



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade**

**SUZANA ALVES NOGUEIRA**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E/OU MÚLTIPLA: TROCAS EXPERIENCIAIS E  
VIVÊNCIAS NO NÚCLEO DE ESTUDOS E FORMAÇÃO DOCENTE DA APAE DE  
FEIRA DE SANTANA, BAHIA**

**SALVADOR-BA**

**2015**

**SUZANA ALVES NOGUEIRA**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL OU MÚLTIPLA: TROCAS EXPERIENCIAIS E  
VIVÊNCIAS NO NÚCLEO DE ESTUDOS E FORMAÇÃO DOCENTE DA APAE DE  
FEIRA DE SANTANA, BAHIA**

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do grau de Doutora em  
Educação, Faculdade de Educação, da  
Universidade Federal da Bahia.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia  
Bordas

**SALVADOR-BA**

**2015**

**SUZANA ALVES NOGUEIRA**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL OU MÚLTIPLA: TROCAS EXPERIENCIAIS E  
VIVÊNCIAS NO NÚCLEO DE ESTUDOS E FORMAÇÃO DOCENTE DA APAE DE  
FEIRA DE SANTANA, BAHIA**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de  
Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da  
Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 07 de maio de 2015.

**Miguel Angel Garcia Bordas** – Orientador \_\_\_\_\_  
Doutor em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid - Espanha  
Universidade Federal da Bahia

**Fábio Zoboli** \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal de Sergipe

**Admilson Santos** \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Estadual de Feira de Santana

**João Danilo de Oliveira Batista** \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Estadual de Feira de Santana

**Maria Cecília de Paula** \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação Física pela Universidade Gama Filho  
Universidade Federal da Bahia

**SALVADOR-BA**

**2015**

Dedico a todos os educadores e educandos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Feira de Santana pelo muito que me ensinaram e pelas contribuições na minha formação pessoal e profissional.

## AGRADECIMENTOS

Como eu ansiei por este momento de escrever os agradecimentos pela conclusão da minha tese de doutoramento... Eis que chegou o dia!

Inicio agradecendo ao meu DEUS soberano, que é digno de toda honra e glória. "Porque dele, e por meio dele, e para ele, são todas as coisas. A ele, pois, a glória eternamente. Amém". (Romanos 11:36). Obrigada, Senhor, por me permitir chegar até aqui. Obrigada por me sustentar com Tua destra fiel. Obrigada por me abençoar, proteger e fazer resplandecer sobre mim a Tua paz.

Agradeço aos meus pais. A minha mãe Romilda, por sonhar comigo todos os meus sonhos e ajudar na concretização de cada um deles. Ao meu pai Silvério, pelas suas preocupações, orações e cuidados constantes. Sou grata a DEUS pela vida de vocês.

Ao meu esposo, amigo, companheiro, amor da minha vida: Leandro. Agradeço ao homem que me levou ao altar no ano em que ingressei no doutorado e me fez dizer um dos "sim" mais importantes da minha vida. Obrigada pela sua presença e apoio constante nos meus ideais. Obrigada por entender as minhas ausências e compreender que os livros que eu levava para nossas viagens eram necessários. Obrigada por não medir esforços para me levar à UFBA e por me acompanhar nos congressos. Você faz parte desta conquista. Te amo!

Agradeço ao meu tão esperado filho que carrego no ventre: Breno. "Herança do SENHOR são os filhos; o fruto do ventre, seu galardão." (Salmos 127: 3). Mesmo tão pequenino e ainda em formação, Breno já faz sentir-me mãe; a mamãe mais feliz!

Obrigada a minha irmã-mãe Mônica, que demonstra a cada dia o amor, carinho e orgulho de mim. Agradeço ao meu irmão Jonathas que, mesmo sem entender o por que estudo tanto, torce por mim. Aos cunhados Raimundo, Lucas, Rafael, Marta e Aline e a minha sogra Adailda, agradeço pelo estímulo e incentivo para concluir esta jornada. Com carinho, agradeço também a Rafa, Bela, Davi e Henrique, sobrinhos que deixam meus dias mais alegres. Amo vocês!

Agradeço à minha avó Loura pelas demonstrações de carinho e pelas suas orações. Sou grata também aos demais familiares, principalmente às minhas primas-irmãs Ró e Jane, que sempre torcem por mim.

Ao meu orientador, Miguel Bordas, pessoa incrível que reúne as melhores qualidades. Eu não poderia ter orientador melhor! Obrigada por caminhar comigo desde a época do mestrado. Obrigada pela parceria, pelas produções coletivas, indicações de leitura, bate-papos, aprendizados infinitos, e por me fazer gostar tanto de corujas, símbolos da sabedoria (risos).

Às amigas Gisele e Lariana, que compartilham comigo momentos maravilhosos. Às amigas Carla, Mary, Amanda, Denize, Lea e Ivy, pela amizade verdadeira, por cada palavra de incentivo e pela torcida para que esse dia chegasse. Agradeço também às amigas da Igreja Presbiteriana Betel pelas orações e aos demais membros: obrigada pela comunhão que desfrutamos no amor a Cristo.

Aos professores da UEFS, pela torcida e por entenderem algumas ausências minhas por conta da escrita da tese. Agradeço também aos meus alunos do curso de Educação Física, que sempre me perguntavam sobre a tese e sua conclusão.

Aos membros do NEFEA: professores, acadêmicos, voluntários, alunos, principalmente aos professores Admilson Santos, João Danilo e Sandra Farias, pelas trocas relacionais, aprendizados e escuta sensível.

Um agradecimento especial a Gilmar Mercês e Martha Benevides, que sempre me ajudaram e contribuíram na tese com sugestões significativas.

À FACED/UFBA, que sempre me acolheu. Aos professores, que durante toda a trajetória formativa neste espaço me permitiram novos olhares. Às funcionárias do Programa de Pós-Graduação (PPGE), principalmente Eliene, Graça, Nádia e Katia, pessoas abençoadas por DEUS, com as quais pude contar sempre.

Agradeço a todos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE), coordenado pela Professora Theresinha Miranda. Mesmo com algumas dificuldades para participar de todas as

reuniões, o grupo permitiu reflexões coletivas acerca dos mecanismos e processos de uma educação inclusiva e proporcionou a convivência com pessoas especiais.

Não poderia deixar de agradecer aos professores da banca examinadora, que disponibilizaram tempo para se debruçarem na leitura da tese e contribuírem para o aprimoramento da mesma. Obrigada pela leitura sensível dos senhores.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à família APAEANA, à equipe gestora, coordenadoras pedagógicas, alunos e a elas, minhas queridas professoras! Obrigada por cada encontro pedagógico, por cada experiência compartilhada, pelos afetos, aprendizados e por serem peças essenciais para que o sonho de escrever esta tese pudesse ser realizado.

Enfim, obrigada a todos que dentro de suas especificidades e possibilidades contribuíram para esta minha conquista do título de **Doutora em Educação**.

O amor é constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social.

(MATURAMA, 2005, p. 23)



## RESUMO

Este estudo se trata de uma investigação científica com o objetivo de analisar de que forma a estratégia formativa do NEFD implantada na APAE de Feira de Santana, a partir da teoria do vínculo afetivo, da reflexividade crítica e da formação experiencial, pode contribuir nas práticas pedagógicas de professoras em exercício no AEE com alunos com deficiência intelectual e/ou múltiplas. Pesquisou-se a problemática da formação continuada de professoras do Centro de Atendimento Educacional Especializado Mediar da APAE de Feira de Santana e sua relação com a organização do trabalho pedagógico. Para tanto, foi implantado na referida instituição um Núcleo de Estudos e Formação Docente (NEFD) sistematizado a partir de uma tríade estruturante com a proposta de se constituir num espaço colaborativo para o aprendizado coletivo das professoras. A estratégia formativa foi composta de encontros pedagógicos mediados através da realização de tarefas externas e internas, e os conteúdos foram divididos em blocos de objetivos comuns, subdivididos em fases. Cada fase foi constituída por um número indeterminado de encontros pedagógicos, que tinham alicerçadas no objetivo e característica de cada fase, as suas metas de aprendizagem. A trajetória metodológica percorrida abarca um estudo de caso, a partir de uma pesquisa participante de caráter exploratório e abordagem qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados optou-se por entrevistas realizadas com 12 professoras e 03 coordenadoras pedagógicas e observação participante com utilização de um diário de campo. O Método de Explicitação do Discurso Subjacente foi o protocolo utilizado para o tratamento analítico dos dados, possibilitando analisar três categorias temáticas que emergiram do discurso das participantes, são elas: cultura de empoderamento docente, processo de reinterpretação crítica das professoras e legitimação do vínculo pedagógico. O estudo evidenciou melhorias nas práticas pedagógicas e as possibilidades sócio afetivas que os encontros pedagógicos puderam proporcionar às professoras participantes, focalizando uma concepção de formação continuada que ultrapassa cursos isolados, mas atende a uma dimensão de fortalecimentos dos vínculos afetivos. Consideramos, portanto, a necessidade de apontar a possibilidade dessa estratégia formativa pesquisada para que a mesma possa ser ampliada e adaptada a vários outros contextos e escolas variadas do Brasil e do mundo, como um esforço de reconverter o olhar para a inclusão escolar.

**Palavras-chave:** Formação Continuada; professores; Atendimento Educacional Especializado.

## ABSTRACT

This scientific research aims at analyzing the aim of this work is to analyse in which way the formative strategy of the Studies and Educational Formation Group implemented at APAE, in Feira de Santana can contribute in the teachers's pedagogical practices in their service, in the Specialized Educational Approach with students who have one or multiple intellectual disabilities, taking into consideration the affective bond theories as well as the critical reflectiveness and, finally, the experiential formation. We have developed some research on the problem of continuous formation of teachers at the Specialized Educational Service Center – Mediar from APAE, in Feira de Santana and its relationship with the organization of the pedagogical work. To do so, a club of studies and teacher education (NEFD) was formed and systematized from a triad with structuring proposal to constitute a collaborative space for collective learning. The training strategy was composed of pedagogical meetings mediated by carrying out external and internal tasks, and the contents were divided into blocks of common goals, sub-divided into phases. Each phase was constituted for an undetermined number of educational meetings, which were based on the objective and characteristic of each phase and their learning goals. The methodological design was based on a case study from a participant exploratory and qualitative approach. As data collection instruments we have opted for interviews with 12 teachers and three pedagogical coordinators and participant observation by using a logbook. The method of Explanation of the Underlying Discourse was the protocol used for the analytical treatment of the data, making it possible to analyze three thematic categories that emerged from the speech of the participants, they are: empowerment of the teaching culture, critical reinterpretation process of the teachers and pedagogical bond legitimization. The study showed improvements in pedagogical practices and socio-affective possibilities that the meetings might provide teachers teaching participants, focusing on the concept of continuing education that goes beyond isolated courses, but which meets a dimension of the affective bonds. We have considered, therefore, the need to point out the possibility of this formative strategy researched so that the same can be extended and adapted to various other contexts and schools in Brazil and in the world, as an effort to reconvert the look for school inclusion.

**Keywords:** continuing education; teachers; Specialized Educational Services

## RESUMEN

Este estudio se trata de una investigación científica con el objetivo de analizar de qué modo la estrategia formativa del Núcleo de Estudios y Formación Docente implantada em Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Feira de Santana, a partir de las teorías del vínculo afectivo, de la reflexividad crítica y de la formación experiencial, puede contribuir en las prácticas pedagógicas de profesoras en ejercicio en el Atendimento Educacional Especializado con alumnos con deficiencia intelectual y/o múltiples.. Se investigó la problemática de la formación continua de profesoras del Centro de Atendimento Educacional Especializado Mediar de APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) en Feira de Santana y su relación con la organización del trabajo pedagógico. Para eso, fue implantado en la referida institución el NEFD (Núcleo de Estudos e Formação Docente) sistematizado a partir de una tríade estructurante con la propuesta de constituirse en un espacio colaborativo para el aprendizaje colectivo de las profesoras. La estrategia formativa fue composta de encuentros pedagógicos orientados por medio de realización de tareas externas e internas, y los contenidos fueron divididos en bloques de objetivos comunes, subdivididos en fases. Cada fase fue constituida por un número indeterminado de encuentros pedagógicos, que tenían apoyadas en el objetivo y característica de cada fase, sus metas de aprendizaje. La trayectoria metodológica recorrida abarca un estudio de caso, a partir de una investigación participante de carácter exploratorio y abordaje cualitativa. Como instrumentos de colecta de datos se optó por encuestas realizadas con 12 profesoras y 03 coordinadoras pedagógicas y observación participante con utilización de un diario de a bordo. El Método de Disposição do Discurso Subyacente fue el protocolo utilizado para el tratamiento analítico de los datos, posibilitando analizar tres categorías temáticas que emergieron del discurso de las participantes, son ellas: cultura de empoderamiento docente, proceso de reinterpretación crítica de las profesoras y legitimación del vínculo pedagógico. El estudio evidenció mejorías en las prácticas pedagógicas y las posibilidades socio afectivas que los encuentros pedagógicos pudieron proporcionar a las profesoras participantes, focalizando una concepción de formación continua que ultrapasa cursos aislados, pero atiende a una dimensión de fortalecimientos de los vínculos afectivos. Consideramos, entonces, la necesidad de apuntar la posibilidad de esa estrategia formativa estudiada para que ella pueda ser ampliada y adaptada a varios otros contextos y escuelas variadas de Brasil y del mundo, como un esfuerzo de reconvertir el mirar para la inclusión escolar.

**Palabras-clave:** Formación Continua; profesores; Atendimento Educacional Especializado.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01	População com deficiência no Brasil em porcentagens comparativas, Censo 2000 e 2010	38
Gráfico 02	Percentual de pessoas por tipo de deficiência	39
Figura 01	Cone invertido para avaliação de grupos operativos	85
Figura 02	Elementos estruturantes do Núcleo de Estudos e Formação Docente	92
Figura 03	Blocos e fases dos encontros pedagógicos no NEFD	94
Quadro 01	Metas de aprendizagem das fases do Bloco 01	95
Quadro 02	Metas de aprendizagem das fases do Bloco 02	96
Quadro 03	Metas de aprendizagem das fases do Bloco 03	97
Figura 04	Certificado em homenagem ao dia do professor	100
Fotografia 01	Cartazes confeccionados pelo coletivo de professoras	102
Imagem 01	Capa do livreto elaborado pela pesquisadora e distribuído para as professoras no NEFD	103
Quadro 04	Caracterização dos participantes da pesquisa	109
Quadro 05	Objetivos dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa	111
Figura 05	Esquema dos procedimentos de análise do MEDS	119
Quadro 06	Sistematização da 1ª categoria de análise	124
Quadro 07	Sistematização da 2ª categoria de análise	143
Quadro 08	Sistematização da 3ª categoria de análise	159

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AADD	<i>American Associations on Intellectual and Developmental Disabilities</i>
AAFS	Associação de Autistas de Feira de Santana
AFADA	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAP	Centro de Apoio Pedagógico
CAPDV	Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual
CONEP	Comissão Nacional de Ética em pesquisa
FENAPAEs	Federação Nacional das APAES
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEDS	Método de Explicitação do Discurso Subjacente
NEB	Núcleo de Educação Básica
NEFEA	Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado
NEFD	Núcleo de Estudos e Formação Docente
NEP	Núcleo de Educação Profissionalizante
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAT	Sala de Ambiente Temática
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	Organização para a Educação, Ciências e Cultura das Nações Unidas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
1.1	O INÍCIO DA CONVERSA: O PERCURSO DA INFÂNCIA ATÉ O TORNAR-ME PROFESSORA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	15
1.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E SUA RELEVÂNCIA NO CONTEXTO CIENTÍFICO E SOCIAL	22
1.3	DEFININDO O PROBLEMA E OBJETIVOS DO ESTUDO	31
1.4	SEÇÕES ORGANIZATIVAS DA PESQUISA	34
<b>2</b>	<b>OS DIVERSOS OLHARES DO ESTADO DA ARTE SOBRE O OBJETO DE ESTUDO</b>	<b>35</b>
2.1	O CONTEXTO DA DIVERSIDADE E A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: IMPACTOS NO SER PROFESSOR	35
2.1.1	<b>Atendimento Educacional Especializado (AEE): legislação, estruturação e objetivos</b>	<b>45</b>
2.1.2	<b>AEE no contexto da APAE de Feira de Santana, Bahia</b>	<b>47</b>
2.1.3	<b>Definindo o aluno do AEE</b>	<b>53</b>
2.1.4	<b>O professor do AEE: dilemas e desafios atuais</b>	<b>55</b>
2.1.5	<b>Identidade profissional docente e o trabalho com pessoas com deficiência</b>	<b>59</b>
2.2	O CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES	62
<b>3</b>	<b>O PERCURSO DO NÚCLEO DE ESTUDOS E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA TRÍADE ESTRUTURANTE</b>	<b>66</b>
3.1	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM OLHAR FOCALIZADO NAS EXPERIÊNCIAS	68
3.2	DIÁLOGOS SOBRE A PRÁTICA REFLEXIVA DO PROFESSOR	73
3.3	TROCAS RELACIONAIS A PARTIR DA TEORIA DO VÍNCULO AFETIVO	79
3.4	ENCONTROS PEDAGÓGICOS: MOMENTOS AFETIVOS DE COMPARTILHAR AS EXPERIÊNCIAS	88
<b>4</b>	<b>TRAJETÓRIA DA PESQUISA: ARCABOUÇO METODOLÓGICO</b>	<b>106</b>
4.1	OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	106
4.2	CAMPO DA PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES	107
4.3	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	110
4.3.1	<b>Avaliação diagnóstica inicial</b>	<b>111</b>
4.3.2	<b>Observação participante</b>	<b>112</b>
4.3.3	<b>Diário de campo</b>	<b>114</b>
4.3.4	<b>Entrevista semiestruturada</b>	<b>114</b>
4.4	PROTOCOLO DE ANÁLISE DOS DADOS	117
<b>5</b>	<b>AS TESSITURAS DO NÚCLEO DE ESTUDOS E FORMAÇÃO DOCENTE E AS CONTRIBUIÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DO CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO MEDIAR</b>	<b>121</b>

5.1	CULTURA DE EMPODERAMENTO DOCENTE	123
5.2	PROCESSO DE REINTERPRETAÇÃO CRÍTICA DAS PROFESSORAS	142
5.3	LEGITIMAÇÃO DO VÍNCULO PEDAGÓGICO	158
<b>6</b>	<b>MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: UMA RECONVERSÃO DO OLHAR PARA MATERIALIZAR A INCLUSÃO</b>	<b>171</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>176</b>
	<b>APÊNDICE A</b> – Roteiro da entrevista 01 para professoras	<b>185</b>
	<b>APÊNDICE B</b> – Roteiro da entrevista 02 para professoras	<b>186</b>
	<b>APÊNDICE C</b> – Roteiro da entrevista 03 para professoras	<b>187</b>
	<b>APÊNDICE D</b> – Roteiro da entrevista para coordenadoras pedagógicas	<b>188</b>
	<b>APÊNDICE E</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das professoras	<b>189</b>
	<b>APÊNDICE F</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das coordenadoras pedagógicas	<b>191</b>
	<b>APÊNDICE G</b> – Projeto de implantação do Núcleo de Estudos e Formação Docente	<b>193</b>
	<b>ANEXO A</b> – Autorização para a realização da pesquisa na APAE	<b>197</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 O INÍCIO DA CONVERSA: O PERCURSO DA INFÂNCIA ATÉ O TORNAR-ME PROFESSORA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico, como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade (FREIRE, 2011).

A escrita de uma tese está atrelada a um fio condutor que nos remete às lembranças, experiências pessoais e profissionais, às relações estabelecidas entre os pares, aos lugares e espaços ocupados na nossa trajetória de vida, à construção da identidade do nosso ser e, neste caso, do **meu-ser-professora**. Por isso, para iniciar a conversa, sinto a necessidade de elucidar de que lugar eu venho, de que lugar eu falo, traçando neste memorial o meu envolvimento com a área da educação para pessoas com deficiência e meu desejo de fazer uma investigação científica sustentada pela ressignificação da formação de professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Seria missão impossível sistematizar neste estudo novos olhares e novas possibilidades sobre estratégias de formação continuada de professoras em exercício sem pensar sobre o próprio trajeto formativo, que será partilhado com os leitores desta tese a partir de agora.

Nessas reflexões iniciais, relato que sou a terceira filha de uma família, nascida na cidade de Feira de Santana, no interior da Bahia. A minha família formou a fonte primária do meu relacionamento enquanto ser gregário que precisa de afeto, saber falar, calar, ouvir, passar por situações conflituosas e ter satisfação humana. O núcleo familiar se constituiu, então, como o primeiro espaço formativo, em que a afetividade e a empatia sempre foram aspectos relevantes.

Na infância tive a oportunidade de estudar em três escolas: inicialmente, estudei dos 02 aos 04 anos no Colégio Santo Antônio; depois fiquei até os 10 anos na escola Santa Mônica; e, por fim, cursei da 5ª série (hoje 6º Ano do Ensino Fundamental) até a conclusão do ensino médio no Colégio Gênese, todos na cidade onde nasci, e que foram espaços significativos de formação... Lembro-me bem que, durante a minha vida na escola, fui uma aluna dedicada e constante. Mas é



importante dizer que esta trajetória também foi marcada por algumas dificuldades de relacionamento com as pessoas com deficiência, em relação às quais manifestei algumas atitudes de preconceito. Trago à memória o caso de uma colega de sala que tive com 04 anos de idade. A menina tinha uma deficiência física no membro superior e não tinha uma das mãos... Toda vez que a professora fazia atividades de roda, eu não aceitava ficar junto daquela colega, nem fazia nenhuma atividade ao seu lado: eu chorava, dava escândalos na escola – mesmo ante as várias tentativas da professora –, não conseguia me aproximar e vencer a barreira que, ainda pequenina, impedia meu relacionamento com a colega.

A minha infância foi marcada também por um medo assustador que eu tinha de um rapaz que morava perto da casa da minha avó, conhecido como “Marcos”: ele tinha paralisia cerebral e apresentava muitas limitações para se locomover. Eu temia encontrá-lo, chorava bastante e dizia que eu nunca teria a coragem de trabalhar com pessoas assim.

Mas aconteceu tudo diferente... Aos 19 anos, o reencontro com diversas pessoas com deficiência teve sabor diferente, não mais marcado pelo medo, mas pelo desejo de ajudá-las a terem uma vida melhor. Hoje me emociono quando vejo que esses preconceitos não perduraram na minha vida pessoal e profissional, pois foram justamente as pessoas com deficiência que escolhi para me ensinarem muito sobre a vida e sobre a própria atividade docente. Optei pela causa das pessoas com deficiência para desenvolver minhas atividades profissionais e para ser o objeto de estudo de muitas das minhas pesquisas, sempre na tentativa de redimensionar as estratégias de ensino, as maneiras de incluí-las no segmento educativo da sociedade e trazer melhorias na qualidade de vida. Aqui preciso destacar o quanto as experiências trocadas com meus alunos me fizeram crescer como pessoa e o quanto me ensinaram a ser **PROFESSORA**, proporcionando-me produzir novas concepções sobre a vida e sobre o próprio entendimento conceitual do que é a deficiência<sup>1</sup>, possibilitando-me ainda redimensionar as teorias nos diversos

---

<sup>1</sup> Opto pela desconstrução da imagem da pessoa com deficiência como anormal e assumo a concepção, baseada na antropóloga Debora Diniz (2007), de que a deficiência deve ser vista como um modo de vida, um dos modos de ser e de estar no mundo. Além disso, este estudo encontra nos pressupostos históricos culturais Vigotskianos a base teórica para entender os conceitos de deficiência biológica e social (que serão detalhados em páginas posteriores do ambiente teórico deste estudo).

contextos. Enfim, esses alunos foram ao mesmo tempo, meus professores em minha história de vida.

