer a vida do professor, o que faz, o que pensa, como realiza seu trabalho no cotidiano escolar tem se rebelado uma necessidade para os dias atuais, atividade que vem sendo discutida e refletida no campo da cientificidade ao longo do tempo por Tardif, (2014), Goodson (2013); Nóvoa (2013); Huberman (2013), dentre outros autores.

Uma incidência que tem dentro do campo pedagógico exigindo novas leituras e reflexões docentes. É necessário conhecer sobre a vida dos professores “de modo a envolver os professores como investigadores e a desenvolver o espírito de colaboração.” (GOODSON, 2013, p. 70).

Percebi nessa parte da inclusão ela teve visibilidade, ela começou a ser vista por que uma problemática, ela só se consegue transformar uma situação quando alguém ou algumas pessoas se inquieta, quando se mostra, quando se discute, quando se coloca numa roda de conversa, então aqui nessa época aí com essa visibilidade a se mostrar que a criança com deficiência que a criança com transtorno ela precisava estar incluída na escola. Lembro que até então a gente ia nos desfiles de dia 7 de setembro e as meninas brancas com os cabelinhos lisos escolhida para comissão de frente. No primeiro ano que trabalhei no Edivardo Toscano, ajudei na organização do

desfile cívico, fiquei impressionada com tantas crianças na escola da Educação especial e não tinha uma criança nesse desfile. Uma criança negra. Hoje a gente vê o incentivo também do Instituto Alpargatas para as crianças aqui na rede, motivo de incentivo à participação dessas crianças nos eventos da escola. (GEUSA, 2022).

Essas mudanças são necessárias e fazem a diferença no âmbito educacional. Muito tem se falado, mas pouco se tem feito para que a inclusão de fato aconteça. Em muito dialogamos sobre Educação Inclusiva, mas na prática o comodismo toma conta de nós e não conseguimos avançar, de fato, somos engolidos pelo sistema e esquecemos que nossos estudantes têm uma história, vive em uma comunidade, são atingidos pelo egoísmo, indiferença, soberba, enfim, são vítimas de uma sociedade excludente e seletista.

Mantoan adverte: “precisamos lutar por essas mudanças e por movimentos que têm como fim virar essas escolas do avesso. Ambas precisam sair do comodismo em que se encontra, e a inclusão, especialmente quando se trata dos EPAEE é o grande mote para empreender essa reviravolta.” (2006, p. 27).

3.1.4 Quarta Oficina

O professor da inclusão precisa de sensibilidade humana, desse calor humano, usar a empatia, se colocar no lugar do outro. Pensar, se ele fosse aquela criança que precisa dessa atenção, que necessita desse aconchego, dessa oportunidade para vencer. (BATISTA, 2022).

A quarta oficina regada pelo sentimento de dever cumprido, ocorreu no dia 17/05/2022, no mesmo local e horário das oficinas anteriores. Solicitei dos professores pesquisados ser fidedignos nos horários, uma vez necessitávamos concluir o painel da oficina anterior, portanto, iniciamos exatamente as 9h. Este encontro teve como objetivo: ouvir os professores, seus relatos e experiências, imbuídos pela prática desenvolvida no painel coletivo entre os docentes. “Os homens aprendem a sentir e a pensar, ou seja, a traduzir o mundo em razões e sentimentos através da sua inserção no mundo social, na sua relação com o outro.” (PESAVENTO, 2007, p. 14).

A roda de diálogo contribui com esse momento de compartilhamentos de experiências, teve como prioridade a construção das Mônadas, essa configuração pode ser visualizada por meio da Figura 37, expressa sentimentos: alegrias, emoções, carinho, amor e acima de tudo reconhecermos a necessidade de atenção e cuidados com todos os estudantes na escola.

Figura 37- “Escuta sensível:” relato das experiências dos professores



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Neste momento, discutidos o processo de inclusão na rede, e como adentrar novas e significativas práticas pedagógicas, substituindo concepções, atitudes e procedimentos arraigados. Fizemos uma avaliação das ações desenvolvidas na oficina e em seguida gravei as experiências contadas pelos professores, materialização da prática desenvolvida coletivamente no painel inclusivo.

Foi possível perceber o entusiasmo dos professores ao visualizar as suas práticas experiências relevantes que influenciarão outros professores na sua atividade na escola em contextos inclusivos, como pode ser visto no Quadro 8. Uma reflexão já realizada por Geusa na entrevista e que resultou numa construção apropriada para compartilhamentos neste trabalho. Marchesi (2010) fala de uma escola inclusiva que não se fecha à integração no campo social, mas que suas ações sejam permanentes e sem data para finalização, por isso diz: “é preciso, sobretudo, compreender a realidade educacional como um processo de mudança para formas mais completas de integração e de participação” (MARCHESI, 2010, p. 29).

Thompson (2021) ao escrever “*Costumes Em Comum*” compreende que para conhecer o ser humano historicamente é imprescindível entender sua experiência na vida real. Desse modo, faz-se necessário examinar os modos de vida construídos nas mais variadas formas de convivência humana na qual encontra regulação social hegemônica uma expressão sobre o todo, “este é um problema que os povos do mundo em desenvolvimento devem enfrentar em sua vida e em seu crescimento.” (THOMPSON, 2021, p. 302).

Esse sentimento de esperança é motivado por Freire (2021), a caminhar por trilhas de aprendizagens significativas, coerente com o ato de educar para diversidade, reconhecendo no aprendiz necessidades e possibilidades. Foi com essa sensibilidade pedagógica que construímos as Mônadas.

Quadro 8 – Conclusão dos professores sobre atividades desenvolvidas na oficina pedagógica

| | |
|---|---|
| DIÁLOGOS CONSTRUÍDOS NA RODA DE CONVERSA | <p>“Esse diálogo abriu assim um leque de possibilidades, uma visão ampla da sociedade e para mim ficou assim: a certeza de que é possível criar oportunidades e a certeza de que é possível caminhar juntos. Temos que abraçar a TODOS, são seres humanos!” (ADRIANO, 2022).</p> |
| | <p>“(…)colocar uma turma de professor dentro de um auditório e colocar uma pessoa apenas para falar sobre inclusão, hoje para mim é cansativo, precisamos de experiência prática: uma atividade, um curso, alguma coisa nesse sentido, uma coisa mais prática, só o falar eu acho que hoje já não se aplica mais, o professor está precisando ser ouvido.” (ANDRÉA, 2022)</p> |
| | <p>Essa formação é um reflexo, a gente vai refletindo tudo isso, até aprender...Vamos desenvolver habilidades nas crianças, vamos incluir, vamos olhar com um olhar diferenciado. Eu com profissional eu acredito que a gente precisa estudar mais, acho que as formações nesta área precisam ser mais pontuais. (ALCIDEMA, 2022)</p> |
| | <p>“Essa oficina me fez lembrar uma ação recente experienciada no exercício da ação docente. Para vocês terem uma ideia na semana pedagógica, eu podia bater todas as listas, meu nome não estava lista. Eu tive que assinar no anexo, por quê? Porque eu não sou professora da sala regular. Eu Sou professora da sala do AEE. Mas é assim: a própria estrutura... eu fico no planejamento pedagógico olhando para a coordenadora ela olhando para mim, ela diz: “mulher eu tenho tanta pena de ti”. Porque as notificações elas são todas técnicas não tem nada, nada voltado para educação especial”. (GEUSA, 2022).</p> |
| | <p>“Estamos aqui pensando em uma inclusão de TODOS. Queremos aqui também uma inclusão familiar, nós temos crianças com dificuldades de aprendizagem, pais alcoólatras, drogados, por isso temos que incluir essas crianças, mostrar para elas um outro modo de vida.” (LUZIA JOCILENE, 2022)</p> |
| | <p>“Eu lembro que teve uma turma que não acreditava, que não dava a importância necessária, eu via no semblante de Valdinete aquela vontade de fazer as pessoas que não acreditavam chegar junto dela</p> |

e acreditar. Vamos para frente! Eu lembro que você foi muito desafiadora, você não teve aquele apoio..., você não foi abraçada pela equipe no geral, mas, a gente viu a forma como você abraçou a causa com você corria atrás. Por isso, concluo essas ações nesta oficina com essas reminiscências e entusiasmada a acreditar que precisamos incluir a todos na escola. (ZÉLIA, 2022)

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2022.

3.2. Relampejos de Sabedoria: Narrativas das Experiências dos Professores

Um galo sozinho não tece uma manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito que um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos. (...)
 João Cabral de Melo Neto⁴⁷

Nesta atividade encontramos as narrativas dos professores, trazendo experiências significativas para serem refletidas no cenário da educação atual, numa perspectiva a mudança de atitude e novas ações no campo pedagógico.



Minha experiência se deu em 2019 quando eu estava acompanhando dois surdos do oitavo ano, eu era intérprete de libras. Duas coisas me chamam atenção numa sala de aula: aquele aluno que vira tudo e aquele aluno que nada faz. Meu olhar está sempre voltado para esses alunos. E nessa sala de aula, tinha a turminha do fundão, sempre tem aquela turminha que fica lá atrás, que é considerada o calo dos professores.

⁴⁷ Poema: Tecendo a Manhã de João Cabral de Melo Neto. Acesso em jul. 2022. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/11508/tecendo-a-manha>

Então, no quarto bimestre a professora de história chegou e disse: olha a gente vai dividir os conteúdos e formar dupla, então cada dupla vai ter que apresentar um conteúdo. Então ela juntou justamente a turma do fundão num grupo só, geralmente eles conseguiam se sair bem em atividades grupais porque estava com um grupo diferente e um ajudava o outro, neste caso, conseguiam tirar a nota que precisa.

Dessa vez, a professora unificou justamente os do “fundão”, teve a ideia de juntar os mais “bagunceiros”, “desinteressados”, para apresentar o trabalho. Confesso, que isso me preocupou demais, pois conhecia a realidade da turma. ela também ficou preocupada, mas lançou o desafio, porque a intenção da professora não era prejudicar os alunos, mas tentar envolvê-los na aula. Vendo a inquietação deles, tentei me aproximar com o intuito de ajudar. Conseguir a confiança deles, eram cinco alunos, todos homens.

Lancei mão dos conteúdos, levei para casa, perguntei se eles queriam ajuda para apresentar o trabalho, porque ou apresentavam ou não conseguia a nota do quarto bimestre. E aí eu me disponibilizei ajudar e eles disseram: pode ser que conseguiremos apresentar, mas que é muito difícil. Dividir para eles em cinco partes, entreguei para eles e disse: olha é para vocês estudarem, ainda tem umas três semanas para frente, dá tempo.

