

# Contribuições das trajetórias de formação docente para a inclusão do aluno com deficiência visual

Contributions of teachers' formation trajectory to the inclusion of students with visual disabilities

**Aracy Cristina Kenupp Bastos Marcelino**

Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis

[Cristinakenupp@gmail.com](mailto:Cristinakenupp@gmail.com)

**Inês Ferreira de Souza Bragança**

Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

[inesbraganca@uol.com.br](mailto:inesbraganca@uol.com.br)

## Resumo

O presente artigo analisa as contribuições da trajetória de formação dos professores diante dos desafios da inclusão dos alunos com deficiência visual na rede regular de ensino. As questões surgiram a partir do trabalho realizado nas escolas municipais da cidade de Teresópolis e focalizam a formação inicial, continuada e o Atendimento Educacional Especializado Itinerante em Deficiência Visual (AEEI-DV). O referencial teórico fundamenta-se na abordagem (auto)biográfica de pesquisa e formação, com ênfase na escuta das narrativas dos professores a respeito de suas experiências com os alunos com deficiência visual, buscando identificar como são construídas estratégias para enfrentar os desafios da prática educativa no cotidiano da escola regular, bem como promover autorreflexão sobre o fazer pedagógico, constituindo-se essa experiência em processo formativo para os participantes. A metodologia tomou como caminhos de trabalho: aplicação de questionário fechado, entrevistas narrativas semiestruturadas, diário de pesquisa com os registros da observação participante e das experiências formativas vivenciadas durante o processo e estudo documental. O corpo do artigo apresenta a proposta da pesquisa, os aparatos legais do campo da formação de professores, na perspectiva da educação inclusiva, e o estudo de material construído ao longo da pesquisa a partir da análise temática de conteúdo. Os resultados indicam que a formação em espaços formais e informais, quando associadas a experiências do cotidiano da escola, constituem indicativos do modo como o professor desenvolve as estratégias pedagógicas inclusivas e que o AEEI-DV se apresenta como apoio técnico ao processo inclusivo desses alunos.

**Palavras-chave:** Trajetória de Formação. Políticas Públicas de Inclusão. Deficiência Visual.

## Abstract

This article analyzes the contributions of teachers' formation trajectory to the inclusion of students with visual disabilities in the regular school system. The issues arose from the work carried out in the municipal schools of the city of Teresópolis and focus on the initial, continuous training and the Specialized Educational Service for students with Visual Disabilities (SESS-VD). The theoretical framework is based on the autobiographical approach of research and training, with emphasis on listening to teacher's narratives about their experiences with students with visual disabilities, seeking to identify how strategies are constructed to face the challenges of educational practice in the daily life of the regular school, as well as to promote autoreflexion on the pedagogic doing, constituting this experience in formative process for the participants. The methodology took as work paths: application of questionnaire, narrative interviews, daily research with the participant observation records and the formative experiences experienced during the process and documentary study. The body of the article presents the proposal of the research, the legal apparatuses of the field of teacher's training, in the perspective of inclusive education, and the study of material constructed throughout the research from the thematic content analysis. The results indicate that training in formal and informal spaces, when associated with experiences of school routine, are influence how the teacher develops inclusive pedagogical strategies and that the SESS-VD presents itself as a technical support to the inclusive process of these students.

**Keywords:** Formation trajectory. Public inclusion policies. Visual Disabilities.

## **I**ntrodução

O desejo de estudar esta temática surgiu a partir das experiências vivenciadas no Atendimento Educacional Especializado Itinerante em Deficiência Visual (AEEI-DV), realizado nas escolas da rede regular pública do município de Teresópolis<sup>1</sup>, a partir da percepção de que algumas professoras, mesmo sem formação na área da educação especial, desenvolvem práticas inclusivas de alunos com Deficiência Visual (DV).