Estar no ambiente escolar sempre se configurou como algo prazeroso, e a motivação pelo estudo foi preponderante nesta jornada de estudante que me conduziu até o curso de Licenciatura em Educação Física, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), aos dezenove anos de idade. A graduação em Educação Física (2003-2007) e o espaço universitário, com diferentes cursos e áreas de conhecimento entrecruzando-se nas itinerâncias entre aulas, interações nos corredores e momentos de lazer, participação em projetos diversos como voluntária e como bolsista, proporcionaram-me um novo olhar sobre a vida, um contato com um mundo maior, novas bagagens formativas e uma especial aproximação com as pessoas com deficiência... Das mais variadas deficiências... Deficiências essas que jamais imaginava existir. Na minha passagem pela graduação, um dos elementos marcantes foi a formação pela pesquisa por meio da iniciação científica, tendo a oportunidade de participar de muitas das pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado (NEFEA) localizado na UEFS, do qual fui e, continuo sendo, integrante.

O referido Núcleo, coordenado pelo professor doutor Admilson Santos, foi inaugurado em 2000 (encontra-se em funcionamento atualmente), e tem como objetivo primordial assegurar, em parceria com o Ministério da Educação e Ministério da Cultura e instituições públicas e/ou privadas, a participação das pessoas com deficiências nas atividades esportivas e físicas desenvolvidas nos programas da UEFS, além de favorecer o intercâmbio científico, técnico e pedagógico entre a universidade e as diversas instituições que atendem às pessoas com deficiência. É finalidade também propiciar condições para que os futuros professores de Educação Física possam conviver com pessoas com deficiência; desenvolver o potencial desportivo dessas pessoas dentro de uma visão socioeducativa do desporto; e, promover a interação social das pessoas com deficiência entre si e demais segmentos da sociedade, tendo como canal o desporto e as diferentes formas de atuação (SANTOS, 2000). No NEFEA, ministrei aulas na Oficina de Treinamento Neuromuscular<sup>2</sup> (2003-2004), sendo posteriormente monitora de natação (2004-

---

<sup>2</sup> O projeto atendia alunos com deficiência física (em sua maioria alunos com lesão medular em cadeira de rodas) através de atividades neuromusculares, com o objetivo de fortalecimento muscular.

2007) para um grupo misto de crianças (com deficiência e sem deficiência aparente) objetivando materializar a inclusão social num projeto intitulado: Projeto de Extensão em Natação Inclusiva “Golfinhos do Sertão”<sup>3</sup>.

As relações dialógicas, interações, afetos, experiências partilhadas, cooperação entre professores, estudantes, alunos atendidos e a valorização da presença de todos marcaram a minha formação no NEFEA, pois a colaboração mútua entre todos os envolvidos permitiu a intersecção de conhecimentos e novos aprendizados.

Através da participação no grupo de estudo no NEFEA, tive a oportunidade de criar, juntamente com o professor Gilmar Mercês de Jesus e com os demais membros do grupo, espaços para a discussão a respeito da pedagogia da natação inclusiva e levar ao conhecimento da comunidade universitária e extramuros da UEFS os resultados dos trabalhos desenvolvidos no projeto através de informativos, apresentações públicas em congressos locais, regionais, nacionais e internacionais. Poderia ainda mencionar que a relevância maior da participação nesse projeto de natação inclusiva culminou na elaboração de um livro organizado pelo professor Gilmar tendo minha participação. A obra intitulada ENSINO DO NADAR: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO “GOLFINHOS DO SERTÃO” tem 07 capítulos, sendo que 05 desses e mais a apresentação do livro são de minha autoria juntamente com Gilmar, contemplando pesquisas realizadas no decorrer da graduação e especialização e que refletem as experiências formativas que me foram “tocando”.

Em linhas gerais, o referido livro resume um conjunto de indagações, perspectivas e experiências construídas ao longo de anos de vivência com o processo de ensino e aprendizagem do nadar e das técnicas da natação nas bordas das piscinas e nas salas de aula de cursos de graduação em Educação Física baianos e, também, no cotidiano das relações com os atores sociais do projeto “Golfinhos do Sertão”, do NEFEA.

---

<sup>3</sup> O projeto se trata de uma proposta pedagógica para os fundamentos técnicos da natação, desenvolvido para iniciantes, com faixa etária entre sete (07) e onze (11) anos de idade, segundo as características de desenvolvimento psicomotor, maturacional e do comportamento motor aquático desses indivíduos. O objetivo dessa proposta é instituir a natação inclusiva, desenvolvendo aulas com a participação de alunos com deficiência.

Além disso, é importante retratar aqui que ao cursar o 2º semestre do curso de Educação Física, ainda no ano de 2003, surgiu a oportunidade de ser estagiária do Setor de Educação Física, Esporte e Lazer da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Feira de Santana. Foi nesse espaço que me dediquei a ensinar (e aprender) atividades de educação física, esporte e lazer para centenas de alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla que frequentam essa renomada instituição.

Hoje, ao escrever minha tese de doutoramento, preciso recordar as diversas experiências e socializações de aprendizados que pude construir com os professores e alunos da instituição. Grande parte da minha formação carrega o que experimentei na APAE e agora trago nesta tese a possibilidade de sistematizar um Núcleo de Estudos e Formação Docente (NEFD) na referida instituição que valorize as experiências cotidianas dos professores, bem como o vínculo afetivo e o estímulo à reflexividade crítica.

Depois de graduada, o percurso formativo e a busca pelo conhecimento continuava. Em julho de 2008 me inscrevi para a seleção do Curso de Especialização em Educação Especial, na UEFS, tendo a felicidade de ser aprovada. Esse curso, com duração de 01 ano e 06 meses, permitiu-me inquietações, reflexões e a voz da minha experiência dialogada com as vozes de vários autores renomados. Acredito que por ter a convivência diária com esses alunos com deficiência (ao contrário de algumas pessoas que lá estavam), possibilitei algumas contribuições durante os debates e embates das aulas.

É a partir dessa trajetória que venho construindo e reconstruindo saberes acerca das pessoas com necessidades educativas especiais. Querendo beber ainda mais da fonte do saber, percebi que minhas inquietações e questionamentos não ficariam apenas na especialização. Antes mesmo de concluir a Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Especial, o anseio pelo mestrado fez com que me inscrevesse para a seleção de aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sendo aprovada em agosto de 2009. Cursei a disciplina “Lazer na história da educação e da cultura corporal”, ministrada pelos professores Miguel Bordas e Cecília de Paula, a qual despertou em mim o interesse em pesquisar acerca da educação na perspectiva do lazer para as pessoas com deficiência. Eu queria mais conhecimento. O Mestrado em Educação

como aluna regular era o meu objetivo. Estudei para a seleção, e alcancei com êxito a chegada neste curso.

Em março de 2010 iniciei o mestrado no PPGE da UFBA, para satisfação própria e de minha família, que me acompanha sempre. Penso hoje que a sensação de ter passado para o Mestrado tenha sido mais intensa do que a de ter passado no vestibular, temido vestibular. Talvez isso se explique pelo amadurecimento adquirido e a razão mais concreta sobre os caminhos a seguir, com escolhas mais dirigidas pela motivação real da Educação, mais especificamente da educação especial e inclusiva.

Debates teóricos, textos inquietantes, discussões complexas e prazerosas marcaram a construção deste período em minha vida. Jovem e não tão experiente como a maioria dos colegas de Mestrado, mas com a paciência e afinação necessárias para tentar permear os espaços e me encontrar no texto e no contexto, iniciei o curso sentindo dificuldades para compreender alguns teóricos, como Bourdieu, Foucault e Bakhtin, mas logo me empenhei em buscar literatura e avançar na discussão. Consegui!

Orientada pelo professor Miguel Angel Garcia Bordas, escrevi minha dissertação de mestrado<sup>4</sup> intitulada: “Concepções da educação na perspectiva do lazer: um estudo de caso na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Feira de Santana / Ba”, a qual teve como objetivo compreender e analisar as concepções dos alunos com deficiência intelectual, das mães desses alunos, dos professores e coordenadoras pedagógicas, acerca da educação na perspectiva do lazer existente na APAE de Feira de Santana. Com os resultados dessa pesquisa identifiquei, entre outras coisas, dificuldades dos professores no trato pedagógico com as pessoas com deficiência intelectual e/ou múltiplas. Isso ficou enfatizado a partir do momento em que optei por fazer além da análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e entrevistas com os atores sociais, uma observação participante da ação pedagógica dos professores. Através da sistematização dessa observação em um diário de campo, identifiquei elementos que estão vinculados a lacunas no trabalho docente, tais como: compreensão limitada acerca dos aspectos conceituais do que é a deficiência, bem como suas

---

<sup>4</sup> Defesa realizada em 13 de julho de 2011.

implicações no processo educativo; dificuldades em planejar atividades e concretizar os planos de aulas elaborados.

É neste momento da dissertação que começo a me aproximar ainda mais das discussões referentes à prática pedagógica e formação de professor, percebendo que a formação centrada na escola convoca a organização do trabalho docente coletivo e implica eleger profissionais – professores, coordenadores pedagógicos, diretores – que possam articular momentos de formação e reflexão.

No cotidiano das vivências e experiências com tais pessoas, fui percebendo que ainda existem várias lacunas quando pensamos o processo educacional das pessoas com deficiência, seja nas escolas regulares ou nas instituições de ensino especializado, que se constituem, na maioria das vezes, como único espaço de escolarização e socialização desses sujeitos.

Ao tempo em que fui me dedicando a compreender o universo de possibilidades de ensinar a educação física para os alunos com Síndrome de Down, autismo, deficiência auditiva, paralisia cerebral, Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), fui compreendendo que algo está faltando nos processos formativos e nas práticas pedagógicas dos professores que trabalham nas instituições destinadas a oferecer o ensino para alunos com deficiência, mais especificamente no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesta conjuntura, a fim de oferecer um retorno social à APAE e também compartilhar os estudos, elaborei em março de 2013 um projeto para a implantação de um Núcleo de Estudos e Formação Docente (NEFD) sustentado por uma tríade estruturante: formação continuada a partir das experiências, teoria do vínculo afetivo e reflexividade crítica. O referido núcleo foi idealizado com o objetivo de possibilitar a formação continuada dos professores a partir das próprias experiências, através de encontros semanais, levando em consideração as trocas relacionais e afetivas entre seus pares. Foi a partir da vivência neste núcleo que realizei esta pesquisa participante tendo como foco a formação de professores numa dimensão pedagógica, humana e afetiva e seus impactos significativos na materialização de práticas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla.

## 1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E SUA RELEVÂNCIA NO CONTEXTO CIENTÍFICO E SOCIAL

A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz (HOUSSAYE, 1995 *apud* PIMENTA, 2012, p.28).

Quando nos referirmos à formação de professores, basta conversarmos com alguns docentes para percebermos em seus discursos as lacunas existentes na formação inicial e continuada. Lacunas essas deixadas ao longo do tempo e que na maioria das vezes se refletem em dificuldades para a materialização das práticas pedagógicas, tais como: definição dos objetivos do ensino, estratégias de ensino, organização dos conteúdos, processos de avaliação. Neste prisma, penso que uma das maneiras de minimizar essas lacunas seja a possibilidade de pensar no trajeto formativo dos professores, estabelecendo políticas institucionais inovadoras de formação docente.

Entretanto, muitos professores e coordenadores pedagógicos têm a compreensão reduzida do que seja a formação continuada e de como a mesma se processa no interior das escolas. Por isso, sinto a necessidade de articular um estudo que traz a compreensão de formação de professores a partir dos seguintes aspectos: que ultrapasse o caráter fragmentado dos cursos de curta duração; que haja articulação dessa formação com as experiências já desenvolvidas pelos professores no seu cotidiano escolar e a valorização dos seus saberes próprios; que estimule os professores a terem reflexividade crítica; e que o vínculo afetivo e empatia entre os professores se constitua como forma de colaboração mútua nas práticas pedagógicas.

Por isso, este estudo aponta para uma dimensão pedagógica, experiencial, reflexiva e afetiva da formação de professores, já que parte do pressuposto de que as estratégias formativas sistematizadas no NEFD podem ajudar a enfrentar as dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos alunos com deficiência. E se importa, também, com a qualidade do encontro afetivo entre seus professores participantes, o que pode conduzir à criação de sentidos na experiência formativa.

A participação no NEFD pode ampliar os conhecimentos científicos e pedagógicos dos professores, mas essa aprendizagem vai além da incorporação de informações, pois o referido núcleo também se estabeleceu a partir da autenticidade do encontro, que é determinada pela presença e/ou convivência sensível entre os professores. Presença essa capaz de servir como amparo aos docentes, conforto de determinadas situações, acolhimentos e sentimentos de aceitação, já que o trabalho no AEE também gera demandas emocionais aos professores.

Para Pichon-Rivière (1980), é no ambiente do grupo que os sujeitos podem se pronunciar coletivamente para materializarem objetivos e aprenderem a conviver com ansiedades, obstáculos e a superação dos mesmos. O autor ainda afirma que a perspectiva do grupo é a de que os membros estão do mesmo lado de um processo de crescimento, assunção da realidade e busca por uma aprendizagem mais significativa. Portanto, fazendo uma analogia com o contexto escolar, um professor não pode representar ameaça para o outro, já que se torna permitida a busca por ajuda, por trocas de experiências. Assim sendo, a comunicação no grupo é essencial, não apenas para discutir as dificuldades e situações enfrentadas, mas para compartilhar vivências, histórias de vida e projetos de aprendizagens, histórias essas que, de acordo com Pichon-Rivière, formam uma teia em uma história grupal.

Em relação a esse aspecto, podemos mencionar que, em se tratando de alunos com deficiência, alguns casos com limitações mais severas, o professor se encontra muitas vezes remetido ao isolamento de seu desamparo. Entretanto, ao pensar na presença sensível entre professores, vê-se a possibilidade de novas criações nos quais são produzidos sensações e afetos, cujas expressões serão, em si, geradoras de novos modos de subjetivação (FERENCZI, 1932 *apud* KUPERMANN, 2008).

Do mesmo modo, Kupermann (2008) corrobora veementemente ao afirmar que a transferência e/ou compartilhamento pode permitir a suportabilidade dos momentos de desamparo que, muitas vezes, parecem ser insuportáveis e traumatizantes; mas, com o grupo facilita-se a emergência de processos criativos. A estratégia formativa do NEFD privilegiou a dinâmica de grupos operativos



sistematizados por Pichon-Rivière, que possibilitam novas elaborações de conhecimentos a partir da realização de tarefas internas e externas<sup>5</sup>.

Destarte, o trabalho no Núcleo, além de ser um apoio ao cotidiano pedagógico, promove também uma motivação humana, pois se constitui em momentos de discussão da experiência com os pares e, nessas trocas, há um crescimento humano e possibilita trabalhar a empatia. Para Ferenczi (1932 *apud* KUPERMANN, 2008), *Einfühlung* traduzido para o português significa sentir dentro, empatia; enquanto *Mitfühlung* traduz-se em simpatia, sentir com. A proposta do núcleo se constitui numa formação que permite sentir dentro do grupo e sentir com o grupo.

Conforme a mesma referência, a empatia está pautada em um exercício de afetação mútua. Tratar-se-ia assim, de uma modalidade sensível de conhecimento, na qual se podem experimentar sensações e afetos vivenciados no encontro. Poderia dizer neste estudo que o núcleo se constitui numa proposta de “professores que se formam juntos”. Portanto, a perspectiva do estudo enseja uma formação que se pauta na técnica de grupos operativos à luz de Pichon-Rivière, que significa um trabalho com grupos objetivando promover aprendizagens entre as pessoas envolvidas, que neste estudo são as professoras do AEE da APAE de Feira de Santana. A aprendizagem em grupo retrata uma leitura crítica da realidade, uma atitude investigativa, uma abertura para as dúvidas e para as novas inquietações. O grupo operativo se estabelece centrado na tarefa que tem por alvo aprender a pensar em termos de resolução das dificuldades criadas e manifestadas no campo grupal que, no referido estudo, são as práticas pedagógicas.

A proposta foi que, através dos grupos operativos no NEFD, ocorressem as interações nas quais as professoras pudessem se referenciar umas nas outras, encontrassem-se com as outras, diferenciarem-se das outras, oporem-se a elas e, assim, transformarem e serem transformadas por elas.

Para Pichon-Rivière, o grupo é concebido como ferramenta de mudanças no contexto em que os participantes estão inseridos, Esses membros passam, então, a estabelecer relações grupais que vão se constituindo na medida em que começam a

---

<sup>5</sup> Nos capítulos seguintes a dinâmica do grupo operativo será descrita, bem como as adaptações realizadas para que o NEFD pudesse realizar suas intervenções a partir dessa proposta de Pichon-Rivière.

dividir objetivos comuns, a ter uma participação criativa e crítica e a poder perceber como interagem e se vinculam.

Nesse processo grupal, a valorização dos saberes próprios de cada integrante é imprescindível. Isto porque, para Nóvoa (1999), a formação do professor deve promover uma identidade coletiva que valorize as experiências, transformando-as em conhecimento. Muitas vezes, existe a deslegitimação dos saberes dos professores e a legitimação dos saberes produzidos pelos pesquisadores, o que dificulta o fortalecimento da constituição do coletivo de professores, em que possam socializar conhecimentos e saberes experienciais e dividirem com seus pares as angústias, fracassos, sucessos.

No sentido de enfatizar a relevância social deste estudo, é importante destacar que existem muitas instituições de atendimento especializado espalhadas por toda a Bahia, nas quais atuam diversos professores e coordenadores pedagógicos que, muitas vezes, não enxergam a possibilidade de resignificação das práticas pedagógicas a partir de estratégias diferenciadas de formação continuada de professores na própria escola. Feira de Santana, por ser a maior cidade do interior do Estado, tem sido referência no atendimento às pessoas com deficiência, prestando serviços de educação e saúde, não apenas para sua região, mas para diversas cidades circunvizinhas.

Podem-se destacar algumas instituições renomadas em Feira de Santana, tais como: Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana (CAP) – que atende alunos com deficiência intelectual, Síndrome de Down, deficiência auditiva; o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente visual (CAP-DV), também conhecido como “Fundação Jonathas Telles de Carvalho”, destinada apenas a alunos com deficiência visual; a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) – que atende pessoas com deficiência mental e/ou múltiplas; a Associação Feirense de Síndrome de Down - Cromossomos 21 – específica para alunos com a Síndrome de Down; a Associação Autista de Feira de Santana (AAFS) – para alunos com autismo; a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (AFADA) – para deficiência auditiva. Portanto, fica evidenciado que essas instituições atendem a uma diversidade de alunos que possuem deficiências dos mais variados tipos e, por isso, exigem grandes demandas para os professores e demais profissionais envolvidos no processo de escolarização. Isso justifica ainda mais a relevância deste estudo no

prisma do retorno social para os professores, já que, através das reflexões traçadas nesta tese, os professores e todos os atores sociais da educação terão acesso ao embasamento teórico-científico acerca do tema, o que poderá permitir que os mesmos repensem a formação docente na perspectiva dos saberes experienciais, do vínculo afetivo e da reflexividade crítica, podendo encontrar aí novas possibilidades de sentidos e significados nas suas práticas pedagógicas.

Outro aspecto que precisa ser mencionado em relação à cidade de Feira de Santana (BA) diz respeito aos os resultados de uma pesquisa sobre a prevalência de incapacidades e desvantagens no Brasil, realizada no ano de 2004. Os dados apontam que, em Feira de Santana, as taxas de prevalência de deficiências por tipo correspondem a: 2,8% de deficiência mental psicológica; 1,6% deficiência visual; 0,9% deficiência intelectual, 0,8% deficiência atrelada à linguagem, 0,5% deficiência auditiva e 0,1% associada a outras deficiências (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2004). Essas estatísticas são um convite para pensar que existe uma parcela significativa de alunos que apresentam alguma deficiência nas salas de aula, tanto das instituições especializadas como nas escolas de ensino regular.

Desta forma, precisa-se urgentemente pensar no aluno com deficiência que está na escola, no sentido de oferecer o processo de ensino e aprendizagem da maneira mais qualificada possível. Mas também existe a emergência de pensar no professor que o acompanha diariamente e que tem suas vozes silenciadas dia após dia, sem a oportunidade de dividir seus anseios, dúvidas, desejos, angústias. Pensar na formação continuada do professor de alunos com deficiência é se importar com a qualidade das experiências educacionais que tocam os atores sociais da educação, mais especificamente professores e alunos. Precisam-se valorizar as ações/dimensões/construções ocorridas no espaço do AEE, pois o mesmo se constitui como local de aprendizados diversos e muitos alunos estão com bom desenvolvimento na escola regular devido ao trabalho de base realizado no ensino especializado.

A intenção em traçar reflexões acerca da importância da formação do professor e da sua prática pedagógica se dá por acreditar que o objetivo do AEE não é socializar o aluno com deficiência e/ou substituir a educação familiar, mas por defender que a escola deve cumprir o seu papel primordial, que é o de transmitir os conhecimentos/habilidades essenciais à formação da cidadania dos indivíduos, para

interagirem e/ou intervirem na sociedade. Portanto, a preocupação com as práticas pedagógicas docentes é perceber o quão as mesmas são essenciais para garantir a função primordial da escola.

Não se trata de condenar a escola regular e/ou defender a escola especializada<sup>6</sup>; trata-se apenas de valorizar e reconhecer o trabalho que é desenvolvido nesses espaços, ouvir a voz dos professores, ouvir aquilo que é dito e engendrado nas táticas cotidianas, possibilitando que eles expressem seus anseios, dilemas, desafios, emoções, dificuldades, experiências e sentimentos que atribuem ao processo educativo de alunos com deficiência. Assim também podem encontrar no outro o apoio necessário para ajudar na sua ação docente.

Importante lembrar que a educação nas instituições especializadas, muitas vezes, constitui-se como a única oportunidade de escolarização para os alunos com deficiência; e, por isso, existe a necessidade ainda maior de refletir sobre o papel dos professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos no desempenho de suas funções. Nesta pesquisa, interessa os saberes, subjetividades, afetividades e aprofundamento teórico de um grupo de professoras, na tentativa de penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com outros atores educacionais.