Eu fiquei na preocupação porque eu acreditava, mas no fundo tinha receio que eles realmente iriam conseguir apresentar esse trabalho. Então, era tudo ou nada! E aconteceu que no dia do trabalho quando a professora chamou... vale salientar, ela também não acreditava que eles iriam conseguir, nem eu também, quando ela chamou essa turma para se apresentar.

Lembro bem que eles ficaram com o assunto, “cabanagem”, quando eles se levantaram foi uma surpresa assim gigante, tanto para mim quanto para ela, porque ela não acreditava que eles iriam dar conta dessa atividade. Mas, para nossa alegria, apresentaram os trabalhos, da forma deles, eu consegui ajudar a fazer em uns cartazes para dar suporte na apresentação.

Concluindo, dos cinco alunos, dois ainda foram para a final devido o histórico deles, que eles tinham durante o ano, mas os três não foram para prova final por conta dessa única apresentação de trabalhos na vida deles, lembrando que já estavam no 8º ano.

Então para mim foi uma realização tremenda, eles não eram alunos da minha responsabilidade, eles eram aluno da sala regular, funcionalmente eu tinha responsabilidade com os dois surdos. e agente conseguiu com a estratégia da professora, embora reconheça que faltou atenção da mesma, pois se não tivesse ajudado talvez não tivessem se desenvolvido como de fato aconteceu. Mesmo assim a gente conseguiu essa proeza neste ano e para mim isso foi fantástico!

O professor precisa ter um olhar aberto para todos. Então ou ele pode fazer o acolhimento desses alunos da sala ou ele pode causar um distanciamento, isso tem muito a ver com a formação de cada um, o que cada um acredita, na sensibilidade, porque inclusão é uma coisa muito delicada.

Você não faz inclusão de qualquer forma, você não faz inclusão de qualquer jeito. Eu não tinha visto a inclusão por esse olhar amplo, eu só percebi a partir dessa turma que eu trabalhei. E as vezes eles eram alunos muitos difíceis de lidar, a gente vai chegando, saber qual assunto deles, do convívio deles para chegar mais perto e foi quando eu percebi que eles também precisavam dessa inclusão e foi um trabalho muito significativo



Falo de uma experiência vivenciada na sala de aula do 5º ano, enquanto professora, após o seminário Educação inclusiva: Direito à Diversidade promovido pela secretaria de educação onde na oportunidade atuava na coordenação pedagógica.

Esse relato conta sobre meu aluno de 14 anos que eu vou chamar de João (nome fictício) que não sabia ler, e de outros da turma que apresentavam dificuldades de aprendizagem, embora que para João ler se mostrasse bem mais desafiador.

Foi quando respeitando a diversidade da sala, por ter feito um diagnóstico inicial da turma, trabalhei com atividade utilizando diversas formas. Para tanto, organizava de forma coletiva respeitando os níveis de aprendizagem dos alunos. O conteúdo era o mesmo, mas a atividade proposta era diferenciada.

Trago um exemplo de atividades que era bem utilizada: a contação de histórias. Organizava os alunos por agrupamentos: um grupo utilizava os desenhos, outros recebiam sílabas(fatiadas) para formação de palavras, outro grupo escreviam a história e ainda tinha o grupo que após ouvir as leituras fazia o reconto, da história ouvida, inclusive João era um desses alunos por apresentar um grau maior de dificuldades.

Com essa forma de trabalhar eu conseguia contemplar todos os alunos e ao mesmo tempo estimular João e os demais que tinham dificuldades a ler. Foi com essas atividades diferenciadas que conseguir avanço da turma e que João e os demais lessem fluentemente. Um grande desafio!

Essas atividades requerem de nós atenção, sensibilidade e compromisso. Alguns alunos, também nos desafia no sentido de aprender, e essa aprendizagem nos instiga enquanto educadores a inclusão.

E foi após esse seminário que passamos a ter um olhar diferenciado, entender o que é incluir realmente aqueles alunos que ficam no canto da sala, que não aprende, por um motivo ou outro, aquele menino que não tem determinados materiais, aquele garoto que se sente excluído pelo fato de ter 14 anos de idade e ainda está na turma de 5º ano, quando a gente sabe que a faixa etária normal entre 9 e 10 anos de idade. E o nosso desafio é incluir.



A minha experiência com a inclusão se deu inicialmente com esse momento especial que teve no município de Guarabira, o despertar para inclusão! Neste período eu atuava como coordenadora pedagógica e participei de todo movimento formativo em contextos inclusivos.

Em 2013 voltei para sala de aula e tive a oportunidade de receber um aluno que já tinha passado por vários professores e não aprendia, já estava rotulado: “ele não aprende, a gente já fez de tudo e não consegue desenvolver o letramento”.

Eu abracei a causa de incluir este aluno, era estudante, eu lembro como se fosse hoje, com 13 anos de idade e tinha deficiência intelectual. Hoje eu vejo circulando na cidade. Na época eu disse: vou fazer o máximo para letrar esse garoto, porque uma vez ele aprendendo ninguém vai mais enganá-lo, porque ele vai saber ler e escrever um pouco. Então abracei essa causa!

Estudava o segundo ano e foi a minha e a minha primeira experiência e eu quis trazer ela, porque eu estava engatinhando nesta área de inclusão. Conversei com a minha coordenadora na época que era professora Niedja, queria fazer um trabalho diferenciado com esse garoto e ela me apoiou, isso também foi muito importante. Eu não nego, foquei muito no componente de linguagem oral e escrita porque eu queria logo no imediatismo letrar esse aluno, ajudá-lo a ler.

Organizei meu planejamento pensando na dificuldade do meu aluno deficiente intelectual, comecei trabalhando textos musicais, neste caso, sequências didáticas com textos

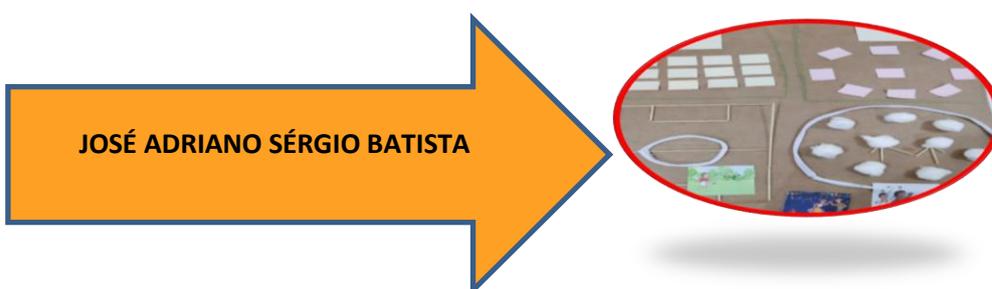
musicais. Eu comecei com a música: “Atirei o Pau no Gato”, para todos apresentava o texto na íntegra, mas para ele apresentava tudo misturado para que o aluno pudesse comigo colocar na sequência, pois sozinho ele não conseguia.

Neste ritmo, ia cantando e apontando o texto que ele estava produzindo, com a ajuda das tirinhas ia reconhecendo as letras, numerando os palitinhos, pois eu trabalhei com palitinhos de picolé, até para ficar mais lúdico. Digo: eu salvo engano tive sucesso com leitura e escrita com esse garoto com 3 meses.

Então para mim eu aposto demais na inclusão de todas as crianças. Veja, ele estava rotulado por todos os professores, passou 3 anos no segundo ano, tive que abraçaram a causa da inclusão e fazer um diferencial na vida desse aluno. Ah! Eu sou a melhor professora da escola São Rafael, não!

Eu sou a professora, sou uma servidora que aposto no sucesso de todas as crianças e adolescentes porque essa missão a missão dos professores nos dias atuais em incluir aluno é por esse caminho que eu trilhei até hoje estando professora estando coordenadora estando gestora. Eu Aposto na inclusão no todo porque na verdade é inclusão da deve acontecer desde o porteiro da escola, todas as áreas todos os autores.

Satisfação compartilhar essa experiência para que outras pessoas também apostem em crianças e adolescentes que já vem ano luz sendo excluídas por outros professores. Sugiro que ao receber os alunos com dificuldades de aprendizagem organize um planejamento estratégico diferenciado para que Contemple de fato a necessidade de seu aluno. Por que se deu certo para mim vai dar certo também para outros e outros professores



Essa experiência diz respeito ao desenvolvimento do meu trabalho aqui na escola da AMECC, por reconhecer seu diferencial no trabalho educacional oferecido aos alunos aqui matriculados. Por estar localizada em uma área periférica e atender crianças e jovens de vulnerabilidade social, reconheço que a mesma tem um papel fundamental em trabalhar para mudança de comportamento dos alunos e sua convivência social.

Os alunos matriculados nessa escola na sua maioria perturbado porque vem de uma família desestruturada, criança que vem com medo de se separar da família, outras moras

numa comunidade muito agitada em relação à violência, então ela chega aqui toda despreparada, para estar em um ambiente escolar, interagir com os demais colegas.

Então a escola tem um projeto social que visa a integração das crianças vítimas de uma sociedade excludente e pouco inclusiva, oferecendo vários tipos de atividades significativa a integração da criança e adolescente na escola e sociedade.

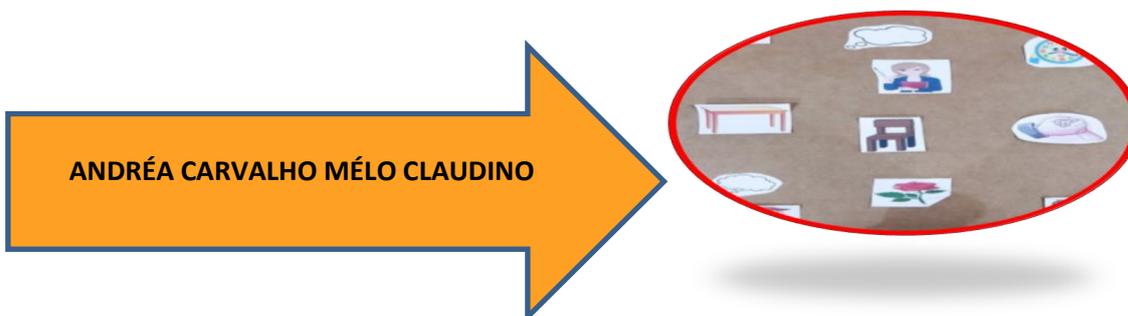
Destaco aqui os esportes por contribuírem fundamentalmente no convívio diário na escola, dar oportunidade e esperança, criar um ambiente que eles possam ser eles, que ele se desprenda da problemática da sua área familiar que em alguns casos é marcada por conflitos e sofrimentos.