Nesse sentido, as questões de estudo da pesquisa apresentada neste artigo<sup>2</sup> são assim enunciadas: Quais os desafios enfrentados pelos docentes na inclusão do aluno com DV? Quais as contribuições da formação do professor para a inclusão do aluno com DV? O que há de relevante no AEEI-DV para o professor da classe regular que atua na inclusão dos alunos com DV? De que modo os professores produzem estratégias para superar os impasses da inclusão do aluno com DV? Assim, construímos o estudo tendo como referência as políticas públicas para inclusão e para formação docente; buscamos, nas trajetórias formativas de seis professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, indicativos de como desenvolvem estratégias e superam os desafios colocados no cotidiano da escola regular que atua com a perspectiva inclusiva de alunos com DV.

Como fundamentação teórica, tomamos as reflexões sobre o conceito de formação a partir de Larrosa (2002), Bragança (2012), Nóvoa (1992) e Pineau (2010), sobre a produção dos saberes na e para a inclusão, em Tardif (2010), sobre os desafios de conviver com a diversidade/multiculturalidade no contexto da escola, em Skliar (2005) e Vieira (1999; 2009) e sobre as tensões que permeiam as políticas públicas, especialmente Shiroma, Garcia e Campos (2011).

Ancoramos a metodologia na abordagem qualitativa e como caminhos para construção da pesquisa utilizamos questionário fechado, entrevistas narrativas, observação participante e estudo documental. O questionário foi distribuído em escolas da rede regular pública do município de Teresópolis, as entrevistas narrativas realizadas com professoras dessas escolas e a observação participante registrada no diário a partir das reflexões tecidas durante o período do estudo. O material foi trabalhado por meio da análise temática de conteúdo.

Destacamos que a pesquisa foi desenvolvida com o intuito de contribuir com a inclusão do aluno com deficiência visual na escola regular da rede pública municipal de Teresópolis. No entanto, seus resultados podem inspirar reflexões sobre outros contextos, por tratar-se do registro de processos formativos construídos no cotidiano da escola que

atua com a perspectiva inclusiva e por ser fonte de conhecimento capaz de influenciar na *(trans)formação* de pessoas interessadas na problemática proposta.

## Alguns pontos de estudo: reflexões teórico-metodológicas

Sabemos que a inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino constitui um direito constitucional, regido por políticas públicas permeadas por determinações para a escola. Essa demanda traz desafios ao cotidiano escolar e, principalmente, à prática docente. Dentre os vários fatores envolvidos está a formação dos profissionais de educação, as adaptações necessárias para garantir acessibilidade no espaço físico, materiais didáticos adaptados, equipamentos para atender as especificidades da deficiência de cada aluno e garantir seu acesso ao conteúdo curricular.

A chegada desses alunos na escola regular pode se transformar em oportunidade de reflexão a respeito da função social da escola, de seu objetivo de ensinar e sua responsabilidade em eliminar as barreiras que possam surgir nesse processo (EDLER CARVALHO, 2010).

O movimento inclusivo de respeito à diversidade tem como base o princípio de igualdade e liberdade defendidos nos últimos anos em todo o mundo. A partir da Declaração dos Direitos Humanos promulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948 (ONU, 1948), campanhas, discussões e pesquisas têm sido realizadas, e outros documentos construídos, como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo o qual foi ratificado pelo Brasil, por meio do Decreto nº 6.949 em 25 de agosto de 2009, tornando-o com equivalência de emenda à Constituição da República Federativa (CRF) (BRASIL, 2009). Ao constituir-se como ementa, a inclusão passa a ser um direito e, nessa perspectiva, negar a matrícula do aluno com deficiência por qualquer motivo, é ato considerado discriminatório e punível na forma da lei (BRASIL, 1988).

Como forma de garantia desse direito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, determina que a matrícula do aluno com deficiência deva ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Os Artigos 58 e 59, desta lei, especificam os procedimentos necessários para os sistemas de ensino assegurarem ao aluno com deficiência o acesso à educação e, dentre os procedimentos apontados no artigo 59, destacamos como item fundamental ao processo inclusivo, o inciso III, pois aponta para necessidade de “professores com especialização

adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Quanto à formação de professores, encontramos amplo aparato legal e é possível perceber na LDBEN/1996 a presença de concepções de formação para a carreira do magistério. Este texto legal afirma que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, artigo 1º), assim, além da instituição escolar, que oferece formação ao indivíduo, observamos que são reconhecidos outros espaços, que possibilitam efetiva formação. Nesse sentido, associam-se a esses ambientes as diversificadas experiências e vivências por constituírem-se parte da trajetória de formação do profissional da educação que influenciam a prática docente.