É chegada a hora de reconduzir as formações de professores e superar a concepção de caráter fragmentado comum em cursos de curta duração, que não articulam essa formação com as experiências já desenvolvidas pelos professores, com questões reais do seu cotidiano e de suas práticas. Com isso, reforça-se um discurso distante da prática pedagógica e se avigora o conceito da distinção entre o saber e o fazer, principalmente quando se refere ao atendimento especializado, haja vista que muitos professores alegam a dificuldade em trabalhar com esse alunado, já que em sua formação acadêmica pouco se falou de pessoas com deficiência e, quando discutido, na maioria das vezes, foi de maneira superficial. Por isso o questionamento de muitos professores sobre o que ensinar, como ensinar e como avaliar, assim como outros dilemas, são frequentes no cotidiano escolar.

---

<sup>6</sup> No capítulo 5 trataremos das aproximações entre o AEE e a escola regular como possibilidades para a inclusão.

É importante destacar o fato de que o trabalho no AEE, articulando o serviço de Educação Especial ao Ensino Comum Regular, ainda é recente, o que exige, mesmo dos professores que atuam na Educação Especial, com renovações e mudanças em suas práticas.

Outra questão a ser destacada no contexto formativo docente é que, na maioria das vezes, o afeto fica fora dos processos de formação que acabam semelhantes à velha educação, ora mencionada por Vigotski.

A velha educação sempre logicizava e intelectualizava o comportamento, resultando daí um terrível 'secamento de coração', a completa ausência de sentimento que se tornou traço obrigatório de todos aqueles que passaram por essa educação. No homem atual tudo está tão automatizado, as suas impressões singulares se fundiram de tal modo a conceitos que a vida transcorre, sem lhe prender nem afetar o psiquismo e, em termos emocionais, essa vida desprovida de alegria e tristeza, sem nítidos abalos nem grandes alegrias [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 144).

Essa automatização mencionada por Vigotski é o que tem acontecido nos programas de formação, que muitas vezes não possibilitam modificar, tocar e significar uma transformação pessoal ou coletiva. Isto porque a formação, tendo Larossa (2002) por referência, é concebida como experiencial, ou seja, o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca, pois a todo momento passam-se muitas coisas, mas, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Precisamos então pensar a formação

como um tipo particular de relação, como uma relação de produção de sentido [...] a formação implica, necessariamente, nossa capacidade de escutar (ou de ler) isso que as coisas (textos, filmes, notícias, pessoas, objetos, animais, cotidiano, etc.) têm a nos dizer. Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de transformação (LARROSA, 2002, p.133).

No contexto deste estudo, pensar na formação a partir das experiências não é desconsiderar os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados no âmbito da produção científica em educação, de modo que a formação se torne apenas o que se dá no cotidiano. A proposta é alinhar uma formação em que nem apenas a ciência cale as vozes docentes e nem a prática pedagógica dos professores seja sustentado apenas pelos saberes da experiência. Há a necessidade de equilibrar estes elementos, no sentido de que a prática coloque questões e visões às

cegueiras da teoria sem que esta deixe de se fazer referência e fundamento à prática pedagógica.

Parece prudente que não tenhamos respostas acabadas, sob o risco de retirar dos professores em formação o tino, o golpe de vista, a astúcia de buscarem as próprias pistas e alternativas.

Dentro desse cenário, qual o repertório dos conhecimentos, das competências e habilidades que correspondem aos saberes próprios de ser professor que servem de base ao seu ofício? E como articular teoria e prática na construção desses saberes na formação docente inicial e continuada, quando a prática pedagógica se dá no AEE? As discussões sobre os saberes da docência evidenciam a necessidade de se repensar a organização dos cursos de formação inicial e continuada de professores, no sentido de avaliar como o que é aprendido nesses cursos tem se feito presente na prática pedagógica dos professores. Ademais, existe a necessidade de promover de forma mais efetiva a articulação entre teoria e prática, e de valorizar os saberes da experiência e dos afetos compartilhados, levando em conta o que os professores vivenciam, sentem e dizem do seu próprio trabalho.

A formação centrada na escola convoca a organização do trabalho docente coletivo e implica articular momentos de formação e reflexão. O coordenador pedagógico é peça fundamental nesse processo, assim como os demais professores, pois cada um deve operar como mediador das reflexões sobre a prática em um contexto de trocas e acolhida para o ouvir e o falar de todos os envolvidos na ação educativa. Portanto, essa proposição não deve ser atribuição apenas do coordenador, mas ser algo da cultura institucional. É bom lembrar que o coordenador é também professor, sujeito desse processo, é aquele que precisa ouvir e acolher o professor, mas que também precisa ser ouvido.

Atrelada a isso, existe uma prerrogativa que é pensar numa formação de professor pautada nos princípios da inclusão, pois falar em educação para a pessoa com deficiência em instituições especializadas é pensar também nos princípios inclusivos, de formar um alunado com autonomia, através de ações que o ajudem a assumir seu papel nos diversos segmentos sociais.

A discussão feita até aqui deixa o terreno fértil para surgirem mais inquietações e questionamentos que vão emergindo nesse processo de escrita: quais os

responsáveis pela tarefa e desafio de incentivar a constituição do professor reflexivo e estimular a discussão coletiva dos saberes produzidos na escola? Quem são os agentes da promoção da formação continuada dos professores nos espaços escolares? De que forma os espaços escolares têm articulado ambientes de desenvolvimento de reflexões pedagógicas e afetivas sobre a prática pedagógica docente?

Há uma necessidade emergencial em se investir nos estudos que tenham a formação continuada como foco, haja vista que, segundo Pimenta (2012), torna-se essencial na nossa sociedade o trabalho docente como mediação nos processos constitutivos da cidadania dos educandos, no sentido de superar o fracasso e as desigualdades escolares.

Portanto, nesta investigação científica, a preocupação recai em repensar novas dimensões para a organização da formação continuada. É perceptível que existe uma prática corrente de realização de cursos e palestras como propostas dessa formação, e que têm surtido pouco efeito no sentido de alterarem a prática pedagógica dos professores por não levarem em consideração o contexto em que esta prática pedagógica se concretiza e os saberes docentes.

Para apontar a relevância deste estudo, podemos citar também as considerações de Nóvoa (2014) quando o mesmo aborda que existe uma necessidade de formar professores por conta de três aspectos: 1) para conseguir que todos os alunos aprendam; 2) para promover a renovação da escola e da pedagogia; e 3) para construir um novo contrato social em torno da educação. Porém, para que os professores estejam à altura desses três desígnios, é necessária uma verdadeira revolução na formação de professores. Revolução essa que perpassa pelas três etapas de formação, elencadas também por Nóvoa, são elas: formação inicial; transição entre a formação e a profissão; e a formação continuada.

É neste contexto que surge a proposta desta pesquisa em anunciar um novo caminho para a sistematização da formação continuada de professores em exercício no AEE. Caminho esse que leva em consideração o canal de trocas, interações afetivas entre professores, no sentido de compreender as influências nas práticas pedagógicas dos docentes. O desafio configura-se, como já foi dito até aqui, a partir da implantação de um NEFD na APAE de Feira de Santana.

A pesquisa então se orientou a partir do pressuposto de que uma estratégia de formação continuada, baseada na teoria do vínculo afetivo, na reflexividade crítica e na formação experiencial, é uma possibilidade para o enfrentamento das dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla.

### 1.3 DEFININDO O PROBLEMA E OBJETIVOS DO ESTUDO

A partir do que já foi contextualizado sobre o objeto de estudo, é necessário agora deixar clara a pergunta de investigação que orientou o andamento da pesquisa, direcionando o foco e o conhecimento que se buscou produzir. Entretanto, não posso afirmar que consegui encontrar respostas definitivas e absolutas, mas a busca foi contribuir na construção do conhecimento acerca da temática, no sentido de analisar o estado da arte do conhecimento, estabelecer pontos e contrapontos, identificar ausências e emergências a partir da estratégia de formação continuada de professoras em exercício e, dessa forma, ter subsídios que permitam redefinir alguns elementos ainda obscuros e incipientes acerca do tema versado no estudo.

Antes mesmo de lançar a pergunta de investigação, ainda surgem várias indagações neste debate no sentido de problematizar a temática em evidência. As questões que preocupam e que foram emergindo neste estudo são as seguintes: será que o principal gargalo (problema) das práticas pedagógicas de professores do AEE diz respeito à desvalorização dos saberes da experiência do professor? Ou será devido a falta de aprofundamento teórico dos professores? Seria ainda porque nem a formação inicial e nem a continuada têm-nos fornecido os subsídios básicos que nos permitam problematizar, explicar e organizar as práticas pedagógicas, tendo clareza dos objetivos da educação, da escola e do trabalho educativo? Ou seria ainda porque a afetividade não permeia os cursos de formação de professores e suas práticas pedagógicas em salas de aula? Quantos de nós que concluímos a graduação, ou quantos professores com anos e anos de docência nas escolas sabem identificar e explicar com clareza sua prática a partir das teorias do conhecimento da área educacional, pedagógica e da aprendizagem que os fundamentam? Quantos sabem (sabemos) explicar por que propõem (propomos) o



trabalho pedagógico de determinada forma e não de outra? No caso do AEE, por exemplo, quantos sabem (sabemos) quais são as diferentes explicações da teoria da aprendizagem acerca: do desenvolvimento psíquico, de como se dão os processos de aprendizagem e desenvolvimento; das implicações das inúmeras deficiências nestes processos; do por que historicamente as pessoas com deficiência foram/são marginalizadas?

Todas estas questões, além de outras, precisam ser discutidas e compreendidas para que os professores enfrentem as dificuldades encontradas nas suas práticas pedagógicas diárias, buscando alternativas superadoras para as mesmas. Entretanto, a intenção em problematizá-las nesta tese não é respondê-las, mas para destacar que ainda existem muitas dimensões da formação de professores, mais especificamente dos que atuam no AEE com os alunos com deficiência que precisam ser discutidas e que interferem nas práticas pedagógicas dos professores.

Diante desse contexto, esta tese apresenta a seguinte pergunta de investigação: **de que forma uma estratégia de formação continuada de docentes em exercício, baseada na teoria do vínculo afetivo, na reflexividade crítica e na formação experiencial, pode contribuir nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com deficiência intelectual e/ou múltiplas?**

Deste modo, esta investigação teve como objetivo geral analisar de que forma a estratégia formativa do NEFD implantada na APAE de Feira de Santana, a partir da teoria do vínculo afetivo, da reflexividade crítica e da formação experiencial, pode contribuir nas práticas pedagógicas de professoras em exercício no AEE com alunos com deficiência intelectual e/ou múltiplas.

E como objetivos específicos foram delineados os seguintes:

- Compreender a concepção das professoras em relação aos dilemas e desafios da organização da sua prática pedagógica para alunos com deficiência;
- Descrever as possíveis mudanças nos elementos estruturantes da prática pedagógica das professoras após a estratégia de intervenção;
- Apresentar a influência da estratégia de intervenção na constituição da reflexividade crítica das professoras;

- Identificar a influência da estratégia de intervenção nos vínculos afetivos entre as professoras, a partir da frequência de trocas de experiências, do hábito de trabalhar em grupo, das relações afetivas e do amparo e conforto em situações de dificuldades da prática pedagógica.

#### 1.4 SEÇÕES ORGANIZATIVAS DA PESQUISA

A organização desta tese está sistematizada em seis seções, a saber: A primeira seção trata da introdução que contempla quatro tópicos, sendo constituído inicialmente um memorial apresentando as primeiras palavras da tese, em que me detenho na descrição do percurso da infância até tornar-me professora de pessoas com deficiência, a fim de contextualizar minha implicação com o objeto de estudo em questão; em seguida é apresentada a contextualização do objeto de estudo e sua relevância no contexto científico e social, na qual foi exposta a temática versada na tese, bem como suas contribuições no campo teórico e o retorno social. Fazem parte da introdução ainda o tópico que foi dedicado à definição da pergunta de investigação e delineados os objetivos (geral e específicos) e, por fim, consta na introdução, a sistematização da tese.

Em “Os diversos olhares do estado da arte sobre o objeto de estudo”, segunda seção, foi organizado o ambiente teórico que expressa as vozes dos autores em relação ao objeto de estudo. Em cada tópico estão contidos visões, práticas, teorias, fatos e depoimentos que procuraram delinear o perfil do fenômeno estudado. Para contemplar o estado da arte do conhecimento, foram traçadas discussões referentes ao contexto da diversidade e à escolarização da pessoa com deficiência, através da trajetória histórica, da constituição do AEE, as especificidades desse atendimento da APAE de Feira de Santana, bem como a caracterização do aluno do AEE e os dilemas e desafios do professor que atua nesse atendimento. Em seguida, foi abordado acerca da identidade profissional docente e o contexto das práticas pedagógica dos professores.

Na terceira seção, “O percurso do NEFD: uma tríade estruturante” o olhar foi voltado para descrever o percurso do Núcleo a partir da formação continuada

experiential, prática reflexiva do professor e trocas relacionais através da teoria do vínculo afetivo. Ademais, optou-se por descrever, em linhas gerais, as estratégias utilizadas nos encontros pedagógicos no NEFD, a fim de garantir um suporte maior ao relacionar o foco das intervenções com os resultados encontrados.

A seção quarta, de título “Trajetória da pesquisa: arcabouço metodológico” dispõe sobre o caminho teórico-metodológico da investigação, no qual a pesquisa foi caracterizada a partir dos objetivos, dos instrumentos de coleta de dados e dos procedimentos dessas coletas. Foi realizada uma descrição técnica de como foi desenvolvido o estudo. Além disso, também foi definido o tipo de pesquisa, os colaboradores que fizeram parte da pesquisa participante, a forma como foi composta a amostra e a caracterização da mesma; os instrumentos de coleta de dados, bem como a opção pelo protocolo para analisar e interpretar os dados coletados. Os aspectos éticos da pesquisa também estão dispostos nesta seção.

Posteriormente encontram-se a análise e discussão dos dados, traçadas na quinta seção, intitulada “As tessituras do NEFD e as contribuições nas práticas pedagógicas das professoras do Centro de Atendimento Educacional Especializado Mediar<sup>7</sup>”, que versa sobre o discurso subjacente a partir das ausências e emergências encontradas nas estratégias formativas e nas práticas pedagógicas das professoras. Nesta seção foram analisadas as três categorias recorrentes que emergiram do discurso das professoras, são elas: cultura de empoderamento docente, processo de reinterpretação crítica das professoras e legitimação do vínculo pedagógico. O diálogo foi feito através de uma triangulação acerca do que está preconizado na legislação, nos documentos e no estado da arte da produção científica – o que os atores sociais da educação (neste estudo, as professoras do AEE e as coordenadoras pedagógicas da APAE de Feira de Santana) percebem acerca dessa temática – e a inferência, como pesquisadora.

Na última seção, “Mais algumas considerações: uma reconversão do olhar para materializar a inclusão” foi elencada as considerações finais sobre o NEFD e as possibilidades de reconversão do olhar no processo de inclusão.

---

<sup>7</sup> Nome dado ao Centro de Atendimento Educação Especializado da APAE no ano de 2010.

## 2 OS DIVERSOS OLHARES DO ESTADO DA ARTE SOBRE O OBJETO DE ESTUDO

A proposta desta seção é apresentar o aporte teórico que sustenta a tese, no sentido de contextualizar a produção do conhecimento acerca da temática, partindo de questões mais amplas para as mais específicas do objeto de estudo, a fim de melhor contribuir para a compreensão da problemática. O conhecimento acerca de teorias, apropriação de conceitos e caminhos percorridos por outros autores, foram também elementos fundamentais para encontrarmos diretrizes que amparam esta pesquisa.

Embora a preocupação recaia na formação de professoras em exercício no AEE, existe a necessidade de contextualizar acerca das pessoas com deficiência, bem como acerca das especificidades do AEE e dos dilemas e desafios dos professores, pois são elementos que tem implicação direta com a prática pedagógica docente.

### 2.1 O CONTEXTO DA DIVERSIDADE E A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: IMPACTOS NO SER PROFESSOR

Diferente do que algumas pessoas pensam, falar da diversidade não significa falar da pessoa com deficiência, especificamente. Trata-se de colocar em pauta uma sociedade que é constituída por uma diversidade de pessoas, de características, de países, de religiões, de culturas. Ou seja, a diversidade é composta pelas diferenças. Isso também é demarcado no pensamento de Rodrigues (2003, p.15) ao afirmar que

a diversidade e a heterogeneidade da escola não advêm de se estar implementando a escolarização de crianças e jovens com necessidades educativas especiais em classes regulares, mas simplesmente do fato de que a própria sociedade é heterogênea e multifacetada. Os alunos ditos com necessidades educativas especiais são apenas um caso no seio da diversidade da população escolar.

Essa diversidade convoca novas formas de organização de práticas pedagógicas e novas possibilidades de formação de professores para atender à heterogeneidade, seja nas instituições de atendimento especializado, seja nas

escolas regulares ou em qualquer outro espaço formativo. Sem o apoio teórico-prático de uma formação inicial e continuada, os professores sentem dificuldades ao redimensionarem as formas de ensino e aprendizagem, os processos avaliativos e as adaptações curriculares, por exemplo, que são capazes de subsidiar a escolarização de todos, independente de suas especificidades.

Mesmo sabendo que vivemos numa sociedade constituída de diferenças nas características das pessoas, algumas dessas características não nos chamam atenção. Talvez isso seja justificado pelo simples fato de nos parecer normal, ou como alguns preferem dizer, “estão dentro do padrão de normalidade”. Mas por que será que as características das pessoas com deficiência, tais como a visual e a física, despertam o olhar e os comentários pejorativos?

Certamente, muitos professores, ao adentrarem nas suas salas de aula, também procuram por essa padronização buscando o aluno ideal nas formas de aprendizagem, de comportamento ou de relacionamento, o que gera frustrações em alguns; pois, no contexto da diversidade, não há como encontrar alunos iguais.

Carvalho (2004) menciona que as diferenças resultantes da aparência física (cor de cabelos, de pele, de olhos, estrutura corporal) e características psicológicas não despertam a atenção das pessoas porque já fazem parte da convivência do cotidiano. Entretanto, as características que são resultantes de deficiências, tais como paralisia cerebral e tetraplegia, por exemplo, por terem maior visibilidade, despertam sentimentos variados entre as pessoas que não apresentam deficiência aparente.

Ainda segundo a mesma autora, essa questão da diferença de características pode levar a comparações entre o Eu e o Outro, remetendo à lógica da exclusão e da rejeição, uma vez que as comparações indesejáveis entre os indivíduos são realizadas em volta de indicadores que excluem aqueles que não apresentam as características ideais impostas pelo padrão vigente.

Dentro dessa conjectura, Carvalho (2003, p. 103) afirma que as pessoas com deficiência “vivem suas diferenças muito menos pelas limitações que sofrem em decorrência de suas deficiências, e muito mais pelas representações sociais a respeito de suas limitações”. Isso faz com que essas pessoas tenham a sensação de incapacidade e levem consigo o peso do preconceito.

Pode-se então dialogar com Vigotski (2001) acerca da deficiência primária e secundária. A primária refere-se às limitações de ordem biológica, como as lesões no cérebro, má formação orgânica, alterações cromossômicas. Já a deficiência secundária consiste nas consequências psicossociais da deficiência, pois resulta da forma como os indivíduos reagem sobre a deficiência primária. Muitas vezes os próprios professores manifestam pensamentos e atitudes preconceituosas que abarcam a deficiência secundária, interferindo assim na sistematização de práticas pedagógicas que levam em consideração as possibilidades de aprendizagem.

Nesse âmbito, Vigotski destaca que a aprendizagem é essencialmente social, já que a mesma é influenciada pela interação social e instrumento linguístico. Para entender esse contexto, é preciso entender os estudos sistematizados pelo mesmo autor para compreender o desenvolvimento humano a partir dos processos de interação. Ele se dedicou às funções psicológicas superiores, que têm sua origem nas relações do sujeito com o contexto cultural e social no qual está inserido. Neste contexto, o conceito de mediação simbólica entra em cena para nos fazer compreender esses processos.

Na concepção vigotskiana, o homem tem acessos mediados aos objetos, e a construção do conhecimento se dá por meio da interação mediada por vários objetos. A linguagem ganha destaque, pois se configura como signo mediador no processo de interação do indivíduo no contexto sócio-cultural. A partir de estudos experimentais com as crianças com deficiência, Vigotski desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que a seguir será explicada.

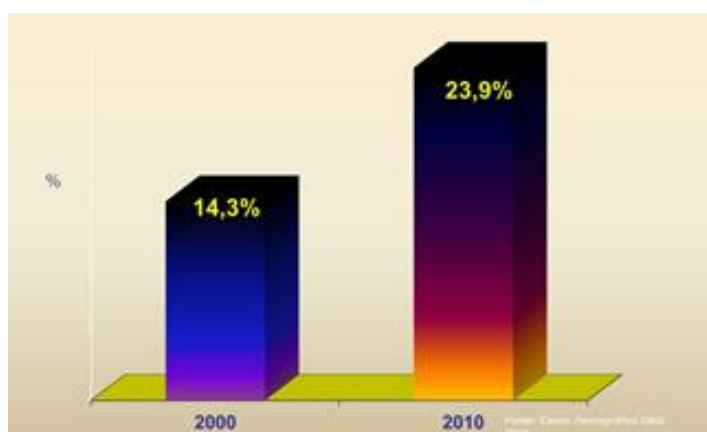
Os conceitos cotidianos são desenvolvidos de maneira espontânea nas vivências diárias dos indivíduos; porém, os conceitos científicos são formados a partir do processo de ensino. A **Zona de Desenvolvimento Real** consiste naquilo que a criança já consegue fazer de forma independente, sozinha. Já a **Zona de Desenvolvimento Proximal** é a diferença entre o que ela pode fazer sozinha e o que pode conseguir fazer com a mediação favorável ao desenvolvimento, isto é, aquilo que ela ainda não consegue fazer sozinha hoje, mas que deverá conseguir amanhã.

Essa mediação muitas vezes se torna um complicador para o professor, pois, em determinadas situações de ensino e aprendizagem com o aluno com deficiência, ele não sabe identificar nem o que o aluno já sabe fazer sozinho, nem o que é

possível fazer após sua mediação. Em geral, a dificuldade do professor está na falta e/ou insuficiência de conhecimentos sobre seus alunos, o que pode ser também reflexo de uma formação inicial e/ou continuada com lacunas.