Aqui a gente trabalha para que esvazie, aliviando o peso do dia a dia que traz de casa, do bairro, da Comunidade, quando não é a violência na comunidade envolvendo as drogas e assassinatos, é a questão da bebida entre pai e mãe, da sexualidade avulsa, liberal. Nós temos crianças que vem com a mente parecendo adulto quando a questão é sexualidade. Crianças ainda na educação infantil.

A escola trabalha com eles outra realidade, que eles têm que esvaziar aquela mente daqueles pensamentos de uma visão perturbada, tentar compreender que a vida não é assim: a vida tem regras tem limites, a escola tem princípios, a escola trabalha os valores da ética e cidadania.

Com isso a própria criança faz uma reflexão que o comportamento dela não precisa ser aquele, diante do meio que ela está vivendo, ao objetivo da escola é ensinar outras formas de viver no coletivo.

Os alunos participam naturalmente, espontaneamente das atividades como futebol no campo, além da recreação no parque, nós temos roda de capoeira, além de outras atividades culturais que a escola promove, contudo, envolve todos os alunos, inclusive os com deficiência. Além do mais as atividades da sala de aula são montadas para trabalhar, atender essencialmente as necessidades de cada um.



Descobri a educação inclusiva muito cedo, quando comecei acompanhar minha tia na sala de aula de alunos especiais, na época achavam que separando essas crianças das demais era algo realmente importante para sua vida escolar.

O tempo passou e olhar para as crianças que viviam segregadas por ser deficiente ou apresentar algum transtorno ainda desconhecido para ciência, mudou. Foi então que houve a inclusão dos alunos da sala especial para sala regular. Esse processo de mudança já acompanhei no trabalho realizado como docente, mas em atuação na coordenação em uma escola na rede.

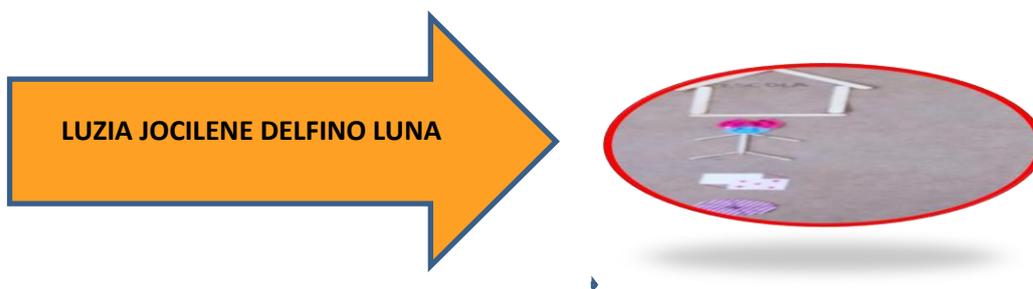
Foi um movimento desafiador incluir essas crianças na sala regular, embora reconheça que temos muito ainda o que fazer para incluir verdadeiramente. Por ter vivenciado essa experiência acompanhando minha tia na sala especial (segregação), demorei um pouco mais acreditar ser possível essa inclusão.

Uma experiência que marcou bastante a minha vida foi chegar numa escola que nos anos de 2009 a 2012 foi considerada escola piloto nesse processo de inclusão., onde estou atuando como coordenadora hoje e, ao investigar como está a aprendizagem das crianças descobrir os vários níveis e o mais preocupante: as atividades desenvolvidas não estão condizentes com a realidade deles.

Foi aí que busquei trabalhar a partir das necessidades dessas crianças. Busquei um contato maior e foi então que recebi a mudança pode vir a partir de um falar, tocar de um olhar especial (atenção). Essa foi a virada chave na minha inserção no mundo da educação inclusiva. Essa busca constante em conhecer a realidade da sala de aula me trouxe a sensibilidade que através do tempo consegui encontrar a delicadeza, o pensar.

O caminhar junto das crianças, da família, parar para sentir, ouvir me fez perceber que não é apenas as crianças com deficiência ou que apresentam outras alterações que têm dificuldades de aprendizagem, as consideradas “normais” também apresentam muitas dificuldades, mas estão invisíveis aos nossos olhos.

É necessário adentrar nas escolas uma equipe multifuncional que ajude a todas as crianças, pois a realidade das escolas é gritante. Hoje me sinto mais segura e mais confiante pois vejo que já consegui muito com essas crianças onde através do meu trabalho pode ajudar e orientar o trabalho do professor na sala regular e assim uma percepção conseguimos obter sucesso no desenvolvimento das crianças que acolhemos.



Sou professora da rede Municipal de Guarabira/PB. Atualmente estou com gestora da escolar onde já trabalho há 25 anos.

Venho relatar uma experiência vivida no contexto da a inclusão: tema discutido com frequência na nossa sociedade, inclusive nas nossas escolas estamos recebendo muitas crianças com dificuldades de aprendizagem e outras alterações...

Em 2019, já atuando na gestão escolar, lembro que chegou em nossa escola uma criança com 8 anos de idade e que ainda não tinha sido alfabetizada e com dificuldade de se adaptar ao ambiente escolar.

A mãe no ato da matrícula apresentou um laudo da criança constando que tinha hiperatividade, diante da situação foi logo dizendo: “acredito que vocês não irão conseguir ficar com ela na escola, pois não conseguiu se adaptar nas escolas anteriores por ser muito inquieta e perturbar muito na sala de aula.” Fiz a matrícula, acalmei a mãe e com o laudo da Criança e a fala de a mãe reunir os professores e toda equipe escolar.

No início o pensamento era: como vamos fazer para que a criança seja acolhida? Foi preciso fazer um prognóstico para saber o nível de aprendizagem da criança. Por ter participado do seminário em Educação Inclusiva e ter feito outros cursos correlatos foi que de imediato recorri a equipe da escola, era preciso pensar coletivamente em como preparar as atividades para a criança e adaptá-la ao convívio em sala de aula, uma vez que apresentava hiperatividade.

Neste caso, foi preciso o professor da sala pensar nas estratégias de aprendizagem para promover sua participação significativa. Pediu minha ajuda, já que não compreendia bem como lidar com essa situação.

De imediato planejamos pensando na dificuldade da criança, adaptação. Pensou-se em um material concreto para manuseio -uso da ludicidade. Nas aulas, suas atividades em sempre com utilização de jogos e outros materiais lúdicos. Aos poucos foi interagindo com as demais

atividades, produzindo individual e coletivamente foi possível incluí-la juntamente com todas as outras e superar o grande desafio, adaptar-se a rotina da sala de aula.

Desenvolveu sua habilidade e foi um sucesso muito grande, aprendeu a ler... e como tinha muitas dificuldades não gostava da escola. Nossa metodologia tornou-se acessível. O trabalho juntamente com toda equipe facilitou para ela e para nós também. Foi a melhor forma de acolher: adaptamos as atividades às suas reais necessidades., mudamos as estratégias, focamos na dificuldade da criança.

Criamos possibilidades, confeccionamos recursos, mesmo que simples, dentro da nossa realidade de escola pública, foi dado apoio, esse foi o diferencial. Os alunos têm potencialidades, o que precisamos na escola é conhecer suas necessidades e atuar conforme a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concorrência exacerbada leva o indivíduo a declarar imperiosamente os seus interesses. Se quisermos avaliar o comportamento de um homem, o conhecimento preciso dos seus interesses com frequência será muito mais útil do que o de sua índole. (BENJAMIN, 2018, p.35)

A pesquisa revelou significativos saberes ao trabalho docente e nos faz perceber a relevância da “escuta” quando as mesmas singularidades fazem do ato de ouvir mecanismos alusivos as novas perspectivas de ensino e aprendizagem. Manifesta-se, portanto, a urgência de mudança no processo didático pedagógico que prima pelo compartilhamento das experiências e busca nestas ações à mudança de atitude no contexto inclusivo no âmbito da educação atual.

Foi assim no decorrer deste intenso estudo, entre afetos, sensibilidades, dúvidas e muitos desafios, que foi possível visualizar nas ações desenvolvidas na rede um “grito de alerta” dos professores quando o assunto é identidade docente e prática pedagógica inclusiva. As entrevistas utilizadas, instrumento eficaz na promoção da comunicação entre os atores pesquisados, traz percepções e reflexões significativas inerente ao objeto de estudo: programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

No decorrer da pesquisa, dando voz aos participantes foi possível perceber que a política de inclusão causou um grande impacto, na mesma medida que as ações desencadearam na rede: falhas, medos, angústias, inquietações, confiança, esperança, desafios e conquistas.

Além disso, os impactos vivenciados possibilitaram a mudança de atitude e construção de novos saberes, embora seja preciso acionar o campo pedagógico sobre: a flexibilização da ação pedagógica, de modo a interferir significativamente no processo de ensino e aprendizagem (campo da diversidade e diferença); (auto)avaliar o processo educativo com premissa ao AEE e outras necessidades educacionais; realizar um trabalho coletivo/colaborativo, de forma interdisciplinar e multicultural; dialogar com outros profissionais da educação especial, especialmente os que atuam em áreas afins.

Houve a compreensão de que com o estudo da PNEEPEI (BRASIL, 2008), que o professor da Educação Especial precisa dialogar com o professor da sala regular, objetivando adequação curricular, produção de matérias e recursos didáticos pedagógicos e mobilidade diária para os EPAEE, além de promover a utilização de recursos da tecnologia assistiva dentre outros. Apesar dessa premissa não ter ficado tão entendida durante a realização das ações inerente ao programa continua sendo mal interpretada até os dias atuais. Isso acontece

devido a falta de incentivo e valorização à política de inclusão na rede. É preciso acionar os gestores municipais em consonância as ações de caráter estadual e nacional, de modo a respeitar os marcos legais e priorizar ações inclusivas, respectivamente.

Na rede de ensino (lócus da pesquisa), abre-se uma lacuna entre o ensino regular e o AEE. Não há uma comunicação didático pedagógica que possa fluir na aprendizagem dos EPAEE, interferindo na sua vida escolar e social, fator relevante para uma formação continuada em todos os níveis de ensino. Sugiro, portanto, a construção de redes de apoio e investimento nos recursos e materiais didáticos pedagógicos que auxiliem os professores nas atividades cotidianas.