A partir da abordagem (auto)biográfica, Bragança (2011, p. 157) defende uma concepção de formação que, contrapondo-se à racionalidade técnica, busca mobilizar “uma racionalidade sensível, incorporando a vida dos sujeitos, em toda a sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo”, assim, consideramos a formação como processo vivido em todos os momentos e espaços que promovem *(trans)formação*, com reflexões produzidas a partir das experiências vivenciadas no cotidiano da vida e do trabalho.

Ao ouvirmos a narrativa das professoras a respeito de suas experiências com os alunos com deficiência visual, perspectivamos identificar como são construídas as estratégias para enfrentar os desafios a elas impostos no cotidiano da escola regular, bem como promover autorreflexão sobre o fazer pedagógico, constituindo-se essa experiência em processo formativo para as professoras participantes. Discutimos, assim, com Nóvoa (1992) o conceito de formação a partir da perspectiva da formação de adultos e utilizamos as narrativas das professoras, buscando dar visibilidade à relação entre a pessoa e o profissional de modo a compreender suas ações diante do aluno com deficiência visual.

Nesse sentido, identificamos na escuta da narrativa das professoras reflexões a respeito da escolha profissional, das relações familiares, das pessoas que contribuíram para que se constituíssem na pessoa/adulto que estão sendo. Tramas inseparáveis da dimensão identitária da pessoa e do profissional que se apresentam na maneira como aderiram ao fazer-se professor na escola com a perspectiva inclusiva (NÓVOA, 2007).

Procuramos, como proposto por Larrosa (2002, p.20), analisar nas narrativas das professoras em relação às suas experiências profissionais, o que as toca, o que as transformam, construindo processos formativos em suas experiências e não apenas a informação processada. O autor toma o significado da palavra *experiência*, escrita em várias línguas para ilustrar como o conhecimento não pode apenas ser informado, precisa ser experimentado para possibilitar *(trans)formação*<sup>3</sup>. Assim *experiência* é o que nos modifica quando chega ou acontece, quando nos permitimos envolver com os acontecimentos. Esperamos com essa discussão contribuir para dar visibilidade às experiências formadoras vividas pelas professoras<sup>4</sup> ao longo da trajetória de formação acadêmica e profissional que influenciam a forma como elas se relacionam com a inclusão.

Pineau (2006, p.336) afirma que a corrente de pesquisa-ação-formação é “a reapropriação, pelos sujeitos sociais, da legitimidade de seu poder de refletir sobre a construção de sua vida”, um processo formador, pela união do social com o educativo, o qual representa para o professor um momento importante de construção e reconstrução constante. O referido autor utiliza como metáfora o dia e a noite para ilustrar a face pessoal e a social do processo formativo. A noite se torna em momento de reflexão individual, por sua característica de solidão e o dia representa o caráter social, coletivo. Assim, elenca três dimensões da formação que se articulam de forma dialética na tessitura de construção do sujeito: a autoformação, pela responsabilidade do sujeito com seu desenvolvimento, a heteroformação que acontece no convívio com as outras pessoas, no assimilar da cultura, nas interações sociais e a ecoformação conduzida pelo meio cultural e social, quando a formação ocorre como uma via de mão dupla, em uma demonstração de responsabilidade social coletiva de poder *(trans)formador*.

A partir de Skliar (2005; 2011) registramos a importância de conversar e conviver com aqueles que não se conhece como estratégia para desenvolver oportunidades de crescimento pessoal e coletivo, aprendendo com o outro e a partir do outro, respeitando-se suas diferenças e opiniões, realizando contato com outras realidades, interagindo e deixando-se fazer parte, afetando e sendo afetado, em um indissociável processo de auto-hetero-ecoformação. Nessa perspectiva, a pesquisa buscou analisar a interação das professoras com o aluno com Deficiência Visual (DV) para perceber de que forma sua atuação diante do aluno é que diferencia os procedimentos que viabilizam sua aprendizagem e promovem sua inclusão, em uma relação de alteridade.