Precisamos nos atentar que a cada dia um número maior de pessoas com deficiência ocupa os diversos segmentos da sociedade, como a escola; e por isso, os professores precisam estar sensíveis e abertos a receberem os alunos das mais distintas características. O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 nos mostra o aumento significativo da população Brasileira com deficiência entre os anos 2000 e 2010, conforme demonstra o gráfico abaixo:

**Gráfico 01** – População com deficiência no Brasil em porcentagens comparativas, Censo 2000 e 2010



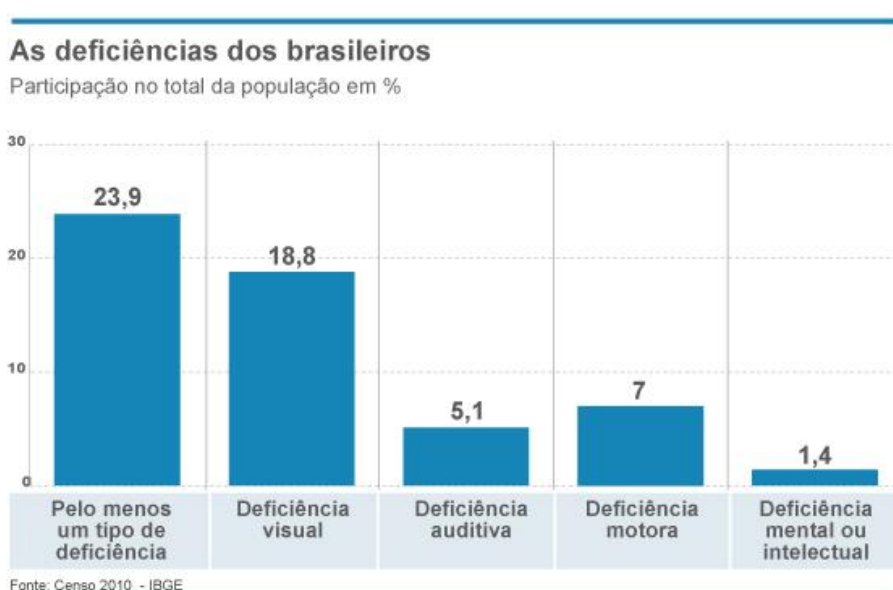
Fonte: IBGE (2010)

Os resultados demonstram um crescimento na população: em tempos atrás, a pessoa com deficiência, por um longo período, vivia a fase de total exclusão social, processo esse que é tão antigo quanto a socialização do homem. Desde os primórdios da sociedade, as pessoas com algum tipo de deficiência eram inabilitadas, marginalizadas e viviam sem respeito, sem direitos e sem liberdade. Ao longo do tempo, esses indivíduos com necessidades especiais foram excluídos do convívio social e impedidos de participarem e exercerem sua cidadania, pois a deficiência fora considerada como vingança dos deuses, como algo impuro, obra dos maus espíritos, abominações do corpo e pecado. É por isso que nas civilizações antigas e até mesmo em algumas sociedades tribais da atualidade, é comum a eliminação dos indivíduos que nasciam/nascem com alguma deficiência (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

Nos últimos anos a realidade vivenciada pelos indivíduos com deficiência vem sendo modificada através da tentativa de implementação da inclusão, objetivando reiterar o respeito humano e a dignidade para possibilitar o desenvolvimento pleno dessas pessoas. Por isso, ao se fazer uma análise histórica, observa-se que as pessoas com deficiência aos poucos vêm conquistando seu espaço junto às relações sociais ditas normais, pois, em nenhuma outra época, os deficientes foram alvo de tantas pesquisas e estudos. Acredito, também, que essas pesquisas têm contribuído, de alguma forma, para proporem mudanças neste novo cenário, já que a presença das pessoas com deficiência em todos os segmentos da sociedade gera novas demandas e faz com que práticas antes segregadoras passem agora a ser inclusivas.

Não podemos deixar de mencionar que essa expressividade maior das pessoas com deficiência revelada no aumento significativo do Censo de 2010 também está refletida no contexto escolar, o que significa dizer que parte dessas pessoas com deficiência está frequentando as escolas de ensino regular ou as de caráter especializado. Os dados do IBGE ainda nos permitem visualizar a distribuição da população que apresenta deficiência em relação aos tipos das mesmas, como pode ser visto no Gráfico 02, a seguir:

**Gráfico 02 – Percentual de pessoas por tipo de deficiência**



Fonte: IBGE (2010)



No gráfico acima, apenas algumas deficiências são consideradas como expressivas (visual, auditiva, motora e mental ou intelectual); mas no universo dos 23,9% se encaixam alunos com outras deficiências e transtornos associados. Nesta lógica, os professores devem receber uma formação que os permita trabalhar com o universo de alunado, inclusive com os que apresentam deficiências múltiplas (duas ou mais deficiências associadas), já que ao longo da história percebem-se práticas de ensino voltadas apenas para a assistência desse aluno e pouca preocupação com o processo de ensino e aprendizagem.

Falar das pessoas com deficiência, neste estudo, é entendê-las como participantes do contexto escolar. Mas, antes mesmo de apresentar o contexto histórico acerca da escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, faz-se necessário elencar algumas diferenças conceituais entre escola especial e escola regular.

A partir das leituras e reflexões que venho acumulando acerca do tema, a compreensão que tenho sobre a Educação Especial, é que a mesma é uma modalidade de ensino, um serviço articulado ao AEE e se destina a atender, em instituições especializadas (ou nas escolas regulares através das salas de recursos multifuncionais), as pessoas com necessidades educacionais especiais (deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades) a partir de suas peculiaridades para ajudar na inclusão do aluno na escola regular e em outros segmentos sociais.

Já a escola regular é um local de aprendizagens em que a educação ofertada é para todos os alunos – ou deveria ser – independentes de suas necessidades educacionais. O ensino em classes comuns amplia – ou deveria ampliar – a participação e aprendizagem significativas a todo alunado. Se, de fato, essa escola der conta de incluir em mesma turma alunos com deficiência e sem deficiência e tiver um projeto de aprendizagem para todos, poder-se-á dizer que se trata de uma escola inclusiva.

Reconheço desde já as inúmeras fragilidades da educação especial e do ensino regular em darem conta do atendimento com a qualidade a que se propõem. Por isso, acredito no diálogo possível para estreitar os laços e caminharem de forma mais colaborativa a instituição especializada e a escola regular, a fim de materializar a inclusão.

Ainda assim, alguns leitores desta tese podem estar questionando o porquê de realizar este estudo no campo da educação especial e não da educação inclusiva. Será que é retrocesso falar de atendimento educacional em escola especial? Será que não defendo a inclusão? Será que insistir na escola especial é reafirmar um processo de exclusão? Em algumas linhas, aqui defenderei o diálogo possível entre ambas as escolas. Defenderei as possibilidades, também, do atendimento educacional especializado a partir da perspectiva da inclusão, deixando claro que para falar de escola inclusiva não preciso negar a escola especial.

Não entendo o AEE em escolas especiais como uma forma de segregação escolar, mas o aponto como um serviço de apoio à escolarização na classe comum. O que podemos pensar é que tanto o currículo do sistema educacional regular quanto do AEE precisam ser reestruturados para responder às especificidades de todo seu alunado.

No Projeto Político Pedagógico da APAE (PPP, 2011) estão contempladas as ações do AEE após as decisões assumidas perante a regulamentação da nova Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, contidas no Decreto Presidencial nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, no qual o AEE é complementar ao ensino regular. E essa política resgata o sentido da Educação Especial expresso na Constituição Federal (1988), que interpreta esta modalidade não substitutiva da escolarização comum e define a oferta do AEE em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino (APAE, PPP, 2011).

No mesmo documento está expresso que o Centro de Atendimento Educacional Especializado Mediar está inserido no contexto social e se inscreve como Instituição Inclusiva, partindo do pressuposto de que a educação é para todos, e por meio dela onde se buscam o reconhecimento e a valorização da diversidade e das diferenças individuais como elementos intrínsecos e enriquecedores do processo escolar, bem como a garantia do acesso e permanência do aluno na escola (APAE, PPP, 2011).

Ao traçar uma trajetória histórica da educação especial, percebe-se que a ampliação da mesma em território brasileiro adveio, principalmente, no século XX. Entretanto, na época colonial (1500 -1882), havia várias pessoas com deficiência que já não eram notadas. As atividades que essas pessoas realizavam eram as que

não exigiam aquisições mais complexas como a leitura e a escrita, e se concentravam, por exemplo, nos trabalhos manuais e de agricultura. No que se refere àquelas pessoas com deficiência em que as limitações eram maiores e não estavam “aptas” para desempenharem determinados trabalhos, algumas pessoas os recolhiam e encaminhavam para as Santas Casas de Misericórdia (JANNUZZI, 2004).

Apenas com a Constituição de 1946, a educação para todos foi reconhecida como um direito universal e, a partir daí, nova atenção foi dada às questões educacionais. Nesse período, foram criadas as primeiras classes especiais sob a supervisão da inspeção sanitária, para separar as pessoas com deficiência das que não apresentavam deficiência aparente, tendo como objetivo primordial tornar homogêneas as turmas de alunos.

O termo AEE aparece pela primeira vez na Constituição de 1988, período em que a política educacional no Brasil priorizou as salas comuns do ensino regular para atender aos alunos com deficiência. Entretanto, o termo AEE, de lá para cá, não tomou um conceito bem claro e definido para muitas pessoas, pois ainda aparecem equívocos em sua compreensão.

Antes da Constituição de 1988, a educação especial tinha o foco assistencialista na escolarização, não por achar este método mais eficiente, mas, na época, era a única forma de escolarização possível para alunos com deficiência, por conta da própria concepção acerca do termo deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, retornou com o termo educação especial como uma modalidade de educação escolar que deveria ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, ter na própria escola o apoio especializado para atender às especificidades dos alunos.

Cinco anos depois, a Resolução nº 2/2001, em seu Artigo 7º, mencionou que o atendimento aos alunos com necessidades especiais deveria ser realizado em classes comuns; porém, nos Artigos 9º e 10º dessa mesma Resolução, aparece a possibilidade das escolas criarem, quando imprescindível, as classes especiais (BRASIL, 2001).

Podemos perceber então que existiu – e ainda deve existir – uma confusão conceitual acerca da educação especial e do AEE. É importante reafirmar que neste estudo, esses termos aparecem como uma possibilidade não de substituir o ensino regular, mas de apoiar e complementar o mesmo. A educação especial caminha, então, a favor da inclusão e não contra.

Trazendo mais detalhes sobre o que foi citado anteriormente sobre a educação especial, as críticas em relação à mesma talvez remetam à forma rudimentar como foi idealizada inicialmente. No Brasil, as primeiras instituições a se dedicarem ao ensino especial surgiram em meados do século XIX, oferecendo atendimentos às pessoas com deficiência sensoriais (visual e auditiva); posteriormente, iniciou-se o trabalho destinado às pessoas com deficiência intelectual na Bahia. No término do século XIX, a criação do Instituto dos Meninos Cegos (hoje conhecido como Instituto Benjamim Constant) e do Instituto dos Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, marcou a história da educação especial no contexto brasileiro (JANUZZI, 2004).

O mesmo autor ainda complementa que a educação das pessoas com deficiência intelectual sempre esteve pautada na vertente médica-pedagógica (tendo como foco a doença) e na psicopedagogia (centrada no indivíduo). É importante frisar que a vertente médica-pedagógica estava vinculada ao médico, tanto para os diagnósticos, quanto para as “práticas educativas”. Já a psicopedagogia se preocupava em enfatizar os aspectos psicológicos. Observamos, portanto, um atendimento com perfil assistencialista.

Bueno (1993) relata que no Brasil império foi iniciado o tratamento de muitas pessoas com a doença mental<sup>8</sup>. Inclusive, as pessoas com deficiência eram tratadas como doentes. Muitos surdos e cegos foram excluídos do convívio social e institucionalizados a partir do isolamento total.

Para falar da escolarização das pessoas com algum tipo de deficiência, precisa-se remeter à educação especial, que se constituiu como uma das primeiras oportunidades de acesso dessas pessoas à educação. Para tanto, é importante destacar mais uma vez que não faço defesa da escola especial que se centra nas funções elementares e ensino através de treinamentos penosos; mas, acredito que a escola especializada deve traçar metas que contemplem dar o suporte necessário

---

<sup>8</sup> Hoje é utilizado o termo deficiência intelectual em detrimento da deficiência mental

para que o aluno com deficiência tenha acesso ao conhecimento elaborado e sistematizado para ser incluído nos diversos segmentos sociais.

O contexto deste estudo se dá no Atendimento Educacional Especializado da APAE, em que grande parte dos alunos matriculados está também matriculada em classes regulares do ensino comum, mas que encontram no atendimento especializado no contraturno o subsídio necessário para avançar no seu desenvolvimento integral.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 2004) preconiza que todas as pessoas, com deficiência ou não, têm o direito de frequentar o sistema regular de ensino, e sua diversidade deve ser levada em conta, além de mencionar qual deve ser o papel da escola regular no que se refere aos alunos especiais. Portanto, a Declaração de Salamanca reconhece a necessidade de se caminhar rumo à “escola para todos”. É evidenciado, portanto, que a educação hoje em dia tem o desafio de garantir o acesso à escolarização a todas as pessoas da sociedade, inclusive àquelas que superdotadas, com síndromes, quadros psicóticos, dentre outras características.

A declaração de Salamanca (2004, p. 04) enfatiza que:

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo.

Destaca-se também que, historicamente, a educação especial foi vista com um foco segregacionista. Entretanto, a mesma passou a ter o sentido da inclusão educacional, configurando-se em grande aliada da inclusão dos alunos nos variados níveis de ensino. Isso porque essa modalidade de escolarização possibilitou a garantia de recursos pedagógicos com o objetivo de apoiar, complementar e suplementar os processos educativos das escolas regulares (BRASIL, 2008).

Bueno (1998) defende a manutenção da escola especial, porque vê na mesma a possibilidade de apoio e assistência à formação dos professores que atuam na escola regular. O autor enfatiza que “nada justifica o fim da escola especial, como se o nosso sistema de ensino estivesse totalmente preparado para receber essas crianças” (BUENO, 1998, p.13). Na concepção do mesmo, não há como incluir

alunos com deficiência no ensino regular sem o apoio especializado que ofereça aos professores da rede a orientação necessária. Existe, portanto, uma relação direta entre educação regular e AEE.

### **2.1.1 Atendimento Educacional Especializado (AEE): legislação, estruturação e objetivos**

Depois de apresentar o contexto da diversidade, da educação especial e do próprio AEE, em linhas gerais, nesta seção cabe trazer uma riqueza maior de detalhes acerca do AEE. Já foi sinalizado anteriormente que a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) já mencionava acerca do dever do Estado em garantir o AEE para as pessoas com deficiência, baseando-se nos princípios da igualdade, universalidade, acesso e permanência na escola.

Para mencionarmos acerca do marco teórico do AEE, será necessário recorrer ao Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências.

No referido decreto, o AEE é compreendido como o conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou prestado de forma complementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Destarte, o AEE não é específico da educação especial, mas é um complemento ou suplemento da educação e, por isso, pode ser considerado como favorável à inclusão. De acordo com Brasil (2007), “o AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino”.

A LDB (BRASIL, 1996), em seu Artigo 58, que trata acerca da Educação Especial, também aborda sobre o AEE, concebendo-o como o atendimento que “será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função

das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”.

Especificamente na APAE, que é o local onde ocorreu o estudo, as atividades do AEE são prestadas de forma complementar à formação dos alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla, e alunos com o transtorno global do desenvolvimento, já que não fazem parte do público alvo da instituição alunos superdotados ou com altas habilidades. Outra peculiaridade dos referidos alunos é que, em relação à frequência, a maioria deles frequenta duas vezes por semana o AEE<sup>9</sup>, no turno oposto ao das aulas na escola regular.

Uma dimensão abordada no decreto nº 7.611 (2011) é que o AEE “deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas”.

Em relação aos objetivos, o AEE deve fornecer condições de acesso, participação e aprendizagem significativa no ensino regular, e oferecer ações de apoio especializadas, baseado nas especificidades dos alunos com deficiência atendida. Ademais, é necessário garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, DECRETO nº 7.611, 2011).

O mesmo decreto expõe que o AEE aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas<sup>10</sup> sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniada com o Poder Executivo competente.

O Ministério da Educação (2006, p. 26) esclarece que o atendimento educacional especializado garante:

---

<sup>9</sup> É importante esclarecer que a APAE possui na sua instituição outro núcleo de escolarização, que é o Núcleo de Educação Profissionalizante. Entretanto, o recorte deste estudo foi realizado apenas no núcleo do AEE.

<sup>10</sup> A APAE encaixa-se como instituição filantrópica e sem fins lucrativos.

a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimentos, técnicas, utilização de recursos informatizados, enfim tudo que difere dos currículos acadêmicos que ele aprenderá nas salas de aula das escolas comuns. Ele é necessário e mesmo imprescindível, para que sejam ultrapassadas as barreiras que certos conhecimentos, linguagens, recursos representam para que os alunos com deficiência possam aprender nas salas de aula comuns do ensino regular. Portanto, esse atendimento não é facilitado, mas facilitador, não é adaptado, mas permite ao aluno adaptar-se às exigências do ensino comum, não é substitutivo, mas complementar ao ensino regular.

Mais uma vez está expressa a importância do AEE na contribuição da inclusão do aluno na escola regular, posto que no contraturno o aluno encontra outras possibilidades de desenvolvimento, de expressão e de se relacionar.

Um aspecto importante é que o AEE não deve ser visto como um reforço escolar, pois, embora ocorra no contraturno da escola regular (faço referência aos alunos que frequentam a escola regular e o AEE), o atendimento preconiza acompanhar, apoiar e instrumentalizar o aluno com deficiência em seu percurso educativo. Em relação a isso, o Ministério da Educação (BRASIL, 2008b) aponta que as atividades que são planejadas e executadas no AEE diferem das realizadas na sala de aula de ensino regular; o que deve ocorrer é a articulação do atendimento à proposta pedagógica da escola regular, possibilitando contribuições para materializar a inclusão escolar.

### **2.1.2 AEE no contexto da APAE de Feira de Santana, Bahia**

Nesta seção cabe fazer com que o leitor entenda a contexto da APAE como instituição que existe em todo o Brasil, e que também compreenda a conjuntura do Centro de Atendimento Educacional Especializado Mediar a partir das demandas surgidas na referida instituição.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) é considerada como o mais abrangente movimento social com caráter de filantropia no Brasil, que apresenta o propósito de defesa de direitos e prestação de serviços para melhorar a qualidade de vida da pessoa que apresenta deficiência (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAE'S - FENAPAEs, 2001).

É uma entidade civil, assistencial, de caráter filantrópico, que não defende políticas partidárias ou religiões, e mantém programas de assistência bio-psico-



social, educativos e de prevenção para pessoas com deficiência e seus familiares. Como missão, a instituição promove e articula ações de defesa de direitos, prevenção, orientações, prestação de serviços e apoio à família, direcionadas à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência intelectual e múltipla, e de autismo, de ambos os sexos, desde recém-nascido (APAE, 2012).

O Movimento Apaeano é o maior movimento social do país e do mundo na sua área de atuação, e é composto por pais, amigos, voluntários, profissionais e instituições parceiras, que podem ser públicas e privadas, e pelas próprias pessoas com deficiência. Nos dias atuais, esse movimento agrupa a Federação Nacional das APAES (FENAPAES), 23 Federações das APAES nos Estados e mais de duas mil APAES difundidas no Brasil, que oferecem atendimento a cerca de 250.000 pessoas com deficiência (FENAPAES, 2014).

Segundo a Federação, as áreas de atuação das APAE são: defesas de direitos; trabalho em comunidade; promoção da saúde para o envelhecimento saudável; apoio à família; apoio à inclusão escolar; escola especial da APAE; inclusão no trabalho; autogestão e autodefensoria.

Criada no Rio de Janeiro, no dia 11 de dezembro de 1954, logo se expandiu para outras capitais e depois para o interior dos Estados. Em Feira de Santana, a unidade foi fundada em 1967 por pais de alunos com deficiência, e desativada em 1974, sendo reaberta em 1984 por um grupo de profissionais da área de saúde que se preocuparam com a falta de atendimento para as pessoas com deficiência na cidade e região (APAE, 2012).

Sediada no centro do município de Feira de Santana, a APAE apresenta uma estrutura que possibilita oferecer atendimento a aproximadamente 1.000 pessoas com deficiência que residem em Feira de Santana e em cidades circunvizinhas. A população atendida é constituída de ambos os sexos, a partir de 0 ano, sendo que 95% pertencem a uma classe socioeconômica de baixa renda e os demais a uma classe média baixa. A instituição realiza mais de 12.000 procedimentos ambulatoriais por mês junto à comunidade em geral de Feira e Municípios Pactuados (APAE, 2012).

A APAE de Feira de Santana é mantida através de convênios com a Prefeitura Municipal de Feira de Santana/Secretaria Municipal de Educação e Secretaria

Estadual de Educação para a concessão de professores, zeladores e vigias; com a Secretaria de Assistência Social, através da ação continuada; e outros convênios temporários com órgãos governamentais, além de doação de sócios e eventuais particulares (APAE, PPP, 2011).

A instituição, além de ter a parte administrativa, conta com mais dois setores: o ambulatorial e o escolar. Os serviços oferecidos no ambulatório são: prevenção da excepcionalidade infantil (triagem neonatal – “Teste do Pezinho”); neurofisiologia (eletroencefalograma); neuropediatria; psiquiatria; psicologia; serviço social; fonoaudiologia; fisioterapia; terapia ocupacional; estimulação precoce e integração sensorial; psicologia; psicopedagogia e atividades neuromotoras.

O setor escolar é constituído pela Escola Normando Alves Barreto<sup>11</sup>, que tem como objetivo garantir o direito de educação para todos, promovendo ações por uma educação integral, expressa em compromissos claros e definidos em sua proposta pedagógica. A referida proposta consiste no atendimento educacional de crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual e autistas, associado ao envolvimento de suas famílias, em uma perspectiva que contempla a escolarização e os princípios da inclusão social em sua plenitude (APAE, 2012).

A APAE de Feira de Santana oferece atendimento educacional a alunos não apenas com a deficiência intelectual, mas também com deficiência múltipla, transtorno global de desenvolvimento e paralisia cerebral. Porém, todos os alunos, apresentam também um déficit cognitivo e têm o diagnóstico de deficiência intelectual. Isso justifica o foco desta pesquisa ter sido com professoras de alunos com deficiência intelectual e múltipla.

O setor educacional da APAE está dividido em dois núcleos: o Núcleo de Educação Básica (NEB) – hoje chamado de Centro de Atendimento Educacional Especializado Mediar – que atende alunos de 05 a 14 anos de idade. Antes da implantação do AEE oferecia aos alunos desse núcleo estimulação sensorial, educação infantil, alfabetização e 1ª série. O outro é o Núcleo de Educação Profissionalizante (NEP) para alunos a partir de 15 anos de idade, que se destina à Educação de Jovens e Adultos, atendimento especializado para alunos com características do autismo e oficinas pré-profissionalizantes, tais como: confeitaria,

---

<sup>11</sup> Nome do primeiro presidente da instituição, em Feira de Santana.

reciclagem de papel, artesanato, serigrafia, pinturas especiais, jardinagem (APAE, 2012). Como o estudo foca apenas no AEE, será detalhado a seguir a dinâmica de funcionamento do mesmo.

O Centro de Atendimento Educacional Especializado Mediar foi implantado no ano de 2011, vinculado ao NEB. Os alunos do AEE da APAE frequentam os atendimentos especializados duas vezes por semana, no horário oposto ao da escola regular.