Cabe considerar que apesar da Educação Inclusiva não ter sido entendida como caminho para acolhimento de TODOS, essa incompreensão se deu desde a inserção da política na rede, dificultando as ações deste serviço até os dias atuais.

Os professores deixaram explícito que a prática desenvolvida não corresponde o que preconiza a política de inclusão, neste sentido, ainda se observa que não há uma prática que atenda a diversidade na escola. Com a política de inclusão as escolas passaram por uma reforma estrutural, porém não há investimento da esfera municipal, estadual e federal. Acentua-se, portanto, uma instabilidade política governamental. No entanto, todo processo vivenciado, foi importante para nos constituirmos enquanto educadores que buscam a excelência inclusiva, valorizando cada pessoa em sua essência. Os professores deixaram explícito que a prática desenvolvida não corresponde o que preconiza a política de inclusão, neste sentido, ainda se observa que não há uma prática que atenda a diversidade na escola. Neste sentido interpela-nos investir nos processos formativos, essencialmente, na formação inicial e continuada. Percebe-se ainda que com a política de inclusão as escolas passaram por uma reforma estrutural, porém não há investimento da esfera municipal, estadual e federal. Acentua-se, portanto, uma instabilidade política governamental. No entanto, todo processo vivenciado, foi importante para constituirmos enquanto educadores que buscam a excelência inclusiva, valorizando cada pessoa em sua essência. Outro fator que merece destaque, deve-se ao fato de que a rede de ensino tem a preocupação de efetuar as matrículas dos EPAEE, mas não fazem um acompanhamento sistemático sobre as reais necessidades dos estudantes para sua permanência e participação na escola, devido a fragilidade na garantia de recursos e serviços (materiais e humanos). Há de se considerar que é perceptível ainda uma precariedade na acessibilidade dos recursos pedagógicos e tecnológicos, falta convergência sociopolítica e econômica nas instâncias municipal, estadual e nacional, principalmente no

que se refere ao estímulo do trabalho colaborativo entre o professor da classe comum, do AEE e do coordenador pedagógico.

Observa-se que não houve e não há o fortalecimento das práticas pedagógicas, as ações nas escolas seguem um modelo padronizado e unificado. Assim, não há estratégias de ensino para atender os “invisíveis” (os que não apresentam laudo, mas tem dificuldade de aprendizagem) e ainda atividades significativas que atenda as especificidades de todos matriculados na rede de ensino.

Sente-se a necessidade de um diálogo permanente e significativo entre os professores da educação especial e sala regular. Diante do exposto, percebo que é necessário revisar as pautas formativas de modo à transversalizar o ensino e a aprendizagem, buscando estratégias significativas para atender as especificidades/necessidades de todos. Exige-se aqui um novo olhar, uma forma exequível para realizar as formações. Neste sentido os compartilhamentos de experiências devem surgir como ferramenta comunicativa à dimensão pedagógica, embora seja necessário ainda reconhecer o profissional da Educação Especial como profissional fundamental no auxílio no acesso do EPAEE para a comunicação e informação, tendo o entendimento que o ensino é responsabilidade do professor da classe comum, respeitando o que preconiza o artigo 59 da LDB.

Tendo em vista a necessidade de uma maior atuação na área da inclusão, sentimos a necessidade de formação continuada colaborativa dos professores, propondo uma re(avaliação) do projeto político pedagógico, numa construção inclusiva nas matrizes curriculares e seus pressupostos teórico-metodológicos acessíveis as demandas atuais.

As ações formativas desenvolvidas no período de 2009 a 2012, teve como pressuposto tornar os ambientes escolares em ambientes inclusivos, contribuindo significativamente para incentivar e sensibilizar para a importância de incluir. Com o estudo compreende-se que mesmo havendo um impacto significativo e ter construído ressignificações docentes mediante a realização do programa supracitado, ainda é preciso investir nas práticas pedagógicas e dar sentido o trabalho inclusivo de modo que TODOS sejam incluídos.

No entanto, há de se considerar, que os docentes não reconhecem a dualidade diante da política de inclusão: Educação Especial é diferente de Educação Inclusiva, esta falta de compreensão tem afetado nos serviços e recursos específicos as reais necessidades. Mesmo com o programa, ainda permanece a necessidade de instituir saberes essenciais para esse entendimento.

Neste sentido, urge a adentrar aos campos formativos, visando um estudo mais específico para entendimento dessas ações na escola, a educação inclusiva ainda está distante

de sua real intenção, matrícula, acesso, permanência e participação dos educandos nos ambientes educacionais.

Diante do exposto, reconheço que foi relevante o programa em defesa da política de inclusão, os professores foram tocados, houve mudanças em práticas pedagógicas, mas necessitando serem ampliadas e ou reformuladas. Diante do pesquisado foi possível perceber as principais falhas inerente as ações do programa, que estão exposto as seguir:

- ✓ Nos seminários mobilizadores realizados em 2010 e 2011, não contemplaram todos os professores da rede, mas apenas uma mínima quantidade. Assim, faz-se necessário pensar em uma forma de envolver a comunidade escolar como um todo, podendo ser até por meio de uma formação híbrida;
- ✓ Falta de um acompanhamento sistemático do município Pólo ao município de abrangência. Esse acordo ficou solto e sem compromisso para disseminação das ações nos municípios de abrangência, inclusive de investimento financeiro, uma vez que se necessitava de deslocamento para tal ação. Preconiza-se uma maior atenção aos municípios de modo geral, onde todos sejam responsáveis por suas ações e vislumbrem ações significativas para Educação Inclusiva.
- ✓ A questão da temporalidade, mesmo havendo a disseminação nos planejamentos anuais e semestrais, houve apenas dois encontros de investimento (MEC) num período de quatro anos, tornando-se precário para demanda da rede. Acredito que esse investimento deve ser além da esfera nacional, ter incentivo municipal. Formações periódicas com todos os professores, inclusive os da Educação Especial.
- ✓ O município polo e de abrangência se limitou as formações oriundas do MEC, não havendo contrapartida para investimento da rede municipal, nem nos municípios de abrangência. Atuar com efetiva autonomia, ser proativo nas ações e formar equipes de apoio formativa para acompanhar as ações em nível municipal.
- ✓ Pouca valorização da política de inclusão pós 2012, não houve estímulos em seguir com a mesmo “fervor” as ações em Educação Inclusiva na rede municipal de Guarabira-PB e municípios de abrangência. Organizar planos de trabalho num efetivo monitoramento, acompanhamento e investimento as ações inclusivas. , tornado as escolas: acessíveis, plural e diversa, com qualidade e justa para TODOS.

Com o cotejamento das fontes de pesquisadas, em especial as narrativas dos professores e, ainda a experiência vivenciada pela pesquisadora na ação formativa, fica evidente, a necessidade de investir na formação continuada, mais políticas públicas no campo

da inclusão e disseminação das experiências já construídas, no entanto, buscar nas experiências docentes um novo formar-se. Este estudo, trouxe a compreensão de que não somos mais os mesmos, muita coisa adentrou o campo educacional.

Por isso, fica a dica: inclusão é um direito de TODOS, cabe, portanto, aos professores (re)pensar, (re)fazer e, (re)construir significativamente um novo modelo de Educação Inclusiva na rede municipal de ensino em Guarabira-PB. Neste liame, criar mecanismos para verdadeira inclusão, inferindo no ensino e na aprendizagem que tem como premissa a qualidade, equidade e diversidade no cenário educacional, de modo a pensar:

- Uma equipe multidisciplinar por escolas, com uma formação colaborativa, dando vez e voz aos envolvidos;
- Professores especializados em Educação Especial para atuação de todas as salas de AEE, desenvolvendo um trabalho colaborativo com a comunidade escolar;
- Redes de apoio, interlocução ativa com outras intuições da própria rede municipal e outras, buscando um trabalho intersetorial para o bom desenvolvimento dos estudantes;
- Formação continuada em parceria com as universidades locais e especializadas em formação, abordagens, métodos e estratégias pedagógicas e tecnológicos para favorecer o processo inclusivo;
- Criação de grupos de estudos e pesquisas permanentes, incentivando e valorizando a produção científica (teoria e prupos) ;

Nesta pesquisa, sinto a necessidade de potencializar uma formação mais efetiva: um estudo em permanente investigação/discussão, uma vez que a demanda em contextos inclusivos tem intensificado nas escolas, principalmente pós-pandemia. Assim, a partir da realização da pesquisa, junto como o orientador dela, culminou na propositura: Grupo de Estudos -Diversidade e Inclusão, na perspectiva continuar pensando sobre uma questão que foi mencionado no seminário em Brasília sobre inclusão e nunca saiu da minha memória: quem cabe nesse “TODOS”?

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da história. IN: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

ALVES, N. Formação de professores: pensar e fazer. 11^a. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

ANDRADE, Martinho Alves de. A História de Guarabira PB. **Infornautas**. 2012. Disponível em: <<https://infornatus.blogspot.com/2012/11/a-história-de-guarabira-pb.html>> Acesso em: 09 ago 2022.

ANJOS, Alexandre Gonzaga dos; RONDINI, Carina Alexandra; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. **Superdotação e formação docente: (com)textos em análise**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre Literatura e história da cultura. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. **O anjo da História**. Walter Benjamin; organização e tradução de João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BENJAMIN, Walter, 1892-1940. **Sobre o conceito de História**. São Paulo: Alameda, 2020.

BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2018.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** 8.^a ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERTUCCI, L. M. **Edward P. Thompson: história e formação**. Liane Maria Bertucci, Luciano Mendes de Farias Filho, Marcus Aurélio Tabora de Oliveira. (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BEZERRA, Giovani Ferreira. VIII **Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial**. Londrina. 05 a 07 de novembro de 2013 - ISSN 2175-960X.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL, **Documento subsidiário à política de inclusão**. Org. Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político – Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Declaração de Salamanca**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, **Portaria nº 948/2007**, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008
POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil** Brasília: Senado Federal. Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien/Tailândia: UNESCO, 1990.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. 3. ed. Brasília: Senado Federal/Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Documento Orientador. Brasília: DF, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Org. Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BUENO, J.B.G, PINTO JÚNIOR, A., GUIMARÃES, M.F. Formação de professores de História: o desenvolver das noções de interação, de significação e identidade. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 8, n. 1, p. 93-112, 2015.

BÜNHHER, W. **O sistema neurossensorial como espelho da alma**. Revista. Arte Médica Ampliada. v. 32, n. 4, 2012.