Utilizamos o conceito de multiculturalidade apresentado por Vieira (1999; 2009) no sentido de evidenciar o contexto da sala de aula regular como um local em que a diversidade está e esteve sempre presente, a sala de aula é multicultural e nos desafia na construção de práticas interculturais. Torna-se, assim, importante o contexto da escola com perspectiva da educação inclusiva, para aceitação do novo pelos professores, um desafio que exige mudança de atitudes e práticas, em um permanente processo de reconstrução identitária.

## **Caminhos percorridos**

Com o enfoque do estudo na trajetória de formação dos professores e o olhar específico para sua história de vida, a metodologia ancorou-se na abordagem qualitativa. As características de flexibilidade, de oportunidade para planejamento prévio de ações, diferentes maneiras e tempos para ser realizada, pelo envolvimento do pesquisador com o campo, justificam essa escolha e, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1999, p.148), nessa abordagem “a coleta sistemática de dados deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto a ser estudado”.

O estudo foi desenvolvido em quatro fases. Na primeira foram distribuídos 83 questionários, sendo 53 impressos em papel e 30 no formato online<sup>5</sup>, que o professor respondia no momento do aceite para participar da investigação, no total foram 56 questionários respondidos<sup>5</sup>. O material foi distribuído para os professores e equipe diretiva de seis escolas da rede municipal de Teresópolis, sendo uma localizada na zona rural e cinco na zona urbana, escolhidas por terem aluno com deficiência visual matriculado. O objetivo do questionário foi conhecer o campo de investigação por meio dos próprios sujeitos.

Composto por 15 questões, foi elaborado para auxiliar o desenvolvimento da pesquisa no que se refere ao reconhecimento do campo, obtendo junto aos profissionais de educação informações relativas às contribuições da formação inicial, continuada e em serviço diante da escola com a perspectiva inclusiva, a relação com a deficiência, o posicionamento frente ao processo inclusivo, dentre outras informações de caráter socioeconômico e cultural, com o objetivo de trazer momentos de reflexão a respeito da relação entre a pessoa e o profissional<sup>6</sup>, como apontam os estudos de Nóvoa (2007).

A segunda fase destinou-se à realização das entrevistas narrativas semiestruturadas, realizadas em dois encontros individuais, no ambiente de trabalho das

professoras, em horários acordados com a equipe diretiva da escola. Os primeiros encontros ocorreram no mês de dezembro de 2013 e os segundos no mês de fevereiro de 2014. Entrevistas narrativas foram baseadas no princípio de escuta individual das experiências vivenciadas na trajetória docente e que, somadas aos demais procedimentos, buscaram trazer possibilidades de reflexão sobre as questões deste estudo, como destacam Bogdan e Biklen (1994, p. 134)

as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. [...] Nos estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos.

Em relação ao material construído nas entrevistas narrativas, tomamos como referência a análise temática de conteúdo, ressaltando que a interpretação foi baseada em duas temáticas: a trajetória de formação e a escola inclusiva. Dentro destas temáticas foram elencados seis subtemas que emergiram das narrativas e se relacionam aos objetivos e questões do estudo.

Os subtemas são: 1) conceitos que são referência para a profissão docente e para a educação inclusiva; 2) lembranças de profissionais que se tornaram exemplos no exercício da docência; 3) contribuições e iniciativas de formação; 4) a presença do AEEI-DV; 5) conceitos de acessibilidade, escola inclusiva e de políticas públicas e 6) desafios enfrentados e estratégias desenvolvidas.