A APAE de Feira de Santana elenca alguns objetivos no seu projeto de implantação do AEE, são eles:

Complementar e/ou suplementar o desenvolvimento global da pessoa com deficiência intelectual, múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento através da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que possibilitem sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem;

Contribuir no processo de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, múltiplas e transtornos globais, matriculados na rede regular de ensino;

Favorecer o desenvolvimento dos processos intelectuais, através da estimulação cognitiva e sócio-afetiva em atividades que permitam a descoberta e a criatividade;

Estimular através de atividades em grupo, experiências diferenciadas para aprendizagem de linguagens, códigos específicos, comunicação, sinalização e tecnologias assistivas;

Proporcionar atividades diversificadas, de forma a complementar o currículo nas áreas de interesse e/ou de habilidades do aluno;

Capacitar os professores da rede regular de ensino para o trabalho no processo de inclusão de pessoas com deficiência;

Apoiar as escolas regulares de forma a garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência através de um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais (APAE, 2011, p. 22)

Os objetivos, portanto, demonstram a preocupação e interesse da APAE em cumprir o que está regulamentado na lei acerca dos propósitos deste atendimento para os alunos com deficiência.

O documento que regulamenta o AEE na instituição prevê a organização do atendimento através da sistematização de oito Salas de Ambiente Temática (SAT), que são: 1) linguagem e comunicação; 2) raciocínio lógico matemático; 3) jogos e brincadeiras; 4) artes cênicas; 5) artes plásticas; 6) natureza e sociedade; 7)

informática e 8) atividades aquáticas, que serão detalhados a seguir, de acordo com seu projeto. Todas as ações desenvolvidas pelas SATs possibilitam o desenvolvimento de processos mentais como: percepção, memória, raciocínio, imaginação e criatividade, socialização e concentração do aluno. Essas ações se encaixam numa programação elaborada nas observações das áreas do conhecimento de forma a subsidiar os conteúdos e conceitos defasados no processo de aprendizagem, para atingir o currículo da classe comum. (APAE, PPP, 2011).

A SAT de linguagem e comunicação tem o objetivo de estimular o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, ampliação do vocabulário e metacognição, foca também no desenvolvimento da capacidade de produção oral e escrita, fortalecendo a autonomia do aluno em decidir, opinar, escolher, tomar iniciativas.

A SAT de Raciocínio lógico-matemático preconiza o trabalho de contagem, formas, orientação espacial, operações numéricas. O objetivo é a realização de atividades que estimulem números e operações (aritmética e álgebra), espaço e formas (geometria), grandezas e medidas (aritmética, álgebra e geometria), ficando evidente a necessidade de se pensar e de se organizar as situações de ensino e aprendizagem, privilegiando as chamadas intraconexões das diferentes áreas da Matemática e as interconexões com as demais áreas do conhecimento.

A SAT de Jogos e brincadeiras beneficia a ampliação das coordenações motoras global, fina e óculo-manual; trabalha com as valências psicomotoras, tais como: esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial e temporal, e discriminação visual e auditiva. Ademais, enfatiza aspectos afetivo-emocionais como frustração, perda, erro e competitividade.

A SAT de artes cênicas estimula o alargamento da expressão corporal e oral, e do esquema corporal dos alunos a partir de um trabalho realizado com os aspectos afetivo-emocionais e da subjetividade. Objetiva fazer com que o educando reflita sobre temas e ações e crie formas de arte com ênfase na expressão corporal e emocional do discente, visando apresentações em palco ou local de representação para um público. Já a SAT de artes plásticas possibilita explorar as expressivas manifestações artísticas do aluno utilizando-se de técnicas de produção que manipulam materiais para construir formas e imagens que revelem uma concepção estética e poética em um dado momento histórico.

Natureza e sociedade constituem outra SAT que prioriza o trabalho a partir de atividades reflexivas em relação ao conhecimento de si mesmo e da realidade na qual o aluno se insere, levando em consideração valores, autoconhecimento, meio ambiente e cidadania. Já a SAT de informática tem fundamental importância, pois propõe um encontro com o mundo digital complementa os trabalhos realizados nas demais salas, trabalhando principalmente os conhecimentos de raciocínio lógico, comunicação e linguagem.

A SAT de atividades aquáticas promove atividades recreativas na piscina, possibilitando o desenvolvimento do comportamento motor aquático e a socialização entre os alunos.

É importante mencionar que a metodologia utilizada nas SAT ocorre a partir da realização de atividades lúdico-didáticas em ambientes que possibilitam a construção do conhecimento por meio de vivências de forma grupal e/ou individual, partindo das necessidades e dificuldades de aprendizagem específica de cada um (APAE, 2011). As atividades de apoio didático-pedagógico nas Salas Temáticas obedecem ao currículo requerido pela LDB Nº 9.394/96, com as adaptações necessárias ao respeito e ao ritmo individual de cada aluno, mas investindo num referencial que contemple o “saber”, o “saber fazer” e o “saber ser” (APAE, PPP, 2011).

Dessa forma, o AEE buscar organizar a prática pedagógica em Salas Temáticas para possibilitar a individualização do ensino de acordo com as particularidades de todos os alunos. Pressupõe um trabalho de planejamento coletivo e de colaboração entre os profissionais, centrando-se no contexto do grupo, atendendo os alunos com necessidades educativas especiais e contribuindo, dessa forma, com o processo de inclusão escolar. As adaptações curriculares, tanto no que se refere às adaptações dos objetivos e dos métodos, como também da avaliação, ocorrem como uma das formas mais específicas de contemplar as necessidades individuais do aluno.

O documento do AEE expressa ainda que a avaliação deva ser entendida como resposta ao desenvolvimento do aluno e compreendida como suporte do processo de ensino e aprendizagem. Assim, é preciso que a avaliação seja diagnóstica, processual e mediadora, envolvendo toda a comunidade escolar. O relatório de avaliação é realizado pelo professor constituindo-se na síntese do

acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem ao longo do semestre. Nesse sentido, a prática dos relatórios de avaliação exige do professor observação atenta às manifestações dos alunos e registros desse processo, realizando reflexão teórica sobre tais manifestações, bem como intervenções adequadas. A expressão do processo e dos resultados alcançados é apresentada no relatório através de menções (**A** – atingiram os objetivos, **EP** – em processo e **NA** – não atingiram os objetivos) e de um parecer descritivo (APAE, PPP, 2011).

### 2.1.3 Definindo o aluno do AEE

Não existe sentido em discutir sobre a escolarização da pessoa com deficiência, bem como estratégias de formação continuada dos professores que atuam com esses alunos no AEE, se não for tratado aqui sobre os aspectos conceituais da pessoa com deficiência que, ao longo do tempo, assumiram definições e nomenclaturas distintas.

A convenção de Guatemala, realizada em 1999 com o objetivo de eliminar as várias formas de discriminação enfrentadas pelas pessoas com deficiência, abordou os conceitos de alguns termos, entre os quais se encontra “deficiência”, considerada como uma restrição física, mental ou sensorial, de caráter estável ou temporário, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades fundamentais da vida diária, causadas ou agravadas pelo ambiente econômico e social.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 15) faz menção à definição dos alunos com deficiência como aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

No que tange ao público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, considera-se no Art. 4º o seguinte:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipia motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

Para Coll e colaboradores (1995), a deficiência não deve ser entendida como um grupo com perfis clínicos estáveis, sendo estabelecida em função da resposta educacional. Como já mencionado na primeira seção deste estudo, a definição de deficiência aqui está pautada nas reflexões de Debora Diniz (2007), que se baseia no modelo social: em que a deficiência não é um problema individual, mas uma questão social, já que os sistemas sociais opressivos fazem com que as pessoas que apresentam alguma lesão (cerebral, auditiva, visual, intelectual) experimentem a deficiência. Esse conceito supera, então, o modelo médico, no qual a deficiência é consequência da lesão de um corpo e, por isso, deve receber os cuidados biomédicos.

Tendo explicitado a definição do termo deficiência, o estudo carece agora de um aprofundamento acerca dos aspectos conceituais da deficiência intelectual e também da deficiência múltipla, já que o contexto analisado foi de professoras que organizam práticas pedagógicas com essas especificidades de alunos.

As pessoas com deficiência intelectual tiveram ao longo dos anos diversas nomenclaturas utilizadas como sinônimos, tais como: retardadas, excepcionais, dementes, imbecis, lerdas, idiotas. Termos utilizados, na maioria das vezes, com cargas de preconceitos e estigmas. Atualmente, para o diagnóstico da deficiência intelectual, não é mais levado em conta apenas o desenvolvimento cognitivo expresso no quociente intelectual (o famoso QI) abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo; mas abarca dimensões biomédicas, etiológicas, comportamentais, sociais e educativas.

A *American Associations on Intellectual and Developmental Disabilities* (AADD, 2002) apresenta cinco dimensões para o diagnóstico da deficiência intelectual: 1)

habilidades intelectuais, que são mensuradas através de instrumentos<sup>12</sup>; 2) comportamento adaptativo, que é o conjunto de desenvolvimentos conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana; 3) dimensões de participação, interações e papéis sociais que remetem à vida comunitária; 4) dimensão da saúde, que se dá a partir da realização de avaliações complementares para constatar a presença de fatores etiológicos e de saúde física e mental; 5) dimensão do contexto que se refere à avaliação do desenvolvimento do indivíduo nos vários ambientes/situações de que ele participa. Por isso, as pessoas com essa deficiência geralmente apresentam dificuldades nas áreas motora, cognitiva, de comunicação e socioeducativa.

Já a deficiência múltipla é definida pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.15) como a “associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditivo/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa”. No contexto da APAE estudada grande número de alunos apresentam além da deficiência intelectual, outras deficiências associadas, o que geram mais demandas na organização das práticas pedagógicas.

#### **2.1.4 O professor do AEE: dilemas e desafios atuais**

Esta seção se dedica a traçar algumas reflexões acerca do trabalho que é realizado pelo professor que atua no AEE. Entretanto, é importante destacar que não se trata em especificar apenas sobre as professoras que atuam na instituição pesquisada, pois a discussão versada neste tópico é mais ampla, abarcando de uma forma geral os dilemas e desafios dos professores que atuam no AEE, sejam eles atuantes nas instituições especializadas ou nas salas de recursos das escolas de ensino regular.

---

<sup>12</sup> *Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-III), Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS-III), Stanford-Biner-IV e Kaufman Assessment Battery for Children.*



De acordo com as reflexões de Monteiro (1998), o professor do AEE necessita conhecer o desenvolvimento do aluno e de que forma ocorre sua aprendizagem para auxiliá-lo no processo de inclusão. Santos (2005) enfatiza que os professores devem ter a compreensão de que os alunos estão na escola para aprender, e que todos eles sabem fazer alguma coisa muito bem; e as coisas que não sabem, necessitam ser estimuladas.

O professor do Atendimento Educacional Especializado deve propor atividades que contribuam para a aprendizagem de conceitos, além de propor situações vivenciais que possibilitem esse aluno organizar o seu pensamento. Esse atendimento deve se fundamentar em situações-problema que exijam que o aluno utilize o seu raciocínio para a resolução de um determinado problema (GOMES; POULIN: FIGUEIREDO, 2010, p.8).

A LDB de 1996, em seu Artigo 59, Inciso III, determina professores com especialização adequada em nível médio e superior para atendimento educacional especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Pelo que é preconizado na legislação os professores que atuam no AEE devem ter especialização e capacitação para tal tarefa. A Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, faz referência à formação do professor que atua na educação especial, afirmando que o mesmo deve contemplar em sua formação, incluindo a inicial e a continuada, os conhecimentos essenciais para a destreza da docência e as especificidades da área da educação especial. Ademais, menciona que esta formação deve possibilitar a atuação no AEE, nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos multifuncionais, nos núcleos de acessibilidade das instituições de ensino superior, nas classes hospitalares e no atendimento domiciliar, todos com foco na oferta de serviços da educação especial.

Cabe aqui questionar se a maneira como a formação inicial e continuada tem sido articulada e materializada conduz para a constituição de um professor que esteja preparado para atuar nos referidos lugares citados no documento de 2008, pois, apesar de ter a garantia legal desse embasamento, temos percebido que os cursos de formação das licenciaturas têm destinado disciplinas bem difusas que discutem as questões da escolarização da pessoa com deficiência. E em relação à formação continuada, será que a discussão que permeia a atuação nas classes

hospitalares e no atendimento domiciliar tem se concretizado a partir de vivências nesses ambientes? Ou apenas depois da formação é que se deparam pela primeira vez com as demandas específicas desses espaços?

É importante frisar que a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância oferecem o Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Este curso é realizado através do **Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**<sup>13</sup> e a ênfase é nas áreas da deficiência física, sensorial e mental, tendo uma carga horária de 180 horas (distribuídas em aulas presenciais e a distância), com os seguintes componentes curriculares: AEE, AEE em deficiência mental, AEE em deficiência física, AEE em deficiência auditiva, AEE em deficiência visual trabalho final do curso (BRASIL, 2006).

Aqui já posso elucidar que o próprio Ministério da Educação traz em seus documentos que o professor do AEE necessita ter uma formação ampla para atuar em vários ambientes que ofertem serviços e recursos da educação especial e ainda elenca como alunos do AEE os com deficiência, os alunos com transtorno global do desenvolvimento e os com altas habilidades. Porém, oferece um curso de aperfeiçoamento que não contempla a dimensão que o próprio Ministério exige. Uma problemática deste programa é que o público alvo do referido curso é constituído pelos professores (especializados ou não) efetivos das redes de ensino básico dos 162 municípios-pólos do sendo que cada município-pólo pode selecionar apenas 10 professores para participarem do curso. E onde ficam os outros tantos professores para atender os outros tantos alunos com deficiência? De fato existe a necessidade emergencial de repensar a forma como as políticas públicas de formação estão sendo sistematizadas.

Em relação às funções desempenhadas pelo professor que atua no AEE, recomenda-se no documento do Ministério de Educação (BRASIL, 2010a, p. 04 e 05):

Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos

---

<sup>13</sup> O programa promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2006).

pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento (...); o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;

Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;

Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;

Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recurso e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;

Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;

Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS para alunos com surdez. Ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas de orientação e mobilidade para alunos cegos. Ensino da informática acessível e do uso de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Pôde-se contemplar aí uma infinidade de funções que estão atreladas aos professores do AEE. Talvez muitos professores que atuam nesse segmento educativo desconheçam o que está posto no documento do Ministério da Educação, embora alguns se esforcem para materializarem na sua prática pedagógica a maioria dessas funções.

Em relação à última função que foi preconizada no documento do Ministério da Educação, posso ousar dizer que esta realidade não é tão comum, haja vista que alguns professores dispõem apenas de alguns conhecimentos básicos acerca de libras, tecnologia assistiva e Braille. No caso específico da APAE de Feira de Santana, como a clientela atendida é composta por alunos com deficiência intelectual e/ou múltiplas, tendo alunos também com paralisia cerebral e transtorno global do desenvolvimento, é perceptível o conhecimento dos professores atrelado aos métodos de escolarização da pessoa com autismo (como método de Análise

Aplicada ao Comportamento<sup>14</sup> e TEACCH<sup>15</sup>), comunicação alternativa<sup>16</sup> e outros recursos que favorecem a aprendizagem do alunado.

Percebo que a apropriação das especificidades de conhecimentos está atrelada às demandas que surgem no AEE, pois, a partir do momento que lhe é apresentado um aluno com deficiência visual, o professor necessita dominar o sistema Braille, por exemplo. Uma formação que leve em conta o exercício docente e as demandas exigidas em cada ambiente escolar é uma alternativa para que o professor amplie o seu conhecimento teórico-prático e possa concretizar suas práticas pedagógicas.

### **2.1.5 Identidade profissional docente e o trabalho com pessoas com deficiência**

Traçar uma discussão acerca da identidade profissional docente torna-se aspecto relevante dentro deste estudo, pois essa identidade vai sendo construída e se reflete nas práticas pedagógicas do professor. Deve-se levar em consideração que a construção da identidade vai estar atrelada, segundo Pimenta (2012), aos espaços de formação, e está condicionada socialmente. Já de acordo com Dubar (2005), a constituição da identidade está atrelada a um processo biográfico e a um processo relacional, sistêmico, comunicacional.

O processo biográfico refere-se à trajetória de cada ser humano a partir das suas vivências, da referência de família, de formação escolar. Por isso é perceptível a estreita relação da identidade profissional com o trabalho destinado às pessoas com deficiência, haja vista que a referência que um professor durante sua trajetória

---

<sup>14</sup> Trata-se de uma abordagem utilizada para trabalhar com o comportamento do autismo, ensinando-lhe novas habilidades que o aluno ainda não possui. "Cada habilidade é ensinada, em geral, em plano individual, de maneira associada a uma indicação ou instrução, levando a criança autista a trabalhar de forma positiva" (MELLO, 2001, p.21).

<sup>15</sup> "Utiliza uma avaliação denominada PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado) para avaliar a criança e determinar seus pontos fortes e de maior interesse, e suas dificuldades, e, a partir desses pontos, montar um programa individualizado. [...] se baseia na adaptação do meio ambiente para facilitar a compreensão da criança em relação a seu local de trabalho e ao que se espera dela" (BRASIL, 2004, p.09)

<sup>16</sup> É o uso integrado de um conjunto de procedimentos e técnicas utilizadas para facilitar a comunicação.

de vida tem construída acerca da deficiência interfere no seu trabalho com as pessoas com deficiência. Importante destacar também que Dubar (2005) menciona que, desde a infância, o ser humano herda uma identidade de gênero, de ética e de classe social ligada à família e que na escola vivencia a identidade social. Já o processo relacional, segundo Dubar (2005), remete às relações estabelecidas em atividades de cunho coletivo, como organizações e instituições.

Se tomarmos como ponto de partida o fato de que não fomos, ao longo das nossas vidas, acostumados a conviver com as diferenças – já que só ultimamente é que as pessoas com deficiência começaram a ser incluídas nos diversos segmentos sociais –, vamos ter indícios de que muitos educadores apresentam lacunas na sua formação pelo fato de não se atentarem às diferenças que constituem a diversidade humana. Precisamos compreender, entretanto, que as identidades nunca se encontram prontas, já que resultam de um processo construtivo e em permanente transformação.

A formação continuada se constitui como mais um espaço que possibilita os docentes a construírem, desconstruírem e reconstruírem sua identidade profissional, bem como redimensionar saberes docentes necessários à prática educativa. Esse processo se dá de forma dinâmica, a partir do diálogo e das relações sociais que são estabelecidas com outros professores.

Tardif (2002, p. 36) destaca a partir dos seus estudos que o saber docente, assim como outros saberes, é "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Saberes esses que têm impactos – positivos e/ou negativos – nas práticas pedagógicas dos professores.

No que se refere aos saberes curriculares, os mesmos estão atrelados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos selecionados pela instituição escolar e que os educadores devem saber aplicar. Os saberes da formação profissional se constituem como o conjunto de saberes que se baseiam nas ciências e na erudição, e são mediados pelos professores em seu processo de formação, bem como os conhecimentos pedagógicos (técnicas e métodos de ensino). Quanto aos saberes curriculares, considera-os como os conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais organizam o conteúdo, e são apresentados através dos programas e os métodos institucionais. O autor aponta ainda que os saberes

disciplinares são os conteúdos propriamente ditos, reconhecidos e identificados como integrantes dos diferentes campos do conhecimento. Já os saberes experienciais são aqueles que, segundo o autor, resultam do próprio exercício da atividade profissional do docente, ou seja, são produzidos e adquiridos através da vivência profissional. Sendo assim, os saberes docentes se constituem a partir de um compêndio de saberes (TARDIF, 2002).

O professor constrói o saber que fundamenta sua ação docente no cotidiano de seu trabalho, ou seja, é esse saber pedagógico que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (AZZI, 2000, p. 43).

O ser professor exige uma formação que fomente, na relação de ensino e aprendizagem, o diálogo e a troca de saberes. Os professores devem adotar um conjunto de ações pré, inter e pós-ativas para que a educação seja efetiva e significativa. (GARCÍA, 1999). É por isso que Tardif (2002) menciona que o saber docente se configura como um saber plural, já que a relação do educador com os saberes não se limita a uma função de comunicação dos conhecimentos já constituídos, mas sim como uma conjuntura de saberes provenientes da formação profissional e de saberes curriculares, disciplinares e experienciais.

Se de acordo com Tardif (2002) os conhecimentos atrelados aos saberes disciplinares são elencados pela instituição universitária e se constituem nas várias disciplinas (componentes curriculares) oferecidas pelos cursos de ensino superior, aqui já podemos mencionar as mazelas relacionadas à formação de professores para o trabalho com as pessoas com deficiência, pois poucas são as discussões que abarcam esse foco.

O ser educador exige prática e vivência, pois, parafraseando Pimenta (2002), na educação, a prática se constitui a partir da própria prática; porém, não se pode fazer o divórcio entre a prática e teoria, pois se faz necessário que saberes sejam articulados, afinal não há fazer que não tenha como principal astro e norteador o saber.

É preciso, portanto, ressignificar uma ideia que circula entre muitos professores de que “na prática, a teoria é outra”. Primeiro, porque a teoria vai se fazendo outra à medida que dialoga com as experiências cotidianas e, em consequência, vai sendo revista e ampliada. Segundo, porque teoria e prática não são elementos em polos

opostos, mas aspectos interdependentes que compõem a prática docente e pedagógica.

## 2.2 O CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

Este estudo propôs a se debruçar sobre as **práticas pedagógicas** de professoras no AEE, reconhecendo que este termo não é de fácil definição, visto que o mesmo, segundo Franco (2012), é constituído por um conjunto complexo e multifatorial. Ademais, para compreendermos a definição de práticas pedagógicas, faz-se necessária também a compreensão de outros termos afins, como prática educativa e prática docente, até porque é comum serem considerados como sinônimos. Para traçar o paralelo entre esses termos, optei pelas reflexões da autora Maria Amélia Franco que há anos vem se dedicando aos estudos conceituais da pedagogia com realce nas práticas pedagógicas.

O termo **prática educativa** refere-se às práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais; já as **práticas pedagógicas** fazem referência às práticas sociais desempenhadas com a intenção de materializar os processos pedagógicos. Ou seja, as práticas pedagógicas se articulam intencionalmente para acolher a determinadas perspectivas educacionais solicitadas e/ou demandadas por dado grupo social que, neste estudo, são os alunos com deficiência intelectual e/ou múltiplas.

A prática docente é prática pedagógica quando esta se introduz na intencionalidade presumida para sua ação. Desta forma, a prática docente ordena o sentido da prática pedagógica a partir do momento em que o professor compreende a sua responsabilidade social, que se conecta e se empenha em relação aos aspectos preconizados pelo Projeto Político Pedagógico da escola, que confia que seus afazeres docentes são expressivos na vida de seus alunos, enfim, que tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada (FRANCO, 2012).

É importante enfatizar que, ainda segundo a mesma autora, as práticas docentes não se modificam de dentro das salas de aula para fora, mas, ao oposto. Ou seja, pelas práticas pedagógicas, as práticas docentes podem ser transformadas

para melhor ou para pior. A sala de aula se prepara pelo encadeamento de práticas pedagógicas que a abrangem e com ela dialogam.

O professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir, desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica (FRANCO, 2012, p. 170).

Para pensar nas práticas pedagógicas no AEE é preciso levar em consideração também a confluência de muitos aspectos que repercutem na prática docente, isto é, as decisões que antecedem as práticas realizadas em sala de aula e as que extrapolam a sala de aula (como a participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem), os materiais didáticos a serem utilizados, os métodos de ensino, o atendimento à diversidade de alunos.