CAIADO, Moreno; LAPLANE, Adriana. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.2, p. 303-315, 2009.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Tradução de Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010

COLL, César; MIRAS, Mariana. Diferenças individuais e atenção à diversidade na aprendizagem escolar. In. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Um caminho, muitas pedras e as trilhas da educação inclusiva. In. MANTOAN. Maria Tereza Eglér; LANUTI. José Eduardo de Oliveira. Evangelista. **Todos pela inclusão escolar-dos fundamentos às práticas**. (Organizadores). - Curitiba: CRV, 2021.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Chão de pedras, céu de estrelas**: o museu-escola do Museu da Inconfidência, Ouro Preto, década de 1980. Campinas, SP: [s.n], 2011.

DELORS. Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 1998.

DUBOC, Maria José Oliveira. Políticas de inclusão de alunos com deficiência e avaliação de desempenho Pontos e contrapontos. In. MIRANDA, Theresinha Guimarães Miranda; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. (Org.). **O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

DUK, Cynthia. Educar na diversidade: material de formação docente. 3. ed. Brasília: [MEC, SEESP], 2006.

DUTRA, Cláudia Pereira; DUTRA, Martinha Clarete. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as mudanças estruturais dos sistemas educacionais. In. MANTOAN. Maria Tereza Eglér; LANUTI. José Eduardo de Oliveira. Evangelista. **Todos pela inclusão escolar-dos fundamentos às práticas**. (Organizadores). - Curitiba: CRV, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE. Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 51. ed.- Paz e Terra, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação Continuada de professores; Impasses, contextos e perspectivas. **RPGE**– Revista Online de Política e Gestão Educacional, v.20, n.03, 2016.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. “**Memória, história e tempo: Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino de História**”, v. 21 n. 28: Memória, História e Educação, 2009. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/issue/view/54>

GARCIA, Adir Valdemar. **Reflexões sobre a pobreza: concepções, enfrentamentos e condições**. Volume 1. Florianópolis-SC, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**, Série pesquisa. 1: Brasília-DF, 2012.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In. NÓVOA, Antônio. **Vidas de professor**. Tradutores: Maria dos Anjos Caseiro; Manuel Figueiredo Ferreira. 2ª. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

GUARABIRA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. Disponível em: <https://www.guarabira.pb.gov.br/a-prefeitura/secretarias/secretaria-de-educacao> Acesso em 08 ago. 2022

HALL, Stuart **A identidade cultural na pós-modernidade**. Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. 1954 – **Entrenotas: compreensões de pesquisa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HUBERNAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos Professores**. In. NÓVOA, Antônio. **Vidas de professor**. Tradutores: Maria dos Anjos Caseiro; Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas de população enviadas ao TCU**. 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>>. Acesso em: 09 de ago de 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, editora, 2019.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade no município-polo de Campina Grande-PB - da política oficial à prática explicitada**. João Pessoa: UFPB, 2009.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin aviso de incêndio**: uma leitura das teses “Sobre os conceitos de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Análise e manifestação sobre a proposta do governo federal de reformar a PNEEPEI. (MEC/2008)** LEPED/FE/UNICAMP, 2018.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Igualdade e diferenças na escola**: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: Pontos e Contrapontos.** (Org.) Valéria Amorim Arantes. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira. Evangelista. Os Fundamentos de uma escola Inclusiva – As escolas do LEPED. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira. Evangelista. **Todos pela inclusão escolar-dos fundamentos às práticas.** Curitiba: CRV, 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira. Evangelista. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: CRV, 2022.

MARCHESI, Álvaro. A Prática das escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCHESI, Álvaro. Os alunos com pouca motivação para aprender. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** 2. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARTÍN, Elena; Teresa, MAURI. As instituições escolares como fonte de influência educacional. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; ABREU, Gabriela Vieira Soares de; ROZEK, Marlene. Conhecimentos E Crenças De Professores Sobre A Educação Inclusiva: Revisão Sistemática Da Literatura Nacional. **EDUR: Educação em Revista.** v. 36. 2020.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Terezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves.

(Org.). **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. Salvador: UDFBA, 2012.

MARTINS, Daniel Ganzarolli. **Um ambiente chamado escola**: Narrativas atravessadas por afetos e encontros. Niterói. 2019.

MATIAS, M.V.P; BUENO, J.B.G. Relatos de experiência: uma contribuição freiriana para pensar o trabalho do tutor virtual. **Revista de Iniciação à Docência**, v.6, n.2, 2021.

MELO, Vilma de Lourdes Barbosa e. **História Local. Contribuições para pensar, fazer e ensinar**. João pessoa: Editora da UFPB, 2015.

MENDES, Rodrigo Hübner. **Seminário Gestão Escolar para Equidade**: Educação Inclusiva. INSTITUTO RODRIGO MENDES, em São Paulo, 2016. Acesso em: 22 jul 2022. Disponível em:
https://institutorodrigomendes.org.br/wpcontent/uploads/2015/05/web_ac_gestao_escolar_par_a_equidade.pdf

MIRAS, Mariana. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MOTTA, Luiz Gonzaga. **Análise Crítica das narrativas**. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. **A complexidade como matriz de uma nova ecologia cognitiva**. Tese (Doutorado em Educação) 284 f. João Pessoa-PB, 2007. Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 849-10, 2019.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In. NÓVOA, António. **Vidas de professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, Inês B. Cenas do cotidiano escolar: descobertas e invenções de pesquisas com narrativas imagéticas. In: **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 11, n. 21, 2010.

ONU Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. 1948.

PAIM, Antonio Elison. Fazer-se professor(a): a formação inicial na fala dos professores(as) **Roteiro**, Unoesc, v. 31, n. 1-2, p. 7-26, 2005.

PAIM, E. A. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. 2005. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 2005.

PARAÍBA. Artigo sobre Paraíba exibindo mapas. Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Para%C3%ADba>. Acesso 08 ago. 2022.

PATRÍCIA, Raiane; ASSUMPÇÃO, Severino. O papel do educador hoje e sua participação política e social. **Revista Novamerica**. n. 122, p. 82-87, 2009. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. (Org.). Educação: temas em debate. Rio de Janeiro. 7Letras, 2015.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Sensibilidades: escrita e leitura da alma**. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy LANGUE, Frédérique. (Org.) Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais / organizado por Sandra Jatahy Pesavento e Frédérique Langue - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão Saberes necessários e percursos formativos. In. MIRANDA, Terezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. (Org.). O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares. Salvador: UDFBA, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. A partilha do sensível: estética e política. Ed. 34. São Paulo: EXO experimental (Org.), 2005.

REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Andrea Duarte de; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise do programa direito à diversidade e seu impacto na formação continuada de professores. In. POKER, Rosimar Bortoline; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira GIROTO, Claudia Regina Mosca. (Org.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores** – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. Editora UFPR.

SCHILER, Friedrich. do Sublime ao trágico. Org. Pedro Sussekind, Tradução e ensaios. Pedro Sussekind e Vladimir Vieira - Belo Horizonte: autêntica editora, 2011.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva**. 2015. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, (FCT/UNESP), Presidente Prudente, 2015.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SANTOS, D. A. N. **Práticas Pedagógicas do Professor: Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa**. Curitiba: Appris, 2016.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SANTOS, D. A. N.; REZENDE, A. M. S. S.; LIMA, A. V. I. **Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão**. Curitiba: Appris, 2020

SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. Educação Inclusiva e Formação de Professores: o Mestrado

Profissional. InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 4-27, set. 2020. ISSN 2525-3476. Dossiê Inclusão Escolar e suas múltiplas facetas.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Org. Stuart Hall, Kathrin Woodward. 15. ed. Petrópolis, R.J. Vozes, 2014.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Bezerra. Formação de Professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Formação**, Fortaleza, v.5, n. 13, p. 151-171, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. 6ª. Reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2012.

THOMPSON, E. P. Costumes em comum. Tradução: Rosaura Eichemberg- revisão técnica Antônio Negro, Cristina Meneguello, 12ª. Reipressão. Paulo Fontes. – São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

THOMPSON, E.P. A Miséria Da Teoria – ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ONU, 1948. Acesso em 08 ago de 2022

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos. Jomtien, 1990.

ZAMBRONO, Maria. **Conformando autoidentidades profissionais**. In: ARROYO, Miguel. G. Currículo território em disputa 5. ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2013.

APÊNDICE A⁴⁸ - FORMULÁRIO DO GOOGLE FORMS

Envio do formulário Google Forms na busca de informações sobre os seis professores participantes da pesquisa.

Olá!

Conforme convite feito, apresento este formulário como instrumento da minha pesquisa de Mestrado intitulada: "Formação e Prática Pedagógica: Narrativas e percepções docentes na educação da rede municipal de Guarabira-PB."

Dessa forma, busco identificar, a partir dos dados coletados, o olhar crítico-reflexivo do(a) professor(a) que participou do processo de formação continuada a partir do Programa Educação inclusiva: direito a diversidade, oferecido pela Rede Municipal de Educação de Guarabira-PB.

Sua contribuição é de extrema importância para o desenvolvimento da minha pesquisa, e fico agradecida por ter sua colaboração.

Obrigada.

Maria Valdinete de Pontes Matias

Dados do professor(a):

Nome completo

Modalidade/Níveis que atua:

Escola que trabalha

Ano/série que leciona

Tempo de serviço

E-mail/Telefone

Formação acadêmica

Qual era o seu conhecimento sobre inclusão escolar antes do processo de formação continuada ofertada pela rede municipal de Guarabira-PB?

Quais foram as expectativas iniciais ao participar desta formação?

⁴⁸ As menções ao título inicial da pesquisa, nos apêndices e anexos não afetam o conteúdo e objetivo iniciais da pesquisa. A alteração do título dessa pesquisa ocorreu depois da aprovação no Comitê de Ética.

A formação continuada quando foi ofertada era uma necessidade do município?