A fase três percorreu todo o processo de investigação e teve início no momento em que os professores aceitaram participar da pesquisa, pois se trata da observação participante, que teve por objetivo identificar as contribuições da formação (inicial, continuada e em serviço por meio do AEEI-DV), no desenvolvimento de estratégias para superar as dificuldades que se apresentam no cotidiano da classe regular inclusiva, a partir das atividades propostas para a turma. De acordo com Tura (2011, p. 187), “a observação participante tornou-se uma referência importante na distinção entre as diferentes abordagens, caracterizando-se, num sentido geral, pela presença constante do pesquisador no campo e a observação direta das atividades de um grupo no local de sua ocorrência”.

As observações realizadas no campo foram registradas no Diário de pesquisa e serviram como fonte de consulta, possibilitando a rememoração dos fatos vivenciados. Segundo Barbier (2002, p. 133) este é “um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo e em que se emprega a tríplice escuta/palavra – clínica, filosófica e



poética”; assim, a experiência vivenciada na pesquisa se desdobrou em narrativas escritas ao longo de todo processo.

A fase quatro destinou-se à análise documental. Seu objeto foram os materiais pedagógicos desenvolvidos pelos docentes no cotidiano da sala de aula, visando garantir o acesso do aluno com DV ao currículo escolar. Nessa última fase, procurou-se identificar as contribuições do AEEI-DV para formação/atuação do professor na classe regular, o que foi possível por meio do acompanhamento dos planos de aula, relatórios e trabalhos realizados pelos alunos.

Os materiais construídos nas quatro fases da pesquisa foram analisados a partir da análise temática de conteúdos proposta por Bardin (2011), Franco (2012) e Lüdke e André (1995), por se constituir adequada na formulação das reflexões sobre os questionamentos deste estudo, tendo sido realizada a partir de leitura cuidadosa dos dados recolhidos no campo, chegando a uma espécie de “impregnação de seu conteúdo”, sendo o material suficiente para construir subtemáticas. Segundo Rizzini, Castro e Sartor (1999, p. 90, 91) essa técnica surgiu “com uma inspiração voltada para a compreensão de processos ideológicos” e “já não é mais considerada fundamentalmente descritiva, assumindo cada vez mais uma posição de inferência, ou seja, a ligação de alguns elementos do discurso através de um *processo de categorização* de temas a serem investigados no texto”.

## Indicativos da pesquisa: algumas reflexões

Nesse momento do texto retomamos as questões de estudo e desenvolvemos uma reflexão a partir dos caminhos construídos ao longo da pesquisa. Os indícios a respeito da questão: “*Quais os desafios enfrentados pelos docentes na inclusão do aluno com DV?*” se apresentaram em todos os momentos da pesquisa, destacando-se, especialmente, lacunas na formação, turmas numerosas, falta de espaço físico adaptado às especificidades da deficiência e falta da presença constante de profissional para apoiar na realização e adaptação das atividades. Reconhecemos que esses desafios estão presentes em todas as escolas que atuam com a perspectiva inclusiva e que o Ministério da Educação (MEC) desenvolve uma diversidade de programas e ações para auxiliar as escolas nessas dificuldades, no entanto, observamos que a demora na implementação dessas políticas tem prejudicado a efetividade desse processo.

A questão “*Quais as contribuições da formação do professor para a inclusão do*

*aluno com DV?*” foi sistematizada por meio das respostas ao questionário e apontaram que a formação inicial, para 7% dos participantes, contribui muito, para 36 % contribui pouco e para 57% não contribui; em relação à formação continuada, 29% apontaram que contribui muito, 66% que contribui pouco e 5% que não contribui. O material construído nas entrevistas narrativas confirma esse resultado; em relação a formação em serviço, 46% dos participantes declararam contribuir muito, para 52% contribuir pouco e para 2% não contribui. Destaco que a formação inicial exigida para ingresso na carreira do magistério público do município de Teresópolis, até a data em que foi realizada a pesquisa, era o nível médio, do curso de Formação de Professores. Os dados da pesquisa mostram que a maioria dos docentes sinaliza que a formação inicial, a continuada e a formação em serviço contribuem pouco para a inclusão. Nesse sentido, consideramos fundamental constituir momentos formativos no cotidiano da escola, dentro da carga horária de trabalho do professor para que o conhecimento produzido na prática possa ser partilhado entre os profissionais da educação.