Diante desta conjuntura, podemos nos referir mais uma vez ao fato de que as práticas pedagógicas abarcam vários fatores, ou seja, são multifatoriais. E como diz Sacristán (1999), são aninhadas, já que o ato de educar, a ação educativa transcende às ações dos professores e extrapola os limites físicos da sala de aula. O autor menciona um sistema de práticas aninhadas, no qual vários contextos estão incluídos uns nos outros, e contemplam:

- a) Existência de uma prática educativa e de ensino, em sentido antropológico, anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura.
- b) Nesse ambiente cultural, desenvolvem-se as práticas escolares institucionais, entre as quais podemos distinguir:
  - práticas relacionadas com funcionamento do sistema escolar, configuradas pelo funcionamento que deriva da própria estrutura;
  - prática de índole organizativa estável nas utilizações próprias da organização específica das escolas;
  - práticas didáticas e educativas interiores à sala de aula, que é o contexto imediato da atividade pedagógica, onde tem lugar a maior parte da atividade de professores e alunos.



c) Além disso, fora do sistema educativo, realizam-se atividades práticas que, não sendo estritamente pedagógicas, podemos considerar concorrentes das atividades escolares.

De acordo com Pimenta (2002), as práticas docentes contêm a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas e as tentativas de uma didática inovadora.

Neste sentido, podemos mencionar o que Sacristán (1999) define como práticas aninhadas também para o conceito da prática educativa, pois abarca as ações de responsabilidade do professor que, normalmente, ocorrem em sala de aula.

A prática docente não se restringe no visível da prática pedagógica em sala de aula, e não é exterior às condições sociais, emocionais, profissionais e culturais do professor, como também não se realiza unicamente nos procedimentos didático-metodológicos utilizados em classe. Para além das referidas práticas aninhadas, há todo um sistema de representações coletivas e configurações pessoais que determinam as decisões do docente frente às demandas institucionais e organizacionais.

Popkewitz (1986 *apud* SACRISTÁN, 1999) menciona que o conhecimento da prática pedagógica e a possibilidade de modificá-la sugerem a apreensão da influência mútua entre três níveis ou contextos distintos, a saber: 1) o contexto eminentemente pedagógico, constituído pelas práticas cotidianas da classe que definem os papéis que, de maneira mais próxima, dizem respeito aos professores; 2) o contexto profissional dos professores, que abarca ideologias, crenças, conhecimentos e rotinas que também legitimam suas práticas; 3) e o contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes.

Segundo Sacristán (1999), a prática educativa está conectada nos processos de ensino e aprendizagem e a própria investigação reporta-se, sobretudo, à ação didática. Entretanto, a atividade docente não se reduz a esta prática pedagógica aparente / concreta, sendo preciso consultar outras dimensões menos evidentes. Para explicitar melhor esse aspecto, o autor apresenta um exemplo esclarecendo a necessidade de abranger o conceito de “prática” no sentido de não limitá-la ao

domínio metodológico e ao espaço escolar, já que a mesma não se restringe às ações dos professores.

Pegando num exemplo prático, verifica-se que o ensino de uma língua: implica usos metodológicos, avaliações psicológicas de diferentes processos de aprendizagem, partilha de competências; tem a ver com o que os professores consideram útil ensinar aos alunos de um determinado grupo social; exprime avaliações epistemológicas do professor sobre a importância de um conteúdo; demarca normas de comportamento na aula, reflete valores sociais sobre a importância das línguas e pressões de grupos de especialistas; etc. Tudo isto configura a prática, que é tudo isto ao mesmo tempo (SACRISTÁN, 1999, p. 68)

Sobre a prática pedagógica, Cunha (2013) ressalta que três etapas são importantes:

- 1) **Observação:** necessária para conhecer o aluno, suas limitações e possibilidades de aprendizagem. Essa etapa fornece um suporte maior para o professor compreender as características pessoais e sociais dos alunos, bem como seus interesses e desejos, maneiras de se comportar e se movimentar na sala de aula, além de outros aspectos que sejam considerados relevantes pelo professor;
- 2) **Avaliação:** objetiva compreender o desempenho do aluno diante do processo de ensino e aprendizagem. O autor faz referência a Vygotsky para falar da etapa da avaliação, já que permite “verificar como se comporta o aluno na Zona de Desenvolvimento Proximal, diante da aprendizagem potencial” (CUNHA, 2013, p. 79);
- 3) **Mediação:** entendida pelo autor como a interlocução entre o aluno e o saber a ser apreendido. A partir das interações sociais entre sujeito e objeto e por meio da mediação ocorre a construção do conhecimento.

Na prática pedagógica do professor, esses elementos só têm sentido se ocorrer uma retroalimentação, ou seja, o *feedback*, em que o retorno das informações obtidas através da observação e avaliação exerça impactos na mediação docente. Essa retroalimentação passa então a ser instrumento pedagógico para o professor.

### 3 O PERCURSO DO NÚCLEO DE ESTUDOS E FORMAÇÃO DE DOCENTE: UMA TRÍADE ESTRUTURANTE

“Cada ser humano trilha seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser.”  
(ALARCÃO, 1996)

Embora na primeira seção desta tese já tenha sido realizada uma breve contextualização acerca da implantação do NEFD, acredito ser interessante apontar mais alguns detalhes do mesmo, bem como em que base teórica está ancorada e como os encontros pedagógicos foram organizados.

O interesse em organizar um núcleo sistematizado de estudos e formação docente na APAE de Feira de Santana – Ba, surgiu quando estava ainda como funcionária<sup>17</sup> da mesma, pois, embora tivéssemos a oportunidade de encontros semanais para o planejamento e participação em palestras organizadas pela coordenação pedagógica e também pela equipe técnica<sup>18</sup>, sempre acreditava que algo estava faltando na formação daqueles professores em exercício, e já pensava em organizar momentos de formação em que eles tivessem mais oportunidades de socializar as experiências e atrelassem os conteúdos da formação a sua vivência pedagógica diária.

Ademais, fui percebendo que ao longo dos quase 10 anos em que estive lá, os alunos que adentravam a instituição para os mais diversos atendimentos tinham distintas características, inclusive com diagnósticos de que nunca tínhamos ouvido falar. Se antes a instituição estava mais voltada para o atendimento às pessoas com deficiência intelectual, com o passar do tempo, começou a atender alunos com transtornos e deficiências múltiplas, o que, obviamente, gerou novas demandas e desafios para o corpo docente, que precisava então, de uma reformulação na formação continuada para que fosse possível dar conta do novo cenário, com mudanças no papel social e pedagógico institucional.

Neste prisma, passei então a me indagar quais seriam as necessidades de formação para o professor que organiza suas práticas pedagógicas para alunos com

---

<sup>17</sup> Estive como professora de Educação Física da instituição de outubro de 2003 até julho de 2012.

<sup>18</sup> A equipe técnica é formada por diversos profissionais, tais como: fisioterapeutas, fonoaudiólogos, assistentes sociais, psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, psiquiatra, neurologista.

deficiência intelectual e/ou múltipla. Ao pensar em estratégias para elaborar uma proposta de formação de professores, não pude deixar de levar em consideração que, no contexto da formação inicial, a estruturação curricular dos cursos de graduação (em linhas gerais) não prioriza os aspectos da educação especial e inclusiva, já que poucas disciplinas fazem parte da grade curricular dos mais distintos cursos, das diversas universidades<sup>19</sup>, o que irá refletir, sem dúvidas, na atuação profissional.

Neste sentido, o NEFD nasce também de uma preocupação que está associada à qualidade da formação inicial que os professores recebem na sua trajetória acadêmica e é fertilizado por acreditar nas contribuições que podem ser dadas ao coletivo de professores que necessita ter suporte teórico-científico para concretizar seu trabalho no cotidiano escolar. Fui percebendo, na trajetória na instituição, que muitos professores lá chegam totalmente despreparados<sup>20</sup> para atuarem com alunos com deficiência e com um conhecimento limitado acerca das características dos alunos com deficiência e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Em fevereiro de 2013, então, organizei uma proposta de implantação do NEFD (APÊNDICE G – ver p. 193), que foi apresentada à direção da instituição. Núcleo esse com o objetivo de dar um suporte pedagógico e científico ao universo de professoras<sup>21</sup> que na APAE estavam, em que a afetividade, os saberes experienciais e científicos fossem elementos centrais e não periféricos dos encontros formativos. Em março de 2013 o projeto foi aprovado pela direção e pela coordenação pedagógica da instituição. Em março do mesmo ano iniciaram-se as atividades do núcleo com uma compreensão clara de que a proposta de formação de professores do AEE estava pautada em três princípios estruturantes: formação continuada a partir da **experiência docente**, da **reflexividade crítica** e da **teoria do vínculo afetivo**.

Diante dessa conjuntura é importante particularizar os aspectos teóricos desses princípios estruturantes que servem de base para a organização do NEFD, e que serão detalhados nas páginas a seguir.

---

<sup>19</sup> Almeida (2012a); Cruz e Glat (2014)

<sup>20</sup> Nogueira e Bordas (2014); Passos e Nogueira (2014)

<sup>21</sup> No percurso metodológico está sinalizada a quantidade de professoras que participaram das intervenções no NEFD e as que participaram da pesquisa.

### 3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM OLHAR FOCALIZADO NAS EXPERIÊNCIAS

A concepção de formação continuada defendida neste estudo ultrapassa a aquisição de conhecimentos técnicos e específicos do trabalho pedagógico, mas abarca também a dimensão da formação humana, levando em consideração as capacidades, habilidades, valores, sentimentos e afetos que estão imbricados na formação pessoal e profissional do professor.

Portanto, não há aqui um posicionamento nesse estudo em defesa de uma formação focada apenas na atualização científica, didática e pedagógica. Reconheço e valorizo esses aspectos, mas amplio a formação para um conceito que Imbernón (2010) discute de que a formação continuada permite ao professorado descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Acrescentaria também a possibilidade de redimensionar sua prática a partir dos vínculos que são estabelecidos entre os demais atores sociais da educação.

A formação continuada no contexto do NEFD tem como ponto de partida um coletivo de professoras e não uma única professora, de forma isolada, que busca receitas prontas de práticas pedagógicas ou se baseiam na reprodução ou imitação de estratégias de ensino. Defende-se no Núcleo uma formação que priorize situações-problemas e vivências cotidianas, e que através da pesquisa e reflexão o coletivo de professoras elabore e socialize as diferentes possibilidades de superarem as dificuldades e favorecerem a aprendizagem significativa.

Imbernón (2010) também convida a pensar numa formação permanente que desenvolva processos de pesquisa colaborativa e que esteja pautada em cinco pilares: 1) os professores devem aprender de forma coletiva, junto com os outros colegas e demais atores sociais; 2) conectar os conhecimentos provenientes da socialização com novidades de informações; 3) aprender a partir da reflexão individual e coletiva, e também através da resolutividade de problemáticas evidenciadas na prática; 4) aprender a partir de um ambiente formativo de colaboração que priorize a interação e a socialização de êxitos e dificuldades; 5)

organizar planos coletivos de trabalhos e atrelá-los à formação através de pesquisa-ação.

De acordo com Oliveira (2009), por ser a escola o local onde incidem as ações educativas de modo real, é também o ambiente mais favorável para ocorrer a formação continuada dos professores – o que não exclui os demais espaços formativos externos. Almeida (2006) também assegura que a formação continuada deve estar centrada na escola, prioritariamente, já que é o espaço em que os professores e alunos estão aprendendo a todo instante e o local onde os saberes e as experiências são compartilhados. Por isso, o NEFD priorizou uma formação que ocorreu no próprio espaço escolar, dentro da carga horária de trabalho das professoras.

Para atender aos princípios inclusivos e materializar as diversas leis recomendadas, é perceptível a todo instante a necessidade de os professores reavaliarem suas práticas pedagógicas e redimensionarem o seu trabalho docente. Nesse sentido, crescem as demandas da formação continuada, permitindo que os professores possam fazer o aprofundamento teórico em determinadas temáticas subsidiando, assim, sua prática educativa.

Ao se tratar das professoras do AEE da APAE que atuam com alunos com deficiência, foi preciso atentar para uma formação profissional que pudesse atender às demandas pedagógicas específicas. Oliveira (2009) chama a atenção para o aumento significativo de cursos de formação continuada que são oferecidos aos professores no Brasil, principalmente no que tange à perspectiva do ensino inclusivo de alunos com deficiência. Porém, pouco dessa formação de fato tem-se materializado e proporcionado mudanças e melhorias na qualidade da educação ofertada.

Posso inferir, talvez, que a problemática esteja atrelada à forma como os cursos são idealizados, que muitas vezes não levam em consideração as experiências e as expectativas dos professores participantes. Placco e Silva (2002, p. 29) corroboram com isso ao afirmarem que:

Programas são definidos, cursos são desencadeados, conferências são proferidas, mas não se questiona para quem são dirigidos, quais as necessidades dos que deles participam, em que medida influenciam os professores a quem são destinados e como são traduzidos posteriormente em ações concretas nas escolas.

Por isso, o NEFD tem como fator preponderante a garantia das vozes dos seus atores sociais, as professoras, organizando a formação continuada acoplada à realidade da escola, valorizando as experiências pedagógicas cotidianas, bem como procurando deixá-las articuladas com os saberes docentes e problemas de aprendizagem gerada no contexto educativo.

A dinâmica de formação utilizada no NEFD levou em consideração os pressupostos que Fusari (2002) aponta para que essa formação realizada na própria escola seja solidificada: 1) os professores devem ser ouvidos, valorizados e terem suas experiências, ideias e expectativas respeitadas; 2) é preciso o apoio pedagógico dos coordenadores e diretores para que a formação seja enfrentada como valor e condição básicas para o desenvolvimento profissional dos professores; 3) estar como ação prevista no calendário escolar, a disponibilidade de carga horária que permita aos professores a participação na formação permanente; 4) cada educador precisa ter a concepção de que é também sua responsabilidade a formação, não a de transferir exclusivamente para o Estado e instância escolar esse processo. Todos esses aspectos foram essenciais para que o NEFD se constituísse.

Imbernón (2010) também elenca algumas linhas ou eixos de atuação para discutir a formação permanente e que também foram levados em consideração no momento de idealização do NEFD: 1) a reflexão prática-teórica do professor sobre a própria prática mediante a análise, compreensão, interpretação e intervenção sobre a realidade gera conhecimento pedagógico; 2) o compartilhamento de experiências e maior comunicação entre os professores; 3) a junção da formação a partir de um plano de trabalho; 4) a formação como estímulo crítico perante práticas profissionais; 5) o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjugado para modificar essa prática.

Ao falarmos de formação de professores, é interessante fazer referência a uma inquietação que o autor Maurice Tardif traz:

é estranho que professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com os outros atores da educação, seus conteúdos e formas (TARDIF, 2002, p. 240)

Refletir sobre esta citação é trazer à tona a necessidade emergencial do professor reconhecer não apenas seu papel na formação dos alunos, mas sim esse sujeito em formação a partir de si mesmo. Por isso, é relevante apresentar a concepção de formação que permeia este estudo, já que o termo “formação” pode vincular-se a vários conceitos. Para isso, tomamos como base o que é defendido nas reflexões de Macedo (2010, p.29) que diz que a formação acontece “a partir do mundo/ consciência do Ser ao aprender formativamente, isto é, transformando em experiência significativa (intencionada com explicitada construção de sentidos e significados) acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem”. Portanto, fica claro na fala de Macedo que a formação é interformação. Corroborando com Macedo, Sá (2005) também apresenta uma dimensão de formação que atravessa o percurso do ser-no-mundo atrelando as relações, possibilidades, erros, experiências, atualizações como inerentes ao próprio processo formativo. Isto é, a formação é processo e não fim... é o caminho que acontece em um *continuum* de experiências e atualizações.

Josso (2002) também vai enfatizar que se não for experiencial, não é formação. A mesma menciona que formação:

É aprender a analisar os contributos das nossas atividades, dos nossos contextos de vida, das nossas relações electivas e de acontecimentos que em nós tomam forma; é descobrir que, neste desenvolvimento das nossas vivências transformamos algumas, mais ou menos conscientemente, em experiências fundadoras; é aprender a investir o nosso presente de tal maneira que as nossas vivências possam tornar-se experiências formadoras que vivificam ou alimentam as nossas buscas; é aprender a descobrir os pressupostos cognitivos das nossas interpretações bem como os nossos registros de expressão privilegiados (JOSSO, 2002, p. 141).

A autora ainda complementa que é a conjuntura dessas aprendizagens que possibilitará ao sujeito compreender a sua formação. Ao refletir acerca desses aspectos, surge uma inquietação, pois muitos professores continuam com o discurso de que a formação é algo sempre externo, que a escola precisa oferecer cursos. Isso é ainda mais evidenciado quando se trata dos professores que ministram aulas para alunos com deficiência, já que muitos afirmam não terem “experiência” nessa área, e é preciso participar dos cursos de capacitação.

A proposta aqui não se trata de combater a forma como os cursos de capacitação ou atualização são conduzidos. Mas trata de repensar a formação a partir das diversas experiências construídas através das relações estabelecidas



dentro do contexto escolar com todos os atores sociais da educação. É pensar em atribuir sentidos ao que se deseja construir, transformar e reelaborar através da experiência.

Podemos trazer à baila novamente Macedo (2010) que faz alusão à questão da autoformação e heteroformação. Trazendo à especificidade do professor, o autor cita que o sujeito que conceber a formação como um produto exoterodeterminado nega a própria condição do ser em formação. E que, nos contextos formativos, idealizar que os conteúdos educativos serão meramente simples e reproduzidos pelos professores em formação é desconhecer que a formação é uma experiência própria do Ser. Vale ressaltar que Macedo (2010) também traz a ideia de que a formação se desempenha no contato expressivo com o outro e consigo mesmo, como também defendia Carl Rogers. A esse reconhecimento do outro na formação, Macedo (2010) optou denominar de heteroformação, isto é, uma formação a partir de experiências compartilhadas, cooperativas, mútuas e mediadas.

Fica claro, deste modo, que tanto a autoformação quanto a heteroformação se constituem a partir das experiências. Conforme cita Sá (2005, p. 56),

temos uma experiência quando as experiências espaço-temporais se tornam singulares, de acordo com a maneira como cada pessoa exerce sua compreensão de mundo. Diria que a trama da “formação” é tecida na itinerância, que por sua vez comporta a errância empreendida por uma pessoa.

Josso (2002) também faz menção ao processo de autoformação, pois, no *continuum* temporal, existem vivências com intensidades específicas que se impõem a nossa consciência e, a partir delas, removeremos os conhecimentos úteis a nossas tramas conosco próprios e/ou com o ambiente humano e natural. Conforme Almeida (2012b, p.81), “para a compreensão das experiências que se configuraram em experiências formativas, é preciso um exercício de relato. O retorno à memória, à reflexão e à narração transforma o teor experiencial em teor formativo”.

É preciso deixar clara aqui a importância do papel formador da experiência, no sentido de que através das diversas experiências ocorre o processo de constituição do sujeito, mais especificamente aqui, das professoras. Entretanto, Larossa (2002) menciona que os sujeitos encontram no seu cotidiano condições para que a experiência aconteça. Ele ainda complementa que é preciso existir

situações mínimas que se revelam como condições indispensáveis para que o sujeito viva experiências e, desta forma, tenha nelas fontes de formação contínua.

Segundo o mesmo autor, os elementos impossibilitadores da experiência são: excesso de informação; necessidade de opinar sobre as informações; excesso de trabalho. Larossa (2002) traz alguns elementos que possibilitam a experiência, os quais são as situações em que o sujeito passa a ser autor do processo de conhecer.

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

Portanto, opto por tecer uma discussão que perpassa pela concepção de que a formação continuada priorizada pelo NEFD considera as experiências das professoras como conteúdos de formação, entretanto, reafirmo que o saber experiencial não se sustenta sozinho e que o embasamento teórico científico deve permear toda a trajetória do professor.

### 3.2 DIÁLOGOS SOBRE A PRÁTICA REFLEXIVA DO PROFESSOR

Outro elemento estruturante que fundamenta e norteia as ações do NEFD é a perspectiva de reflexividade crítica do professor como uma possibilidade de reelaborar sua prática pedagógica. Para compreender esse aspecto, é necessário retratar aqui a especificidade do trabalho docente, entendendo o que caracteriza o ser professor e as condições objetivas e subjetivas que interferem de forma direta na sua prática reflexiva.

No sentido de fazer uma análise mais profunda acerca do trabalho docente, Basso (1998) afirma que é necessário estabelecer as relações entre as condições subjetivas (que estão atreladas à formação do professor) e as condições objetivas (que abarcam as condições efetivas de trabalho, referindo-se às questões de organização da prática, participação no planejamento escolar, preparação das aulas,

bem como a remuneração do professor). Corroborando com esses elementos, podemos citar Imbernón (2010) que enfatiza que existem vários aspectos que ajudam no desenvolvimento da profissão docente, como o salário, a demanda do mercado profissional, o clima de trabalho nas escolas e também a formação permanente.

Basso (1998) faz menção às condições subjetivas que são próprias do trabalho humano, já que as mesmas se constituem numa atividade consciente, porque o homem age conscientemente ao delinear sua ação, mantendo uma maior ou menor autonomia. Para exemplificar esse aspecto, o autor faz referência ao trabalho fabril, que é altamente objetivado e tem uma autonomia limitada na realização das atividades pelos operários. Fazendo analogia ao trabalho docente, o autor diz que seu processo de trabalho não se objetiva na mesma proporção, deixando uma porção de autonomia maior, “pois a presença de professor e alunos permite uma avaliação e um planejamento contínuos do trabalho, orientando modificações, aprofundamentos e adequações do conteúdo e metodologias a partir da situação pedagógica concreta e imediata” (BASSO, 1998, p. 02).

Diante desse cenário, pode-se elucidar que as condições atreladas à formação do professor são fatores que corroboram na constituição da reflexividade crítica, inclusive capazes de ajudar na superação dos problemas enfrentados e impostos pelas próprias condições objetivas de trabalho. Diria ainda que a formação permite ao docente uma autonomia diferenciada, uma autonomia que não é alienada, mas reflexiva. O NEFD, portanto, tem alicerce numa formação continuada que permite a conscientização da reflexão crítica sobre sua prática.

Em relação à autonomia do professor, Jiménez Jaén (1988 *apud* CONTRERAS, 2012, p.41) traz em seu posicionamento o seguinte:

A determinação cada vez mais detalhada do currículo a ser adotado nas escolas, a extensão de todo tipo de técnica de diagnóstico e avaliação dos alunos, a transformação dos processos de ensino em microtécnicas, dirigidas à consecução de aprendizagens concretas perfeitamente estipuladas e definidas de antemão, as técnicas de modificação de comportamento, dirigidas fundamentalmente ao controle disciplinar dos alunos, toda a tecnologia de determinação de objetivos operativos ou finais, projetos curriculares nos quais **se estipula perfeitamente tudo que deve fazer o professor passo a passo** ou, em sua carência, os textos e manuais didáticos que enumeram o repertório de atividades que professores e alunos devem fazer (grifo nosso).