Sim

Não

Justifique sua resposta

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES PESQUISADOS**ENTREVISTA COM OS PROFESSORES PESQUISADOS**

Cargo que ocupa: _____

Formação Acadêmica: _____

1. Como você se reconhece enquanto professor? Gosta da sua profissão? O que o levou a ser professor? Como foi essa escolha?
2. Você participou do curso de formação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade na rede municipal no período de 2009 a 2012? Se sim, foi relevante para sua formação docente? O que você sentiu ao receber a informação sobre o Programa? Como foram suas experiências? Quais foram as suas percepções, ou seja, o que o(a) sensibilizou? Fez outros cursos relacionados à inclusão?
3. Como você recebeu essa notícia de incluir todos na escola? Como se comportou a Secretaria de Educação diante da formação? Houve alguma mudança em sala de aula? Os professores foram ouvidos?
4. Quais dificuldades encontraram e como superaram? O que você diria como essencial para que a escola se torne realmente inclusiva?
5. Em sua opinião este curso de formação continuada contribuiu para sua atuação docente? Como você avalia?
6. Você considera que esse processo formativo realizado pela Secretaria de Educação de Guarabira-PB contribuiu para construção da sua identidade docente? Essa mudança é perceptível em sua prática pedagógica? De que forma? Quais competências você destacaria? As experiências ajudaram ou ajudam nesta construção? De que forma?
7. Em que sentido as experiências vivenciadas no processo de formação continuada contribuíram em relação às práticas pedagógicas na escola? O que ainda poderia mudar?
8. Quais falhas apontaria durante o período da formação entre 2009 a 2012? O que você acredita ter faltado? O que você mudaria?
9. Quais impactos você sentiu na formação a partir da política de inclusão? Houve dificuldade, a que atribui?
10. Vamos rememorar, revisar a experiência passada atrelada a uma visão atual sobre a política de Educação Inclusiva. Comente sobre: Quem é o professor da inclusão? O que precisa? O que pensa? Como trabalha?
11. Caso surja um curso de formação para partilha de experiência e reflexão das ações desse curso, você gostaria de participar? Você acha que compartilhar experiências pode ajudar no trabalho pedagógico da escola? Por quê?
12. 14. O que você sugere em relação à formação continuada dos professores do Ensino fundamental inseridos na rede municipal de Guarabira para os dias atuais no concernente à educação inclusiva?

ANEXO A – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PARTICIPANTES EM ORDEM ALFABÉTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE):

Prezado,

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: NARRATIVAS E PERCEPÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE GUARABIRA-PB**, sob a responsabilidade de: MARIA VALDINETE DE PONTES MATIAS e do orientador JOÃO BATISTA GONÇALVES BUENO, de forma totalmente voluntária.

Antes de decidir sobre sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem.

Este projeto de pesquisa trata de investigar sobre a formação dos professores, de forma a reconhecer em que a formação docente realizada na rede municipal de ensino de Guarabira-PB no período de 2005 a 2012, instituiu novos saberes.

Tem como objetivo perceber em que a formação adquirida a partir do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade envolvendo os professores do ensino fundamental- anos iniciais tem contribuído para construção de identidade docente e fortalecimento da prática pedagógica.

Dessa maneira, pretendo utilizar a técnica de cunho discursivo através da utilização das narrativas orais e escritas relevante para novas descobertas o campo investigado. A proposta de trabalhar a partir de narrativas provém da perspectiva de compartilhar experiências e promover a reflexão crítica em relação ao fazer-se professor, objetivando o desenvolvimento de novas práticas educativas relevante à formação continuada, conseqüentemente, por ter sido formadora neste período e, atuar como membro participante nesta pesquisa **FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: NARRATIVAS E PERCEPÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE GUARABIRA-PB**). Apenas com sua autorização realizaremos a coleta dos dados.

Utilizo uma metodologia de abordagem qualitativa do tipo etnográfico, através de observação em campo por um período de um ano, numa abordagem dialógica, assim, busco utilizar o formulário (google forms) para primeiras impressões e entrevistas semiestruturadas com dez professores lotados na Secretaria de Educação no ensino fundamental dos anos iniciais, principalmente com os que participaram do processo de formação do programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade no período supracitado. Para tanto, busca-se aferição a partir da produção na íntegra no tocante às discussões,

construindo percepções e conhecimento do objeto, na fala e também na escrita das narrativas (experiências) dos professores entrevistados.

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano de monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico. Segue orientação: (Res. 466/2012, V.5) - O Sistema CEP/CONEP deverá ser informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal dos estudos por ele aprovados e, especificamente, nas pesquisas na área da saúde, dos efeitos adversos e da superioridade significativa de uma intervenção sobre outra ou outras comparativas. (Res. 466/2012, V.6) - O pesquisador, o patrocinador e as instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa devem proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa, conforme a Resolução CNS 466/12/ CNS/MS.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá encaminhar os resultados da pesquisa para publicação em artigos, seminários, congressos, dentre outros, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O voluntário poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer fase da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo.

O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo. Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. (Res. 466/2012, V.7)

O resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, com a identificação concedida pelos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas. (Res. 466/2012, IV. 3. g. e. h.).

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com Maria Valdinete de Pontes Matias, através do telefone (83) 996410976 ou através dos e-mails: valdinetepontesm@gmail.com e maria.matias@aluno.uepb.edu.br, ou ainda no endereço: Rua Manoel Francisco do Nascimento, 97, Nordeste II. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone 3315 3373, e-mail: cep@uepb.edu.br e da CONEP (quando pertinente) e da CONEP (quando pertinente).

CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa **Formação e Prática Pedagógica: narrativas e percepções docentes na educação da rede municipal de Guarabira-PB**, e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu Alicidema Santos da Silva autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecido. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Campina Grande, 25/04/2022.

Alicidema Santos da Silva
Assinatura do Participante

Maria Valdinete de P. Matias
Assinatura do Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE):

Prezado,

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: NARRATIVAS E PERCEPÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE GUARABIRA-PB**, sob a responsabilidade de: MARIA VALDINETE DE PONTES MATIAS e do orientador JOÃO BATISTA GONÇALVES BUENO, de forma totalmente voluntária.

Antes de decidir sobre sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem.

Este projeto de pesquisa trata de investigar sobre a formação dos professores, de forma a reconhecer em que a formação docente realizada na rede municipal de ensino de Guarabira-PB no período de 2005 a 2012, instituiu novos saberes.

Tem como objetivo perceber em que a formação adquirida a partir do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade envolvendo os professores do ensino fundamental- anos iniciais tem contribuído para construção de identidade docente e fortalecimento da prática pedagógica.

Dessa maneira, pretendo utilizar a técnica de cunho discursivo através da utilização das narrativas orais e escritas relevante para novas descobertas o campo investigado. A proposta de trabalhar a partir de narrativas provém da perspectiva de compartilhar experiências e promover a reflexão crítica em relação ao fazer-se professor, objetivando o desenvolvimento de novas práticas educativas relevante à formação continuada, conseqüentemente, por ter sido formadora neste período e, atuar como membro participante nesta pesquisa **FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: NARRATIVAS E PERCEPÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE GUARABIRA-PB**). Apenas com sua autorização realizaremos a coleta dos dados.

Utilizo uma metodologia de abordagem qualitativa do tipo etnográfico, através de observação em campo por um período de um ano, numa abordagem dialógica, assim, busco utilizar o formulário (google forms) para primeiras impressões e entrevistas semiestruturadas com dez professores lotados na Secretaria de Educação no ensino fundamental dos anos iniciais, principalmente com os que participaram do processo de formação do programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade no período supracitado. Para tanto, busca-se aferição a partir da produção na íntegra no tocante às discussões,

construindo percepções e conhecimento do objeto, na fala e também na escrita das narrativas (experiências) dos professores entrevistados.

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano de monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico. Segue orientação: (Res. 466/2012, V.5) - O Sistema CEP/CONEP deverá ser informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal dos estudos por ele aprovados e, especificamente, nas pesquisas na área da saúde, dos efeitos adversos e da superioridade significativa de uma intervenção sobre outra ou outras comparativas. (Res. 466/2012, V.6) - O pesquisador, o patrocinador e as instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa devem proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa, conforme a Resolução CNS 466/12/ CNS/MS.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá encaminhar os resultados da pesquisa para publicação em artigos, seminários, congressos, dentre outros, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O voluntário poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer fase da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo.

O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo. Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. (Res. 466/2012, V.7)

Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas. (Res. 466/2012, IV. 3. g. e. h.)

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com Maria Valdinete de Pontes Matias, através do telefone (83) 996410976 ou através dos e-mails: valdinetepontesm@gmail.com ou valdinetematias@yahoo.com.br, ou do endereço: Rua Manoel Francisco do Nascimento, 97, Nordeste II. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone 3315 3373, e-mail: cep@uepb.edu.br e da CONEP (quando pertinente). e da CONEP (quando pertinente).

CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa **Formação e Prática Pedagógica: narrativas e percepções docentes na educação da rede municipal de Guarabira-PB**, e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu Andréa Carvalho de M. Claudino autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a nossa identidade. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

CAMPINA GRANDE, 25 / 04 de 2022.

Andréa Carvalho de M. Claudino

Assinatura do Participante

Maria Valdinete de Pontes Matias

Assinatura do Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE):

Prezado,

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: NARRATIVAS E PERCEPÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE GUARABIRA-PB**, sob a responsabilidade de: MARIA VALDINETE DE PONTES MATIAS e do orientador JOÃO BATISTA GONÇALVES BUENO, de forma totalmente voluntária.

Antes de decidir sobre sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem.

Este projeto de pesquisa trata de investigar sobre a formação dos professores, de forma a reconhecer em que a formação docente realizada na rede municipal de ensino de Guarabira-PB no período de 2005 a 2012, instituiu novos saberes.

Tem como objetivo perceber em que a formação adquirida a partir do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade envolvendo os professores do ensino fundamental- anos iniciais tem contribuído para construção de identidade docente e fortalecimento da prática pedagógica.

Dessa maneira, pretendo utilizar a técnica de cunho discursivo através da utilização das narrativas orais e escritas relevante para novas descobertas o campo investigado. A proposta de trabalhar a partir de narrativas provém da perspectiva de compartilhar experiências e promover a reflexão crítica em relação ao fazer-se professor, objetivando o desenvolvimento de novas práticas educativas relevante à formação continuada, conseqüentemente, por ter sido formadora neste período e, atuar como membro participante nesta pesquisa **FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: NARRATIVAS E PERCEPÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE GUARABIRA-PB**). Apenas com sua autorização realizaremos a coleta dos dados.

Utilizo uma metodologia de abordagem qualitativa do tipo etnográfico, através de observação em campo por um período de um ano, numa abordagem dialógica, assim, busco utilizar o formulário (google forms) para primeiras impressões e entrevistas semiestruturadas com dez professores lotados na Secretaria de Educação no ensino fundamental dos anos iniciais, principalmente com os que participaram do processo de formação do programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade no período supracitado. Para tanto, busca-se aferição a partir da produção na íntegra no tocante às discussões,

construindo percepções e conhecimento do objeto, na fala e também na escrita das narrativas (experiências) dos professores entrevistados.