No que se refere à questão *“O que há de relevante no AEEI-DV, para o professor da classe regular que atua na inclusão dos alunos com DV?”*, 61% dos participantes responderam que é fundamental, 39% que é importante e não houve indicação de ser sem importância. Nas entrevistas narrativas, a presença do especialista aparece como sendo fundamental para o processo inclusivo e atua como um espaço/tempo de formação em serviço oferecido aos profissionais envolvidos com a inclusão do aluno com DV. Fato que comprova a importância da formação para o cotidiano da escola, auxiliando nas dificuldades do fazer pedagógico. A partir dessas colocações, ressaltamos a importância de espaço físico específico, em todas as escolas que atuam com a perspectiva inclusiva para a realização desse atendimento.

Para refletir sobre a questão *“De que modo os professores produzem estratégias para superar os impasses da inclusão do aluno com DV?”*, retomamos o material construído por meio das entrevistas narrativas e da observação participante, com destaque para as experiências da trajetória de vida das professoras participantes que se *(trans)formaram* na pessoa do profissional com objetivo de refletir a respeito de suas práticas com esses alunos.

Nóvoa (2007, p. 17) afirma que a maneira de ensinar reflete o que se é, o que se acredita, a identidade pessoal e profissional. Apresentam-se e defendem-se os ideais pessoais assimilados ao longo da vida, demonstrando que

o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.

Assim, quanto à concepção a respeito da profissão, encontramos afirmações que se aproximam, pois para as professoras é por meio da educação que realidades são transformadas, seja por meio do acolhimento, dos valores e conteúdos ensinados, pelo exemplo de conduta do adulto ou pelo cuidado e acompanhamento em cada etapa do desenvolvimento do aluno. Sobre os conceitos que são referência para profissão de educador e para educação inclusiva, percebemos o valor que as professoras atribuem à profissão, mesmo tendo consciência de que a sociedade atual não a reconhece como sendo importante e digna de mais investimentos.

No que se refere à escolha profissional, encontramos similaridades entre quatro professoras, com indicação que tudo começou nas experiências vividas no período de infância. Registramos, ainda, que para uma das professoras a referência está no gosto da mãe pela profissão e para outra em uma construção que se deu no próprio exercício da profissão.

Em relação à formação, todas as professoras apontam o desejo de fazer o melhor, apesar de “não estarem preparadas” para atuação com os alunos com DV. Quanto às iniciativas de autoformação, uma professora afirma ter o desejo e não ter oferta; outra justifica a dificuldade com a falta de tempo, três ressaltam que a experiência de ter um aluno com DV na sala consistiu em oportunidade de aprendizagem e uma das professoras destaca as trocas de experiências com outros professores como dimensão especialmente formadora.

Para as professoras o AEEI-DV atuou como suporte ao processo inclusivo, com informações técnicas a respeito da deficiência e orientações para prática pedagógica. Destacamos que todas as professoras, por conduzirem sua profissão com compromisso e seriedade, buscam levar para o cotidiano o conhecimento construído em sua trajetória de vida e se abrem ao novo. Nesse sentido, Tardif (2012, p.31, 36), ao problematizar os saberes dos professores, afirma que o “professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Ressalta o autor que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos”, mas como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Esses saberes experienciados/construídos no

cotidiano da escola regular com a perspectiva inclusiva favorecem práticas inclusivas diante do aluno com DV.

As professoras buscam em seu cotidiano garantir acessibilidade para promover a inclusão de seus alunos no espaço escolar e na sociedade. Costa (2011, p. 47) destaca que a inclusão é um processo historicamente recente, demanda tempo para ser efetivado e é necessário “tempo para sua concretização, fortalecimento e conscientização de pais, alunos e professores/as de que são necessários espaços democráticos na escola pública”.