Segundo Contreras (2012), isso está associado ao espírito de racionalização tecnológica do ensino, que faz o professor ter a sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, tendo a perda do conjunto e o controle sobre sua tarefa. Podemos, portanto, inferir que a autonomia do professor passa a se igualar com as do trabalho fabril, que fora destacado por Basso (1998).

Contreras (2012, p.71) ainda menciona que “os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores”. Kimball (1988), também citado por Contreras (2012), vai além da concepção da perda de autonomia, e defende que os professores não podem ser considerados profissionais, pois eles necessitam de autoridade acerca das deliberações que são tomadas no processo de ensino e aprendizagem, o que corresponde a dizer que o conhecimento que os professores têm não os empessa de autoridade. O autor ainda complementa que, em decorrência desse contexto, os professores não podem ser considerados responsáveis pela educação na escola.

Diante desta aspiração de Kimball (1988), é inevitável não perguntar: e qual tem sido a responsabilidade do professor no contexto escolar? Quais tarefas cabem ao professor realizar no processo de ensino e aprendizagem? Considero uma agressão dizer que o professor não é responsável pela educação. Sei que não é o único responsável, mas o é juntamente com os alunos, constituindo-se em um dos principais atores sociais da educação. A intenção aqui não é defender que os professores não apresentam suas fragilidades, mas, além de pensar nas lacunas, é preciso pensar também nas potencialidades, nas possibilidades de educar alunos dentro de um sistema social que muitas vezes não prioriza o campo educacional.

Em confronto com o que foi afirmado por Kimball e Contreras, Alarcão (1996) enfatiza que os professores assumem uma função importante na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque fazem uma reflexão na interação e sobre a interação que se origina entre o conhecimento científico e sua apropriação pelo aluno; além disso, fazem também uma reflexão entre a instituição escola e a sociedade em geral. A autora ainda complementa enfatizando que o professor “tem um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à

execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional” (ALARCÃO, 1996, p.176).

Associando a perda da autonomia que fora é citada pelos autores mencionados anteriormente, é inevitável não falarmos da prática reflexiva do professor. Entretanto, antes de compreendermos essa reflexividade atrelada ao professor, é necessário o entendimento do que é ser reflexivo: Segundo as reflexões de Alarcão (1996, p.175), “é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido [...]. A reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça”. Na obra de Schon, o conceito de reflexão é compreendido “como o modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos, em vez de derivação técnica, de esboço e de racionalização das regras de decisão” (SCHON, 1983 *apud* CONTRERAS, 2012, p. 126).

Jonh Dewey foi o primeiro estudioso a colocar em discussão o conceito de professor reflexivo, considerando ser o pensamento reflexivo a melhor forma de pensar. Para Dewey, o profissional reflexivo está sempre investigando e buscando outros conhecimentos. Foi a partir dos seus estudos que se originaram os escritos de Schon, teórico que fez com que o termo professor reflexivo alcançasse destaque no cenário educativo (PIMENTA; GHEDIN, 2002).

É importante enfatizar aqui que este estudo traz as contribuições de Schon, mas amplia para uma perspectiva de Pimenta (2006), que reconhece também o apoio da reflexão no exercício da docência, dos saberes dos professores e das escolas como espaços de formação continuada, e que tece ponderações ao conceito defendido por Schon inicialmente.

As inquietações de Schon eram uma tentativa de entender as situações incertas, instáveis e singulares que os professores não conseguem dar conta por meio de repertórios técnicos. Ele diz que existe uma gama de ações que os professores realizam no dia-a-dia da prática docente e que são espontâneas, já que não implicam uma pausa para pensar nessas ações antes de concretizá-las. Isso é fruto de competências que são apreendidas com as experiências e, neste caso, o conhecimento está na ação. Entretanto, existem situações que evocam os professores a pensarem sobre o que fazer enquanto estão fazendo determinada ação, ou seja, implicam reflexão em relação à situação deparada para assim poder

ter atitudes adequadas. A isso, Schon considera reflexão na ação (SCHON, 1983 *apud* CONTRERAS, 2012).

Em relação a essas situações do dia-a-dia, Contreras (2012) acredita que, conforme a prática do professor fica repetitiva e constante, seu conhecimento na prática se torna mais tácito e espontâneo – conhecimento esse que o torna um especialista, e confiante nesta especialização. Porém, quando aparecem situações inusitadas que exigem outra atuação (intervenção), o professor necessita compreender o novo caso, propor e concretizar soluções.

Diante desse cenário, a limitação que o conceito de Schon traz é, segundo Pimenta (2006, p.43), o “individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potencializadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto” (PIMENTA, 2006, p. 43). Nesse sentido, a autora apresenta algumas possibilidades de ressignificação e ampliação da concepção que Schon expõe, em que a proposta do professor reflexivo está pautada nos seguintes aspectos: 1) Transição da perspectiva do professor reflexivo à do professor intelectual crítico reflexivo, isto é, da dimensão individual da reflexão para o seu caráter público e ético; 2) Epistemologia da prática à práxis, que significa a edificação de saberes através da análise crítica e teórica das práticas e da ressignificação da teoria a partir do conhecimento da prática; 3) do professor pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar com a colaboração de pesquisadores da universidade, favorecendo na escola a análise permanente de práticas; 4) da formação inicial e continuada; 5) da formação continuada pautada no coletivo e no desenvolvimento profissional dos professores.

Foi levando em consideração esses cinco aspectos que o NEFD foi pensado, a fim de trazer esse subsídio para as professoras, e na tentativa de trazer impactos na forma como as práticas pedagógicas foram pensadas e materializadas no contexto do AEE da APAE.

Fazendo uma analogia dessas reflexões no campo educacional para as pessoas com deficiência, embora o professor na sua prática pedagógica diária vá se “especializando”, tendo mais intimidade com as estratégias de ensino para as pessoas com deficiência, sabe-se que outras demandas são exigidas no AEE. Em única sala, o professor se depara com vários alunos, cada um com suas

peculiaridades. Alguns alunos com limitações maiores, decorrentes da severidade da deficiência, o que na maioria das vezes não permite o trabalho ficar recorrente e estável.

Acredito que incorporar na sua prática cotidiana a reflexividade crítica exige uma autorreflexão constante, o que não é tão simples assim. Outra problemática que podemos levantar é que muitos educadores não têm a atitude periódica de refletirem sobre suas ações, sobre o seu EU professor, e acabam por realizar e/ou organizar seu trabalho pedagógico de maneira intuitiva.

Podemos mencionar aqui o teórico Stenhouse, que trouxe a ideia da singularidade das situações educativas. A ideia discutida é que cada sala de aula, cada aluno, cada situação do processo de ensino e aprendizagem carregam características que são únicas e singulares e, por isso, é impossível o docente dispor de um conhecimento com métodos a serem seguidos no ensino ou de uma uniformização dos processos educativos. A proposta defendida é que se atendam as especificidades que cada situação, classe, aluno apresenta (STENHOUSE, 1987 *apud* CONTRERAS, 2012).

Nóvoa (1992, p.25), preocupado com a formação de professores, sistematizou uma perspectiva de formação crítica e reflexiva com o objetivo de fornecer “aos professores os meios de um pensamento autônomo, e que facilite as dinâmicas de autoformação participada, com vistas à construção de uma identidade profissional”. O mesmo autor aponta para três aspectos vinculados a essa formação, que são: produzir a vida do professor, produzir a profissão docente e produzir a escola, que serão detalhados a seguir, com base nas reflexões de Nóvoa (1992):

**Produzir a vida de professor** - Tem a pretensão de possibilitar aos professores um espaço de socialização entre as dimensões pessoais e profissionais, e isto significa dizer que, na medida em que os educadores apreendem os saberes e conteúdos da sua formação, os mesmos podem concretizá-los através de sua prática pedagógica e da experiência compartilhada com os demais atores sociais.

**Produzir a profissão docente** – Prioriza uma formação que instiga a constituição da reflexividade crítica, com a responsabilidade da própria ampliação profissional e que seja ativa na sistematização de implementação das políticas educacionais.

**Produzir a escola** – versa em apontar o ambiente escolar como um local não só de atuação, mas de formação permanente, integrada no cotidiano dos professores e da escola.

A partir desses três aspectos, o autor evidencia uma “dimensão outra” para pensar a formação do professor, pois reúne a necessidade de socialização de saberes, a constituição da reflexividade crítica e uma formação que tem consonância com o cotidiano da prática docente. Portanto, existe a necessidade de sistematizar propostas de formação continuada que possa reverberar nas práticas pedagógicas dos professores.

### 3.3 TROCAS RELACIONAIS A PARTIR DA TEORIA DO VÍNCULO AFETIVO

Este estudo traz também uma dimensão de formação de professores a partir das relações humanas e afetivas. E, no contexto dessa perspectiva, urge compreender os processos que estão vinculados a essa concepção, principalmente no que tange à teoria do vínculo afetivo, de Pichon Rivière.

O estudo valoriza a “presença do outro”, no sentido de afirmar que somos considerados sujeitos coletivos indefinidamente em construção, e por isso, existe a necessidade de atitudes que possam enfatizar “gesto de abertura, de aceitação, de curiosidade, talvez de amor pela diferença que faz com que o Outro justamente seja o outro” (LANDOWISKI, 2012, p. 23). Já que o outro se torna, então, um pólo de atração para o qual nos voltamos em razão da própria alteridade.

Nesse sentido, o estudo faz uma tentativa de transpor essa presença do outro para o contexto escolar, mais especificamente na relação entre professores, haja vista que nem sempre um professor percebe a presença de “um outro”, dentro da dimensão humana. Às vezes, a presença de um professor incomoda o outro, e o mesmo é considerado o dessemelhante, o diferente.

De acordo com Landowski (2002, p. 4), “o homem está condenado a poder construir-se unicamente pela diferença, ou seja, para que o ‘eu’ exista, é necessário que haja um ‘Outro’ que se opõe e, dessa forma, afirma a identidade do eu”. Esse



pensamento traduz a certeza de um “Nós pleno, imóvel, transparente e satisfeito consigo mesmo e começa, em compensação, o questionamento de um Nós inquieto, em construção, em busca de si mesmo em sua relação com o Outro” (LANDOWISKI, 2012, p. 27). Falar da presença do outro nos remete, então, a pensar na alteridade, em que o “outro” faz parte do espaço de mundo do “eu”.

Entretanto, alguns professores negam a sua relação com o Outro, negando-se a si mesmos, já que a identidade se constrói a partir de transformações que ocorrem na relação com o Outro. Muitas vezes, um professor nega o outro porque colocam seus valores, experiências e conhecimentos acima dos dele, como se o seu modo de compreender o mundo e os fenômenos fosse o melhor, esquecendo-se de que o Outro também possui diferentes possibilidades de captação a partir de seus olhares e vivências e, por isso, não são menos verdadeiras e significativas, mas são apenas díspares. Moscovici (1998, p.32-33) afirma o seguinte:

Pessoas convivem e trabalham com pessoas e portam-se como pessoas, isto é, reagem às outras pessoas com as quais entram em contato: comunicam-se, simpatizam e sentem atrações, antipatizam e sentem aversões, aproximam-se, afastam-se, entram em conflito, competem, colaboram, desenvolvem afeto. Essas interferências, voluntárias e involuntárias, intencionais ou inintencionais, constituem o processo de interação humana, em que cada pessoa na presença da outra pessoa não fica indiferente a essa situação de presença estimuladora.

Dessa forma, falar da presença do Outro implica analisar a interação humana, que é “um termo complexo, e ocorre permanentemente entre pessoas, sob a forma de comportamentos manifestos e não-manifestos, verbais e não-verbais, pensamentos, sentimentos, reações mentais e / ou físico-corporais” (MOSCOVICI, 1998, p.33).

No cotidiano escolar, os professores deparam-se com dramas, conflitos e comédias que estão permeados pela afetividade. Esta, por sua vez, caracteriza-se, segundo Nery (2014, p.22), por poder elucidar as motivações e o sentido do desempenho de diversos papéis. Para Aguiar (1990 *apud* NERY, 2014), todos os papéis que são desempenhados pelas pessoas podem ser atrelados à categoria dos vínculos que são estabelecidos.

Por isso, discorrer sobre a presença do outro na relação de professores não é coisa tão simples assim, pois está implicada, nesse contexto, uma relação de poder e desqualificação. Alguns professores valorizam o outro pela sua titulação, tempo de

serviço, cargo ocupado na instância escolar, esquecendo-se de que sua presença é necessária para a afirmação da própria identidade. A partir dessa conjuntura, posso referir-se à invisibilidade dos professores na escola e à falta de afetos. Em relação à afetividade, Loos, Sant'ana e Cebulski (2010, p.115) destacam que:

As coisas (ou seres) não estão em um “espaço” – tempo (...) representando suas existências; estão numa interação com outras coisas (ou seres), sendo afetadas ou afetando o que está em contato reverberando o seu ser. Daí a possibilidade dessa ligação ou integração: das afinidades, das analogias, das semelhanças, das repulsas, dos arrolamentos, etc.; enfim, os conflitos, no sentido primário do termo, e sem os preconceitos criados ao longo da história humana: de encontro, choque, embate; conforme a própria etimologia do termo. Do resultado desse conflito é que nasce a afetividade entre as possibilidades de existência, de ser.

Interessa defender neste estudo a relação entre professoras a partir da cooperação, colaboração e afetividade, na qual todas as intervenções sistematizadas possam refletir a partilha de experiências, saberes pedagógicos e tomadas de decisão de forma coletiva. Até porque, no contexto em que ocorre esta pesquisa, que é no AEE, existem demandas específicas que exigem o clima grupal.

De acordo com Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (1994 *apud* CONDEÇA, 2014), a definição de cooperação perpassa por um processo de interação em que os sujeitos, com diferentes formações, constroem respostas criativas para questões identificadas coletivamente, o que nos ajuda a compreender que a interação humana é o eixo norteador para a resolução de problemas. Transportando a problemática para a conjectura do ensino às pessoas com deficiência, a cooperação se traduz em grande aliada do corpo docente, pois permite um compromisso e envolvimento coletivo entre todos e a partir do suporte mútuo e apoio afetivo entre professores. Assim, os mesmos podem se ajudar no enfrentamento das dificuldades encontradas na concretização das práticas pedagógicas.

Em relação a esse aspecto, Pugach e Johnson (1995 *apud* MILHEIRO, 2013) mencionam que existem quatro papéis a serem cumpridos na cooperação entre os professores: 1) **Papel de suporte**, que se refere ao apoio interpessoal e/ou afetivo aos companheiros nos momentos bons e de dificuldades; 2) **Papel facilitador**, que ocorre quando os professores ajudam seus pares a desenvolverem a sua capacidade de resolverem problemas e se envolverem nas tarefas; 3) **Papel informativo**, que se materializa quando os professores partilham informações para

uma ajuda mútua nas situações mais difíceis, e tem o objetivo de fornecer assistência direta a todos os pares envolvidos; 4) **Papel prescritivo**, que é um conjunto de intenções ou um plano que é sugerido a um colega.

Este conjunto de práticas permite pensar que o pareamento de professores e as trocas relacionais ajudam a organizar as práticas pedagógicas de forma mais eficaz do que a tomada de decisão individual. Nesse sentido, trazemos à tona uma concepção de formação continuada de professores a partir de práticas colaborativas, em que todos os professores trabalham conjuntamente no planejamento, execução e avaliação de propostas educativas no AEE. O conjunto de professores constitui-se, então, como equipe de apoio disposta a ajudar uns aos outros na superação de problemáticas atreladas ao trabalho docente.

Não podemos deixar de ter o pressuposto de que o vínculo afetivo é o que norteia essa rede de apoio de professores. De acordo com o conceito pichoniano, o vínculo é o modo específico pelo qual cada sujeito interage com outro ou outros, criando uma estrutura particular a cada caso e a cada momento (PICHON-RIVIÈRE, 1998).

O mesmo autor ainda afirma que o vínculo está acoplado à forma particular pela qual cada pessoa interage com outro ou outros, gerando uma estrutura específica e particular a cada situação e a cada momento. O vínculo é sempre um vínculo social, até mesmo sendo com um único indivíduo, pois, a partir da relação com esse indivíduo, repercute-se numa história de vínculos originados em um tempo e em espaços determinados.

No argumento deste estudo, podemos inferir que o vínculo, então, torna-se a representação subjetiva que cada professor tem de si e dos demais professores, já que na interação entre eles um internaliza o outro. Para Nery (2014, p. 26), “o estabelecimento de um indivíduo pressupõe a intersubjetividade, a interpsiqué, a troca de conteúdos conscientes e inconscientes, tais como emoções, fantasias, imagens, sensações, pensamentos, sentimentos, intuições, estados emocionais”.

É importante destacar que esse suíço, o psicanalista Pichon Rivière, já mencionado, dedicou-se a estudar sobre grupos, mais especificamente sobre grupos familiares, sistematizando, assim, a teoria dos grupos operativos. No contexto da psicanálise, o objetivo primordial da sistematização desses grupos era o

envolvimento de todos os pacientes na realização de uma tarefa e, através da mesma, proporcionar um ambiente oportuno de diagnóstico, cura ou aprendizagem desses pacientes. Para trabalhar com o pareamento de professores e cooperação mútua no NEFD, optamos por desenvolver, de forma adaptada à realidade das professoras, a técnica dos grupos operativos.

O teórico Pichon Rivière (1980) organizou essa dinâmica de grupo retromencionada em três sessões, a saber: 1) **fase da pré-tarefa**, que se caracteriza por uma desordem das ideias nos membros do grupo, e gera anseios nos envolvidos; 2) **fase da tarefa**, em que o grupo é capaz de ordenar seus anseios, medos e insegurança quebrando, portanto, as barreiras geradas pelos comportamentos estereotipados e, por conseguinte, permitindo um contato ativo com a realidade; 3) **fase que produz mudanças**, em que o novo surge, denominado de projeto. As atividades sistematizadas para o coletivo de professoras no NEFD, levou em consideração essas sessões, com a finalidade das tarefas gerarem incertezas, dúvidas, e os saberes serem ressignificados coletivamente.

No trabalho grupal, as tarefas a serem exercidas são divididas em duas: tarefa externa e tarefa interna. A primeira refere-se à tarefa propriamente dita que o grupo precisa desempenhar, ou seja, o trabalho produtivo do grupo para alcançar os objetivos conscientes. Já a segunda tarefa, a interna, incide em todas as intervenções que precisam ser efetivadas pelos participantes do grupo de forma coletiva para compor, sustentar e desenvolver o grupo como equipe de trabalho (PICHON-RIVIÈRE, 1980). Nessa fase há manifestação de vínculos interpessoais para conseguir realizar a tarefa externa.

No grupo de professoras em exercício no AEE, a tarefa externa é a aprendizagem sobre o conhecimento das características dos seus alunos, estratégias de ensino diferenciadas e formas de avaliação, por exemplo. Já a tarefa interna são as possibilidades de trabalhar coletivamente, de tal forma que as angústias, medos e ansiedades sejam superados diante da aprendizagem.

Na concepção Pichoniana, a dinâmica do grupo ocorre a partir do momento em que os seus membros se unem em torno de uma tarefa que é envolvida em nível consciente, mas que também provoca uma dimensão afetiva que permanece no inconsciente dos participantes do grupo. Dessa forma, os objetivos conscientes do grupo definem a sua tarefa externa. A tarefa interna fica embutida de trabalhar com

as ações convidadas, em níveis consciente e inconsciente, que dificultam ou mesmo impedem a realização da tarefa externa.

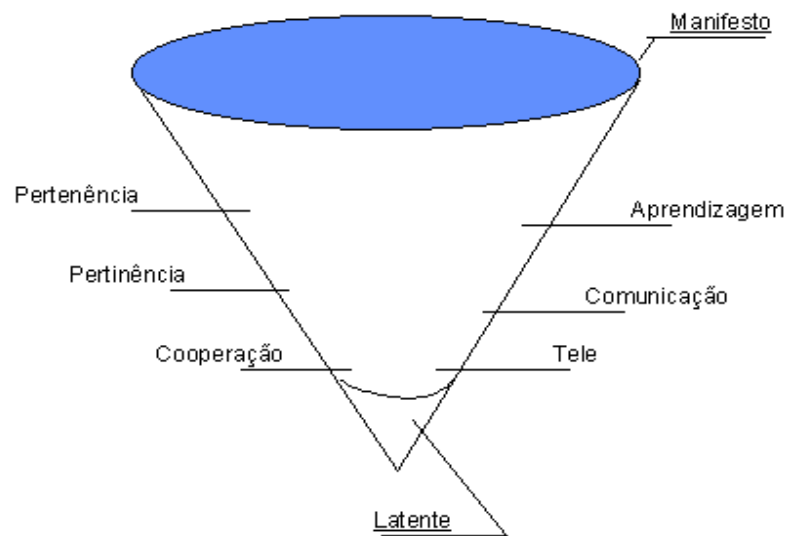
É importante mencionar também que houve um redimensionamento da concepção de grupos operativos defendida pelo autor, para que fosse viável ser materializado no contexto da pesquisa, principalmente no que tange à assunção de papéis pelos seus participantes. Para compreender melhor, faz-se necessário explicar que na sistematização dos grupos operativos na concepção pichoniana existe a assunção de papéis ostentados por determinados membros do grupo, e foi nesse sentido que houve a adaptação da proposta trazida por Pichon no contexto do NEFD, pois não foi demarcado em cada encontro quem assumiria o papel de líder de mudança, líder de resistência, bode expiatório, representante do silêncio e porta-voz. Esses papéis definidos pelo autor estão detalhados abaixo:

O **líder de mudança** é o membro do grupo que dirige a tarefa e, por isso, precisa enfrentar desafios, conflitos surgidos no interior do grupo e buscar as soluções. Já o **líder de resistência** puxa o grupo para trás, freia avanços, ele prejudica as tarefas; levanta os melhores intuitos de desenvolvê-las, mas raras vezes cumpre (no grupo esse papel não foi assumido por nenhuma pessoa, pois algumas professoras poderiam não compreender). O **bode expiatório** assume as culpas do grupo, livrando-o dos conteúdos que provocam medo, ansiedade, etc. O **representante do silêncio** assume as dificuldades dos demais para estabelecer a comunicação, obrigando o resto do grupo a falar. **Porta-voz** é a pessoa que denuncia a indisposição/incômodo grupal, é quem denuncia as ansiedades do grupo, verbalizando os conflitos que estão latentes.

Como dito anteriormente, a utilização da proposta do teórico Pichon-Riviére foi redimensionada e, nesse sentido, a assunção de papéis entre as professoras participantes não ocorreu da forma como foi proposto no grupo operativo, haja vista que, nos encontros pedagógicos, não se tinha uma professora responsável por cada papel definido por Pichon.

Com a intenção de avaliar a dinâmica grupal, Pichon-Riviére sistematizou o cone invertido, no qual destaca os elementos que são considerados importantes para o andamento dos grupos operativos, conforme pode ser visto a seguir, na Figura 01.