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano de monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico. Segue orientação: (Res. 466/2012, V.5) - O Sistema CEP/CONEP deverá ser informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal dos estudos por ele aprovados e, especificamente, nas pesquisas na área da saúde, dos efeitos adversos e da superioridade significativa de uma intervenção sobre outra ou outras comparativas. (Res. 466/2012, V.6) - O pesquisador, o patrocinador e as instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa devem proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa, conforme a Resolução CNS 466/12/ CNS/MS.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá encaminhar os resultados da pesquisa para publicação em artigos, seminários, congressos, dentre outros, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O voluntário poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer fase da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo.

O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo. Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. (Res. 466/2012, V.7)

Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, com a identificação concedida pelos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas. (Res. 466/2012, IV. 3. g. e. h.).

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com Maria Valdinete de Pontes Matias, através do telefone (83) 996410976 ou através dos e-mails: valdinetepontesm@gmail.com e maria.matias@aluno.uepb.edu.br, ou ainda no endereço: Rua Manoel Francisco do Nascimento, 97, Nordeste II. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone 3315 3373, e-mail: cep@uepb.edu.br e da CONEP (quando pertinente) e da CONEP (quando pertinente).

CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa **Formação e Prática Pedagógica: narrativas e percepções docentes na educação da rede municipal de Guarabira-PB**, e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu Geusa Duarte Alencar, autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecido. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Campina Grande, 25 / 04 / 2022.

Geusa Duarte Alencar
Assinatura do Participante

Maria Valdinete de P. Matias
Assinatura do Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE):

Prezado,

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: NARRATIVAS E PERCEPÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE GUARABIRA-PB**, sob a responsabilidade de: MARIA VALDINETE DE PONTES MATIAS e do orientador JOÃO BATISTA GONÇALVES BUENO, de forma totalmente voluntária.

Antes de decidir sobre sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem.

Este projeto de pesquisa trata de investigar sobre a formação dos professores, de forma a reconhecer em que a formação docente realizada na rede municipal de ensino de Guarabira-PB no período de 2005 a 2012, instituiu novos saberes.

Tem como objetivo perceber em que a formação adquirida a partir do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade envolvendo os professores do ensino fundamental- anos iniciais tem contribuído para construção de identidade docente e fortalecimento da prática pedagógica.

Dessa maneira, pretendo utilizar a técnica de cunho discursivo através da utilização das narrativas orais e escritas relevante para novas descobertas o campo investigado. A proposta de trabalhar a partir de narrativas provém da perspectiva de compartilhar experiências e promover a reflexão crítica em relação ao fazer-se professor, objetivando o desenvolvimento de novas práticas educativas relevante à formação continuada, conseqüentemente, por ter sido formadora neste período e, atuar como membro participante nesta pesquisa **FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: NARRATIVAS E PERCEPÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE GUARABIRA-PB**). Apenas com sua autorização realizaremos a coleta dos dados.

Utilizo uma metodologia de abordagem qualitativa do tipo etnográfico, através de observação em campo por um período de um ano, numa abordagem dialógica, assim, busco utilizar o formulário (google forms) para primeiras impressões e entrevistas semiestruturadas com dez professores lotados na Secretaria de Educação no ensino fundamental dos anos iniciais, principalmente com os que participaram do processo de formação do programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade no período supracitado. Para tanto, busca-se aferição a partir da produção na íntegra no tocante às discussões,

construindo percepções e conhecimento do objeto, na fala e também na escrita das narrativas (experiências) dos professores entrevistados.

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano de monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico. Segue orientação: (Res. 466/2012, V.5) - O Sistema CEP/CONEP deverá ser informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal dos estudos por ele aprovados e, especificamente, nas pesquisas na área da saúde, dos efeitos adversos e da superioridade significativa de uma intervenção sobre outra ou outras comparativas. (Res. 466/2012, V.6) - O pesquisador, o patrocinador e as instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa devem proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa, conforme a Resolução CNS 466/12/ CNS/MS.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá encaminhar os resultados da pesquisa para publicação em artigos, seminários, congressos, dentre outros, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O voluntário poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer fase da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo.

O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo. Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. (Res. 466/2012, V.7)

Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, com a identificação concedida pelos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas. (Res. 466/2012, IV. 3. g. e. h.).

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com Maria Valdinete de Pontes Matias, através do telefone (83) 996410976 ou através dos e-mails: valdinetepontesm@gmail.com e maria.matias@aluno.uepb.edu.br, ou ainda no endereço: Rua Manoel Francisco do Nascimento, 97, Nordeste II. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone 3315 3373, e-mail: cep@uepb.edu.br e da CONEP (quando pertinente) e da CONEP (quando pertinente).

CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa **Formação e Prática Pedagógica: narrativas e percepções docentes na educação da rede municipal de Guarabira-PB**, e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu José Adriano S. Batista autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecido. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Campina Grande, 25/04 /2022.

José Adriano S. Batista
Assinatura do Participante

Maria Valdinete de P. Matias
Assinatura do Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE):

Prezado,

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: NARRATIVAS E PERCEPÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE GUARABIRA-PB**, sob a responsabilidade de: MARIA VALDINETE DE PONTES MATIAS e do orientador JOÃO BATISTA GONÇALVES BUENO, de forma totalmente voluntária.

Antes de decidir sobre sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem.

Este projeto de pesquisa trata de investigar sobre a formação dos professores, de forma a reconhecer em que a formação docente realizada na rede municipal de ensino de Guarabira-PB no período de 2005 a 2012, instituiu novos saberes.

Tem como objetivo perceber em que a formação adquirida a partir do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade envolvendo os professores do ensino fundamental- anos iniciais tem contribuído para construção de identidade docente e fortalecimento da prática pedagógica.

Dessa maneira, pretendo utilizar a técnica de cunho discursivo através da utilização das narrativas orais e escritas relevante para novas descobertas o campo investigado. A proposta de trabalhar a partir de narrativas provém da perspectiva de compartilhar experiências e promover a reflexão crítica em relação ao fazer-se professor, objetivando o desenvolvimento de novas práticas educativas relevante à formação continuada, consequentemente, por ter sido formadora neste período e, atuar como membro participante nesta pesquisa **FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: NARRATIVAS E PERCEPÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE GUARABIRA-PB**). Apenas com sua autorização realizaremos a coleta dos dados.

Utilizo uma metodologia de abordagem qualitativa do tipo etnográfico, através de observação em campo por um período de um ano, numa abordagem dialógica, assim, busco utilizar o formulário (google forms) para primeiras impressões e entrevistas semiestruturadas com dez professores lotados na Secretaria de Educação no ensino fundamental dos anos iniciais, principalmente com os que participaram do processo de formação do programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade no período supracitado. Para tanto, busca-se aferição a partir da produção na íntegra no tocante às discussões,

construindo percepções e conhecimento do objeto, na fala e também na escrita das narrativas (experiências) dos professores entrevistados.

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano de monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico. Segue orientação: (Res. 466/2012, V.5) - O Sistema CEP/CONEP deverá ser informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal dos estudos por ele aprovados e, especificamente, nas pesquisas na área da saúde, dos efeitos adversos e da superioridade significativa de uma intervenção sobre outra ou outras comparativas. (Res. 466/2012, V.6) - O pesquisador, o patrocinador e as instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa devem proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa, conforme a Resolução CNS 466/12/ CNS/MS.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá encaminhar os resultados da pesquisa para publicação em artigos, seminários, congressos, dentre outros, cumprindo as exigências da Resolução N^o. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O voluntário poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer fase da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo.

O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução N^o. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo. Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. (Res. 466/2012, V.7)

O: resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, com a identificação concedida pelos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas. (Res. 466/2012, IV. 3. g. e. h.).

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com Maria Valdinete de Pontes Matias, através do telefone (83) 996410976 ou através dos e-mails: valdinetepontesm@gmail.com e maria.matias@aluno.uepb.edu.br, ou ainda no endereço: Rua Manoel Francisco do Nascimento, 97, Nordeste II. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone 3315 3373, e-mail: cep@uepb.edu.br e da CONEP (quando pertinente) e da CONEP (quando pertinente).

CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa **Formação e Prática Pedagógica: narrativas e percepções docentes na educação da rede municipal de Guarabira-PB**, e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu Luizgia Jocilene W. de Lima autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecido. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Campina Grande, 25/04 /2022.

Luizgia Jocilene W. de Lima
Assinatura do Participante

Maria Valdinete de P. Matias
Assinatura do Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE):

Prezado,

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: NARRATIVAS E PERCEPÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE GUARABIRA-PB**, sob a responsabilidade de: MARIA VALDINETE DE PONTES MATIAS e do orientador JOÃO BATISTA GONÇALVES BUENO, de forma totalmente voluntária.

Antes de decidir sobre sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem.

Este projeto de pesquisa trata de investigar sobre a formação dos professores, de forma a reconhecer em que a formação docente realizada na rede municipal de ensino de Guarabira-PB no período de 2005 a 2012, instituiu novos saberes.

Tem como objetivo perceber em que a formação adquirida a partir do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade envolvendo os professores do ensino fundamental- anos iniciais tem contribuído para construção de identidade docente e fortalecimento da prática pedagógica.

Dessa maneira, pretendo utilizar a técnica de cunho discursivo através da utilização das narrativas orais e escritas relevante para novas descobertas o campo investigado. A proposta de trabalhar a partir de narrativas provém da perspectiva de compartilhar experiências e promover a reflexão crítica em relação ao fazer-se professor, objetivando o desenvolvimento de novas práticas educativas relevante à formação continuada, consequentemente, por ter sido formadora neste período e, atuar como membro participante nesta pesquisa **FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: NARRATIVAS E PERCEPÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE GUARABIRA-PB**). Apenas com sua autorização realizaremos a coleta dos dados.

Utilizo uma metodologia de abordagem qualitativa do tipo etnográfico, através de observação em campo por um período de um ano, numa abordagem dialógica, assim, busco utilizar o formulário (google forms) para primeiras impressões e entrevistas semiestruturadas com dez professores lotados na Secretaria de Educação no ensino fundamental dos anos iniciais, principalmente com os que participaram do processo de formação do programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade no período supracitado. Para tanto, busca-se aferição a partir da produção na íntegra no tocante às discussões,

construindo percepções e conhecimento do objeto, na fala e também na escrita das narrativas (experiências) dos professores entrevistados.