Skliar (2005, p. 59) problematiza a diversidade, apontando que ela existe porque o outro se considera superior e destaca que a educação deveria enfatizar este termo utilizando o pronome pessoal na terceira pessoa do singular

ao invés disso, ao falar das diferenças em educação, seria interessante não estarmos fazendo nenhuma referência à distinção entre ‘nós’ e ‘eles’, nem estarmos inferindo nenhuma relação ou condição da aceitabilidade acerca do outro e dos outros. A diferença sexual, de corpo, de raça, de gênero, de idade, de língua, de classe social, de etnia, de religiosidade, de comunidade, etc., tudo nos envolve, a todos nos implica e determina: tudo é diferença, todas são diferenças.

O autor destaca que são ações conceituais que ajudam a escola a “compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E não para acabar com elas, não para as domesticar, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério” (Idem, p. 59).

O movimento proporcionado pelos desafios da escola da rede regular com a perspectiva inclusiva conduz, em meio a muitas contradições, a comunidade escolar a uma potencial construção de cumplicidades e oportuniza o compartilhar dos saberes produzidos em seu fazer pedagógico. Esses relacionamentos de cumplicidade, de humanidade, ao impulsionar o desenvolvimento de estratégias, favorecem o processo inclusivo do aluno com DV, bem como podem nortear o atendimento a alunos com outras deficiências.

Sabemos que a formação para o profissional de educação atuar na escola com a perspectiva inclusiva é, na atualidade, contemplada nos currículos de formação de professores e nas demais áreas de conhecimento, como observamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica que propõe, “o acolhimento e o trato com a diversidade” (BRASIL, 2002, artigo 2º, Inciso II); assim como em outros documentos que foram promulgados sobre a temática. No entanto, segundo Nóvoa (1992, p. 25):

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao saber da experiência.

Nesse sentido, destacamos que, para as professoras participantes da pesquisa, atuar com o aluno com DV na escola da rede regular de ensino foi uma experiência que possibilitou *(trans)formação*. Costa (2009, p. 71) considera que os professores avançaram no entendimento de que a escola inclusiva traz benefícios para todos os envolvidos. Segundo a autora:

à medida em que esses profissionais vão elaborando conhecimentos acerca da inclusão dos alunos, reconhecem a diferença como essência da humanidade, passando a perceber as possibilidades de crescimento, de troca de experiências e de aprendizagens inerentes à inclusão, desenvolvendo a consciência crítica a respeito das relações humanas.

Entre os pontos do estudo: (in)conclusões

A partir desse estudo, entendemos que o ser e o estar do profissional da educação diante do aluno com deficiência é mediado, na sua trajetória de vida, a partir de suas experiências, saberes e valores internalizados. Ter compromisso com a profissão é um dos fatores que influenciam a atuação do profissional diante do aluno com deficiência, somando-se os conhecimentos teórico-práticos que enriquecem o processo inclusivo. Assim, no cotidiano da escola, as práticas inclusivas não são definidas apenas por ações pedagógicas, mas também por relações de aceitação que se efetivam na convivência com o outro.

Segundo Skliar (2005, p. 53) “o problema não está em saber que e quais são as diferenças ou qual é a ‘melhor’ definição de ‘diferenças’, mas em como inventamos e reinventamos, quotidianamente, os outros ‘diferentes’, a alteridade ‘diferente’”.

Segundo Stainback e Stainback (2008, p. 250):

A principal razão para a inclusão não é que os alunos previamente excluídos estarão necessariamente se tornando proficientes em socialização, história ou matemática, embora seja óbvio que nas turmas inclusivas há mais oportunidades para todos crescerem e aprenderem. Ao contrário, a inclusão de todos os alunos ensina ao aluno portador de deficiências e a seus colegas que todas as pessoas são membros igualmente valorizados da sociedade.

Assim, ser diferente seria o normal, o óbvio, o esperado, e até porque não dizer “o desejável”, já que é a partir desse princípio que temos a diversidade de habilidades que impulsionam a humanidade ao longo dos anos e potencializam seu desenvolvimento.