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano de monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico. Segue orientação: (Res. 466/2012, V.5) - O Sistema CEP/CONEP deverá ser informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal dos estudos por ele aprovados e, especificamente, nas pesquisas na área da saúde, dos efeitos adversos e da superioridade significativa de uma intervenção sobre outra ou outras comparativas. (Res. 466/2012, V.6) - O pesquisador, o patrocinador e as instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa devem proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa, conforme a Resolução CNS 466/12/ CNS/MS.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá encaminhar os resultados da pesquisa para publicação em artigos, seminários, congressos, dentre outros, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O voluntário poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer fase da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo.

O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo. Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. (Res. 466/2012, V.7)

O resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, com a identificação concedida pelos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas. (Res. 466/2012, IV. 3. g. e. h.).

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com Maria Valdinete de Pontes Matias, através do telefone (83) 996410976 ou através dos e-mails: valdinetepontesm@gmail.com e maria.matias@aluno.uepb.edu.br, ou ainda no endereço: Rua Manoel Francisco do Nascimento, 97, Nordeste II. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone 3315 3373, e-mail: cep@uepb.edu.br e da CONEP (quando pertinente) e da CONEP (quando pertinente).

CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa **Formação e Prática Pedagógica: narrativas e percepções docentes na educação da rede municipal de Guarabira-PB**, e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu Felícia Felix de Souza, autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecido. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Campina Grande, 25 / 04 / 2022.

Felícia Felix de Souza
Assinatura do Participante

Maria Valdinete de P. Matias
Assinatura do Pesquisador

ANEXO B – TERMOS DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS DOS PARTICIPANTES EM ORDEM ALFABÉTICA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (TCFV) (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, Alcidema Santos da Silva,

AUTORIZO o (a) Prof (a) Maria Valdinete de Pontes Matias, coordenador(a) da pesquisa intitulada: **Formação e Prática Pedagógica: narrativas e percepções docentes na educação da rede municipal de Guarabira-PB**, a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de (especificar se foto ou vídeo) com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável Maria Valdinete de Pontes Matias, assegurou-me que os dados serão armazenados em meio digital (E-mail), sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande-PB, 25/04/2022.

Alcidema Santos da Silva

Assinatura do participante da pesquisa

Maria Valdinete de P. Matias

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (TCFV) (FOTOS E
VÍDEOS)**

Eu, Andréa Carvalho de Melo Claudino,

AUTORIZO o (a) Prof (a) Maria Valdinete de Pontes Matias, coordenador(a) da pesquisa intitulada: **Formação e Prática Pedagógica: narrativas e percepções docentes na educação da rede municipal de Guarabira-PB**, a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de (especificar se foto ou vídeo) com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea "a" da Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável Maria Valdinete de Pontes Matias, assegurou-me que os dados serão armazenados em meio digital (E-mail), sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande-PB, 25/04/2022.

Andréa C. de M. Claudino

Assinatura do participante da pesquisa

Maria Valdinete de P. Matias

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (TCFV) (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, Geusa Duarte Salais,

AUTORIZO o (a) Prof (a) Maria Valdinete de Pontes Matias, coordenador(a) da pesquisa intitulada: **Formação e Prática Pedagógica: narrativas e percepções docentes na educação da rede municipal de Guarabira-PB**, a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de (especificar se foto ou vídeo) com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea "a" da Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável Maria Valdinete de Pontes Matias, assegurou-me que os dados serão armazenados em meio digital (E-mail), sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande-PB, 25/04/2022.

Geusa Duarte Salais
Assinatura do participante da pesquisa

Maria Valdinete de P. Matias
Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (TCFV) (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, Jose Adriano S. Batista,

AUTORIZO o (a) Prof (a) Maria Valdinete de Pontes Matias, coordenador(a) da pesquisa intitulada: **Formação e Prática Pedagógica: narrativas e percepções docentes na educação da rede municipal de Guarabira-PB**, a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de (especificar se foto ou vídeo) com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea "a" da Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável Maria Valdinete de Pontes Matias, assegurou-me que os dados serão armazenados em meio digital (E-mail), sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande-PB, 25/04/2022.

Jose Adriano S. Batista

Assinatura do participante da pesquisa

Maria Valdinete de P. Matias

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (TCFV) (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, Felicia Felix de Souza,

AUTORIZO o (a) Prof (a) Maria Valdinete de Pontes Matias, coordenador(a) da pesquisa intitulada: **Formação e Prática Pedagógica: narrativas e percepções docentes na educação da rede municipal de Guarabira-PB**, a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de (especificar se foto ou vídeo) com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea "a" da Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável Maria Valdinete de Pontes Matias, assegurou-me que os dados serão armazenados em meio digital (E-mail), sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Asseguro-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande-PB, 25/04/2022.

Felicia Felix de Souza
Assinatura do participante da pesquisa

Maria Valdinete de P. Matias
Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ DOS PARTICIPANTES EM ORDEM ALFABÉTICA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ (TAGV)

Eu, Alcidema Santos da Silva, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada **Formação e Prática Pedagógica: narrativas e percepções docentes na educação da rede municipal de Guarabira-PB** poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, os pesquisadores: Maria Valdinete de Pontes Matias (orientanda) e João Batista Gonçalves Bueno (orientador) a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. Minha identificação pode ser revelada nas vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa Maria Valdinete de Pontes Matias, e após esse período, serão destruídos e,
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, 25/04/2022

Alcidema Santos da Silva

Assinatura do participante da pesquisa

Maria Valdinete de Pontes Matias

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ (TAGV)

EU, Andréa Carvalho de Melo Claudino depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada **Formação e Prática Pedagógica: narrativas e percepções docentes na educação da rede municipal de Guarabira-PB** poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, os pesquisadores: Maria Valdinete de Pontes Matias(orientanda) e João batista Gonçalves Bueno (orientador) a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea "a" da Constituição Federal de 1988.
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa Maria Valdinete de Pontes, e após esse período, serão destruídos e,
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

CAMPINA GRANDE, 25, 04 2022

Andréa C. de Melo Claudino

Assinatura do participante da pesquisa

Maria Valdinete de Pontes Matias

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ (TAGV)

Eu, Geusa Duarte Ribeiro, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada **Formação e Prática Pedagógica: narrativas e percepções docentes na educação da rede municipal de Guarabira-PB** poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, os pesquisadores: Maria Valdinete de Pontes Matias (orientanda) e João Batista Gonçalves Bueno (orientador) a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. Minha identificação pode ser revelada nas vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea "a" da Constituição Federal de 1988.
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa Maria Valdinete de Pontes Matias, e após esse período, serão destruídos e,
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, 25/04/2022

Geusa Duarte Ribeiro

Assinatura do participante da pesquisa

Maria Valdinete de Pontes Matias

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ (TAGV)

Eu, José Adriano S. Batista, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada **Formação e Prática Pedagógica: narrativas e percepções docentes na educação da rede municipal de Guarabira-PB** poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, os pesquisadores: Maria Valdinete de Pontes Matias (orientanda) e João Batista Gonçalves Bueno (orientador) a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. Minha identificação pode ser revelada nas vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea "a" da Constituição Federal de 1988.
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa Maria Valdinete de Pontes Matias, e após esse período, serão destruídos e,
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, 25/04/2022

José Adriano S. Batista

Assinatura do participante da pesquisa

Maria Valdinete de Pontes Matias

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ (TAGV)

Eu, Felicia Felix de Souza, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada **Formação e Prática Pedagógica: narrativas e percepções docentes na educação da rede municipal de Guarabira-PB** poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, os pesquisadores: Maria Valdinete de Pontes Matias (orientanda) e João Batista Gonçalves Bueno (orientador) a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. Minha identificação pode ser revelada nas vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea "a" da Constituição Federal de 1988.
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa Maria Valdinete de Pontes Matias, e após esse período, serão destruídos e,
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução N.º 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, 25/04/2022

Felicia Felix de Souza

Assinatura do participante da pesquisa

Maria Valdinete de Pontes Matias

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

ANEXO D – PLANEJAMENTO DIDÁTICO PEDAGÓGICO



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA DE GUARABIRA
Secretaria Municipal de Educação

II PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO EDUCAÇÃO INFANTIL/ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Iniciais)

Local: Centro Educacional Osmar de Aquino

TEMA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Programação:

03/07/2008 – QUINTA-FEIRA:

- 07h30min – Abertura;
- 07h40min – Apresentação cultural – Grupo de Xaxado dos alunos do PETI/MAC;
- 08h00min – Palestra:
 - Tema: “**Prevenção do uso indevido de drogas nas escolas**”
 - Ministrantes:
 - Psicóloga Penha Pontes
 - Psicóloga Cláudia Pontes
 - Psicólogo Frederico de Almeida
- 09h30min – Coffee break;
- 10h00min – Retorno às atividades;
- 12h00min – Intervalo para o almoço;
- 14h00min – Palestra:
 - Tema: “**Inclusão: Por uma educação de qualidade**”
 - Ministrante:
 - Pedagoga Maria Valdinete de Pontes Matias
- 15h30min – Intervalo para o lanche;
- 16h00min – Retorno às atividades;
- 16h50min – Apresentação cultural – Grupo de dança – Xote das meninas/ E.M.Maria Eulália Cantalice;
- 17h00min - Encerramento

04/07/2008 – SEXTA-FEIRA:

- 07h30min – Mensagem de acolhida;
- 07h40min – Oficinas pedagógicas – Tema: “**Enfoque da Educação Inclusiva**”
 - Temáticas abordadas:
 1. Assumir as diferenças na escola
 2. Pertinência cultural
 3. Equidade de gênero
 4. Como as crianças se sentem?
 5. Atitudes de aceitação e respeito à diversidade
 6. Escola especial ou escola comum?

- Ministrantes:
 - Caroline Carvalho de Melo - Coord. da Educação Infantil
 - Elciane Barbosa de Lima – Coord. do 1º ano do Ens. Fundamental
 - Maria Cristina Rodrigues de Oliveira - Coord. do 2º e 3º anos do Ens. Fundamental
 - Zélia Félix de Souza –Coordenadora do 4º e 5º anos do Ens. Fundamental

- 09h30min – Coffee break;
- 10h00min – Retorno às atividades;
- 11h00min – Apresentação cultural – Dança do Xaxado – Escola São Rafael – AMECC;
- 12h00min - Encerramento