Conscientes de que a superação dos desafios que se apresentam na inclusão do aluno com DV na rede regular demanda formação e investimentos, concluímos que as professoras participantes deste estudo desenvolvem estratégias para incluir esse aluno na escola da rede do município de Teresópolis. A partir das orientações do AEEI-DV, da formação construída em espaços formais e informais e das experiências no cotidiano da escola, constituem a tessitura de conhecimentos da pessoa-profissional e se abrem ao novo. Percebemos nestes indicativos possibilidades para efetividade do processo educativo não apenas desse grupo de alunos, mas de todos.

## Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 1. ed. rev. e amp. Lisboa: 70, LDA, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Educação*. Porto Alegre, v. 34, n.2, p.157-164, maio/ago. 2011.

\_\_\_\_\_. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília 05 de out. de 1988. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo*, Brasília, DF, nº 248, 23 dez. 1996. Disponível em: <bd.camara.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em

Nova York, em 30 de março de 2007. 2009. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 10 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. 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. Brasília, DF: CNE/CP, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 22 dez. 2013.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Políticas Públicas de Educação e Formação de Professores: Experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. In: CHAVES, IduinaMont'AlverneBraun; \_\_\_\_\_; CARNEIRO, Waldeck. *Políticas Públicas de Educação: pesquisas em confluência*. Niterói: Intertexto, 2009. p. 59-86.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores e Educação Inclusiva: experiências na escola pública. In: COSTA, Valdelúcia Alves da [et al.] (Org.). *Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva*. Niterói: Intertexto, 2011. p. 31-52.

EDLER CARVALHO. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação. 2010.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. 4. ed. Brasília: Liber Livro. 2012. (Série Pesquisa; v. 6)

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. n.19. Jan/Fev/Mar/Abr 2002. p.20-28. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1995.

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Portugal, Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora. 2007.

\_\_\_\_\_. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus. 2010.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução nº 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações

Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em:

<[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2014.

PINEAU, G. *Histórias de vida em formação*: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.32, n.2. p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 10 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

RIZZINI, I; CASTRO, M. R. de; SARTOR, C. D. *Pesquisando...* Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro. Editora Universitária Santa Úrsula. 1999.

SKLIAR, Carlos. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene (Org.). *Cotidiano: Diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 49-62.

\_\_\_\_\_. Conversar e Conviver com os Desconhecidos... In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.). *Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: Anped Nacional, Coleção Anped Sudeste. 2011. Livro 3. p.27-37. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook3.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

SHIROMA, Oto Eneida; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Topos pela Educação. In: STEPHEN J. Ball; Jefferson Mainardes. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez. 2011. p. 222-248.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução Magda França Lopes. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, Maurice. Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental. Tradução de Lucy Magalhães. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010. p. 27-60

\_\_\_\_\_. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P,de; VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina. 2011. p.183-206.

VIEIRA, Ricardo. *Histórias de vida e identidades: Professores e Interculturalidade*. Edições Afrontamento. 1999.

\_\_\_\_\_. *Identidades pessoais*. Lisboa, Colibri. 2009.

Submetido em 18/05/2017, aprovado em 25/07/2017

## Notas explicativas

---

<sup>1</sup>Experiências vivenciadas pela primeira autora do texto.

<sup>2</sup>A pesquisa apresentada neste artigo consiste em síntese de Dissertação de Mestrado da primeira autora.

<sup>3</sup>*Experiência* é, em espanhol, “o que nos passa”; em português, “o que nos acontece”; em francês, “ce que nous arrive”; em italiano, “quelloche nos succede” ou “quelloche nos accade”; em inglês, “thatwhatis happening tous”; em alemão, “wasmirpassiert”.

<sup>4</sup>Todas as participantes da pesquisa são professoras, por esse motivo o uso do feminino.

<sup>5</sup>O formulário foi disponibilizado em duas versões: online, por meio do aplicativo Google Docs e em material impresso, devido à dificuldade de acesso à internet por alguns professores.

<sup>6</sup>Os resultados dessa fase foram apresentados no III Congresso de Educação Inclusiva e Equidade, na cidade de Almada, em Portugal, nos dias 31 out., 1 e 2 nov. de 2013.