**Figura 01** – Cone invertido para avaliação dos Grupos operativos



**Fonte:** Pichon- Rivière (1998)

A pertinência e a pertença referem-se ao nível de identificação que os participantes do grupo têm entre si e com a tarefa que foi proposta. Mais especificamente, a pertinência sugere somente uma concordância em pertencer ao grupo, e a pertença abrange um sentimento de identificação com o grupo ao qual pertence. Esses dois elementos, a pertinência e pertença, são indicadores básicos para o desenvolvimento dos outros processos no grupo, pois é necessário que os membros tenham afiliação e desejo de pertença ao grupo.

A cooperação também se constitui aspecto essencial no grupo, pois se vincula ao trabalho de ajuda mútua para a realização da tarefa e se dá através da execução de diferentes papéis e funções. A proposta é, então, realizar tarefas com o outro e não contra o outro; embora, em alguns momentos, possam surgir desejos de competição na articulação das demandas do grupo. A cooperação e a comunicação estão interligadas no grupo operativo e favorecem a aprendizagem.

A comunicação leva em conta os diálogos estabelecidos no grupo, mas também envolve os conflitos que surgem e a necessidade de trabalhar sobre os mesmos. É preciso elaborar o que se chama de “mal-entendido”, que está associado a conflitos diversos. A comunicação é parâmetro essencial com a pretensão de

analisar as conexões, codificações e decodificações das mensagens. Já a aprendizagem é caracterizada pelo aumento da informação, por meio da participação de cada membro de um grupo, constatada pela adequação à realidade. Ela supera o agrupamento de informações isoladas, implica o desenvolvimento da capacidade de criar alternativas e está inter-relacionada à comunicação.

A tele caracteriza a acomodação positiva ou negativa dos membros do grupo entre si. Refere-se às relações estabelecidas no grupo tais como são percebidas e vividas. As percepções entre os membros do grupo estão vinculadas aos processos transferenciais e, por isso, a tele aparece como uma rede de transferências.

A tentativa deste estudo foi fazer uma analogia das reflexões que Pichon-Rivière fazia com os pacientes e transpor para o contexto da formação continuada com um grupo de professoras que trabalham com alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla. Através da organização de grupo em um Núcleo de Estudos e Formação Docente e sistematização das etapas descritas pelo teórico, pretendeu-se compreender de que forma as relações afetivas colaboram para a superação de problemáticas surgidas nas práticas pedagógicas das professoras que trabalham no Atendimento Educacional Especializado.

Na psicologia, Vigotski (2003) destaca que os afetos podem se rotular em positivos e negativos. Os positivos são caracterizados pelas emoções positivas de alta energia, tais como o entusiasmo e a excitação, e também as de baixa energia, como a bonança e a calma. Já os afetos negativos referem-se às emoções de caráter contrário às positivas, como fúria, culpa, angústia, ansiedade. No contexto das aulas para alunos com diversas deficiências, embora os afetos positivos sejam evidenciados em várias situações de ensino e aprendizagem, sabemos que são comuns as ocorrências em que sentimentos como angústia, tristeza e ansiedade permeiam o processo, pois as características dos alunos implicam as aprendizagens.

Nesse sentido, ao discutir sobre os grupos operativos com professores, é que a relação que eles mantêm com a tarefa pode se caracterizar como uma forma de superar e “curar” esses sentimentos negativos, já que um professor pode servir de amparo para o outro. Além disso, os grupos operativos também podem favorecer a aquisição e/ou ampliação de conhecimento diversos. Diferente do contexto da psiquiatria, em que Pichon-Rivière idealizou os grupos operativos, a “cura” aqui se

refere à minimização das barreiras enfrentadas, ao conforto, a superação de problemas depressivos e ansiedades no contexto escolar e ao apoio em todas as situações vivenciadas pelos professores. Ademais, o vínculo também pode ser uma via interessante para a construção de novos conhecimentos da própria prática pedagógica.

Importa falar também que, ao sistematizar uma proposta de formação continuada na perspectiva da dinâmica grupal e do vínculo afetivo entre as professoras, não significa dizer que todos os conflitos existentes no ambiente escolar foram ou serão excluídos, mas esta pode se tornar uma possibilidade de minimizar as tensões, problemas e desordens, potencializando desta forma a dimensão criadora entre as professoras.

Pichon traz a concepção de que o grupo não é homogêneo e estático, mas se apresenta dentro de uma dimensão dinâmica e diversificada, com tradições, e que está em constante movimento, com o foco na resolutividade de problemas. Essa dinâmica no grupo aponta, portanto, que os professores se libertem da zona de conforto pedagógico<sup>22</sup> e se permita, a partir dos vínculos, da interação e dos encontros a possibilidade de mudança, de novas teorias.

O processo grupal entre professores precisa, então, mobilizar tarefas no sentido de trazer mudanças e novas estratégias para o bom andamento das atividades do grupo, precisando, por isso, ter objetivos claros e bem definidos para serem alcançados. A percepção de aprendizagem de Pichon-Rivière condiz com a mudança que o sujeito em ação ou o sujeito operativo experimenta a partir da superação do montante de ansiedade que é despertado diante do novo.

Ainda com referência aos estudos de Pichon-Rivière, a aprendizagem é sinônimo de mudança, pois a aprendizagem a partir do clima grupal permite uma nova aquisição de conhecimentos, de interação e indagações sobre si e sobre os outros. Nessa perspectiva, pensar em grupos de professores dentro do contexto escolar prevê a possibilidade de uma atitude de mudança na efetivação das práticas pedagógicas dos professores a partir de uma concepção reflexiva.

---

<sup>22</sup> Comodidade em relação às tomadas de decisões e inovações na prática pedagógica. Professor que fica acomodado na sua ação docente.



Outro termo utilizado por Pichon-Rivière (1998) foi o campo grupal, que faz alusão à história coletiva de cada participante do grupo, já que este constrói uma imagem de si a partir de suas histórias e reflete uma história coletiva.

Ao realizar um levantamento bibliográfico na literatura, é grande o quantitativo de estudos (ARANTES, 2013; SILVA, 2001; LEITE, 2006) que afirmam ser a afetividade fator crucial para o bom desempenho do processo de ensino e aprendizagem e da relação professor-alunos. Alguns autores, inclusive, atrelam ao papel do professor a construção de vínculos afetivos nos grupos em sala de aula. Contudo, parece-nos estranho que o professor tenha também essa “função” de favorecer as relações afetivas, se o mesmo não vivencia essa afetividade entre seus pares: os outros professores!

Não é comum ler na literatura estudos que discutem a relação professor-professor – geralmente encontra-se vasto referencial sobre a relação sadia entre aluno-professor –. Existe a possibilidade de se estabelecer essa relação docente a partir do momento em que um professor percebe a presença sensível do outro, e encontra no vínculo afetivo o acolhimento, a segurança e a possibilidade de crescimento pessoal e profissional mútuo.

### 3.4 ENCONTROS PEDAGÓGICOS: MOMENTOS AFETIVOS DE COMPARTILHAR AS EXPERIÊNCIAS

A formação do professor é processual e dinâmica e ocorre a partir das diversas relações que o indivíduo vai estabelecendo na sua trajetória de vida. Portanto, o Núcleo de Estudo e Formação Docente reconhece as singularidades das formações de cada participante e é elucidado dentro de um contexto do próprio cotidiano das professoras. De acordo com Cunha (2004), existe uma necessidade de esse cotidiano ser desvendado, permitindo aos educadores um retorno constante da reflexão sobre a sua jornada como educando e como educador, pois, dessa forma, é possível ampliar sua prática pedagógica, além de auxiliar os professores a

desenvolverem e/ou aprimorarem as competências metacognitivas<sup>23</sup> que os permitem aprender, socializar, indagar e avaliar as práticas pedagógicas materializadas por eles mesmos.

As atividades no NEFD foram iniciadas em março de 2013 com o foco numa formação experienciada e reflexiva, em que o vínculo afetivo não era elemento periférico, mas central nessa estratégia. É importante relatar que a APAE destina um dia semanal (sexta-feira) para o planejamento das atividades e diálogos dos professores com as coordenadoras pedagógicas. Foi neste dia da semana que os encontros pedagógicos (que serão detalhados a seguir) aconteceram. Em anos anteriores (2004-2010), o dia da sexta-feira também foi utilizado pela direção e coordenação da instituição para organizar palestras que eram realizadas por vários profissionais (terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogas, fisioterapeutas, psicopedagogas) para socializar o trabalho que era desenvolvido por essas áreas de atuação. Ademais, mensalmente também tinham estudos de caso. Mas como a instituição começou a tomar maiores proporções e a ampliar seus atendimentos e o quantitativo de profissionais (tanto da área da saúde quanto da educação), os estudos de caso que ocorriam com a presença de todos os professores e de todos os técnicos de saúde (fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos, psicopedagogas, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais) foram suspensos por falta de espaço físico para acomodar todos os profissionais. A dinâmica utilizada pela instituição foi então levar os casos para a reunião técnica que ocorre mensalmente, apenas com membros da equipe gestora, técnicos da área da saúde e as coordenadoras pedagógicas, que passaram a levar algumas demandas das professoras sinalizadas nos momentos de coordenação.

O estudo de caso se constituía numa possibilidade de as professoras, em contato direto com outros profissionais, tirarem suas dúvidas sobre seus alunos e também socializarem as experiências. O NEFD ressuscitou o estudo de caso, mas dentro de outra dinâmica, conforme será detalhado posteriormente.

O fato é que a proposta trazida pelo NEFD se diferencia das ações elencadas anteriormente pela instituição porque traz a dimensão da implantação e

---

<sup>23</sup> Etimologicamente, a palavra metacognição significa ir além da cognição, ou seja, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, em outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece.

institucionalização de um grupo constituído de professoras que se dispõem a pensar na formação docente contínua a partir do embasamento teórico, dialogando com as experiências das próprias participantes, tendo as relações humanas e a dinâmica do grupo operativo como fio condutor de difusão e socialização do conhecimento. Ao longo da tese, refiro-me insistentemente ao grupo de professoras por dois motivos: 1º) todas as participantes eram mulheres; 2º) a participação foi marcadamente das professoras, pois só em alguns encontros as coordenadoras pedagógicas<sup>24</sup> puderam participar, como durante os seminários experienciais que serão abordados ainda neste capítulo.

A organização didática do NEFD, então, ocorreu semanalmente no primeiro ano de intervenção, e quinzenalmente nos oito últimos meses, tendo uma duração média de 01 hora e 30 minutos com o grupo de professoras participantes. Estes momentos chamados nesta pesquisa de encontros pedagógicos, representam o centro das discussões coletivas ou os momentos em que as professoras se expressavam, mencionavam seus anseios, dilemas, desafios e o significado da própria prática pedagógica. Nesses momentos, também, a partir das suas narrativas, as professoras exprimiam emoções e afetos pautados em um discurso emotivo.

Podemos mencionar, também, que foi a partir da socialização das experiências narradas que estes encontros pedagógicos se tornaram espaços formativos e de construção e reconstrução de conhecimentos diversos. Portanto, afirmo que as narrativas se constituíram em um dispositivo formativo, algo que sempre foi sinalizado pelas professoras ao término dos encontros.

O diálogo foi uma condição singular para que os encontros pudessem ocorrer. Por isso, todas as integrantes revelaram em seus discursos as diversas possibilidades de linguagens, algumas carregadas de satisfação, outras de desespero, algumas de forma tímida ou angustiada por conta das dificuldades que enfrentavam na organização das práticas pedagógicas... Enfim, as mais distintas vozes dialogadas conjuntamente acerca da tão complexa tarefa de serem professoras de alunos com deficiência. Nos encontros, elas não eram receptoras de

---

<sup>24</sup> As coordenadoras pedagógicas sempre foram convidadas a participar dos encontros, mas por conta das várias demandas que surgiam, as mesmas ficavam impossibilitadas de se fazerem presentes. Entretanto, a partir dos diálogos cotidianos, as coordenadoras sempre tinham conhecimento sobre os conteúdos da formação.

informações ou indivíduos passivos, mas suas vozes demarcavam os encontros, exprimiam e reafirmavam a subjetividade de cada uma.

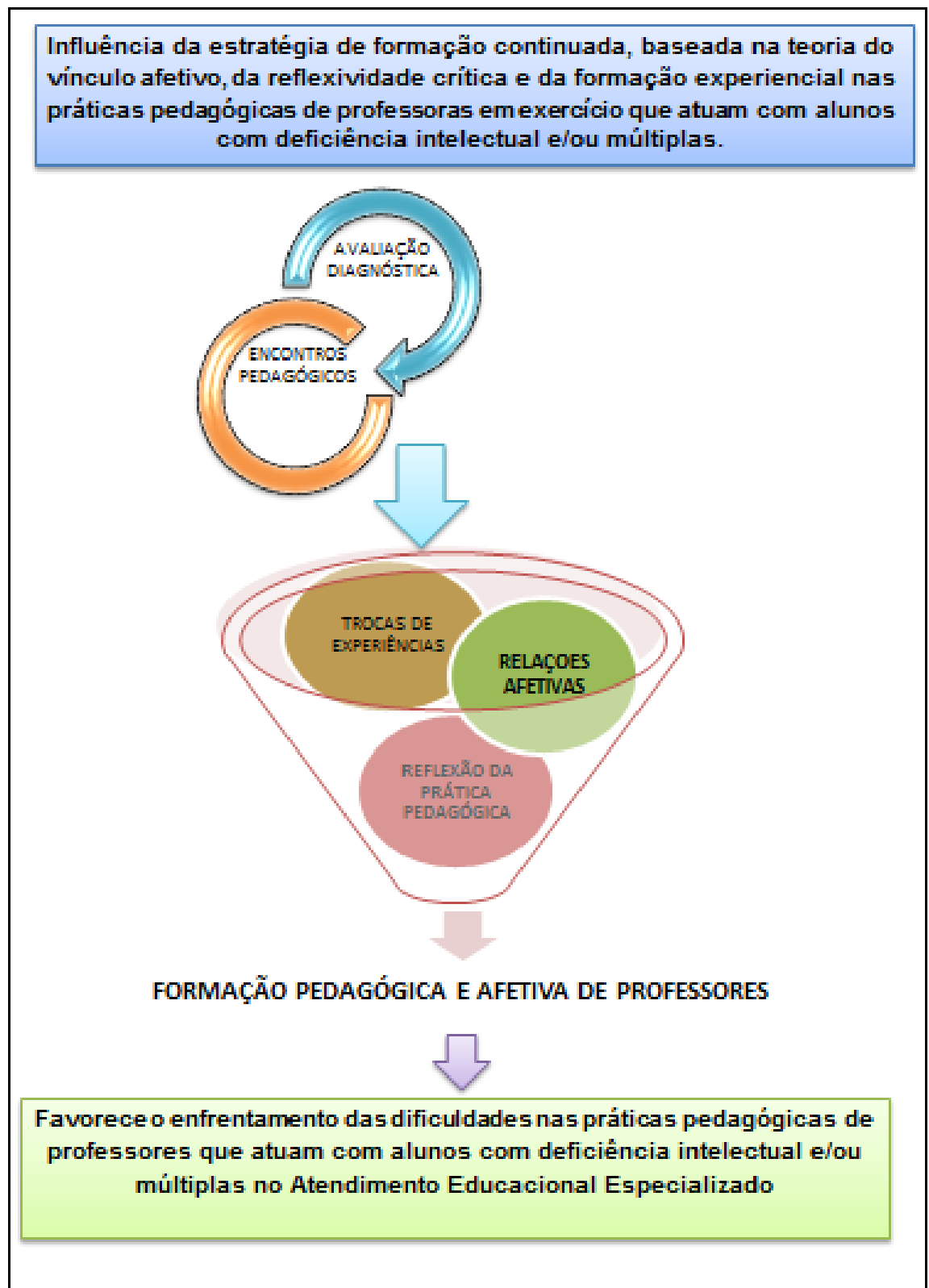
Para além das vozes, os encontros ainda permitiram às professoras conhecerem melhor as próprias características, pois evidenciavam um emaranhado de atributos, tais como: empatia, inquietação, sensibilidade, iniciativa, facilidade para a comunicação, dificuldade de se expressar em público, paciência e diplomacia se entrelaçando na dinâmica dos grupos operativos organizados. É importante ressaltar que os encontros foram planejados e mediados por mim e demais professoras do grupo, sempre partindo das demandas do contexto em que elas estavam inseridas. Neste sentido, levando em consideração a entrevista<sup>25</sup> realizadas com as professoras antes de iniciar a participação do Núcleo, foram selecionadas tarefas grupais para nortear as estratégias a serem desenvolvidas durante os encontros pedagógicos. Algumas tarefas eram solicitadas por mim e outras pelas professoras a partir das necessidades surgidas no grupo.

Para melhor compreensão do esquema organizacional do NEFD, a seguir se encontra a figura que contempla a sistematização do mesmo.

---

<sup>25</sup> A entrevista foi o primeiro instrumento de coleta de dados aplicado e que se encontra no Apêndice A (ver p. 185) deste estudo.

Figura 02 – Elementos estruturantes do Núcleo de Estudos e Formação Docente



Fica evidenciado através da figura que o foco do NEFD foi se constituir como uma estratégia formativa de professoras em exercício no AEE que tem como pilares o vínculo afetivo, a reflexividade crítica e a experiência docente, e como finalidade ajudar no enfrentamento das dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos alunos com deficiência.

Será apresentado daqui em diante a estruturação da proposta formativa do Núcleo, com as características de uma metodologia de sistematização de estudos. Reconheço, desde já, que é uma proposta que contém também contradições e limitações próprias do processo dinâmico de construção e reconstrução do conhecimento.

Nos encontros pedagógicos, várias tarefas (internas e externas)<sup>26</sup> foram sistematizadas com o coletivo de professoras. A identificação e sequência dos conteúdos trabalhados surgiram inicialmente das demandas apresentadas pelas próprias professoras após o contato inicial. A intencionalidade de apresentar a proposta não é engessar um modelo a ser reproduzido em outros contextos, mas possibilitar um entendimento detalhado de como os encontros pedagógicos do NEFD foram organizados, bem como os conteúdos de formação.

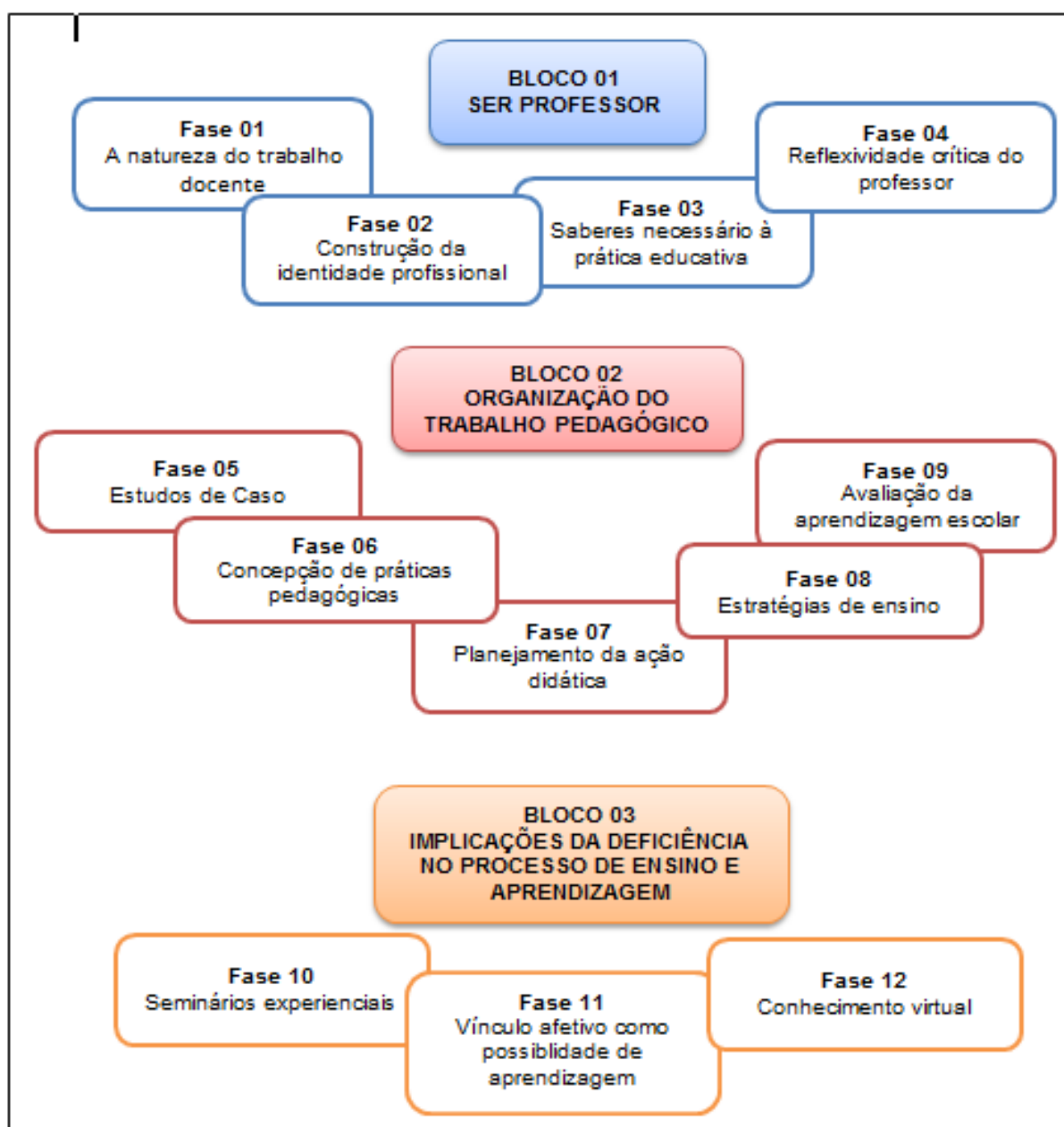
A estratégia formativa foi dividida em blocos de objetivos comuns, subdivididos em fases. Cada fase foi constituída por um número indeterminado de encontros pedagógicos, que se alicerçavam no objetivo e característica de cada fase, suas metas de aprendizagem e, também seus conteúdos.

Na Figura 03 a sequência dos conteúdos é apresentada esquematicamente e, a seguir, são expostos os blocos com as características de cada fase:

---

<sup>26</sup> A partir do que Pichon-Rivière pautou sobre a organização dos grupos operativos e que já foram detalhadas anteriormente.

**Figura 03 – Blocos e fases dos encontros pedagógicos do NEFD**



Fonte: NOGUEIRA, Suzana Alves, 2014

Conforme observado acima, o primeiro bloco de conteúdos teve como objetivo central estimular a compreensão das professoras acerca da especificidade do trabalho docente a partir dos saberes necessários à prática educativa, sendo contextualizados na sua área de atuação que é a escolarização das pessoas com deficiência intelectual e/ou múltiplas. A construção da identidade profissional também foi abordada a partir dos processos biográficos e relacionais. Nesse bloco, a reflexividade crítica ganhou destaque já que se constituiu como um dos eixos estruturantes para repensar as próprias práticas das participantes. Portanto, este

bloco foi dividido em quatro fases com metas diferentes que estão sistematizadas no quadro abaixo:

**Quadro 01 - Metas de aprendizagem das fases do Bloco 01**

<b>FASE</b>	<b>METAS DE APRENDIZAGEM</b>
A natureza do trabalho docente	Estimular o conhecimento acerca da especificidade do “ser professor”, a partir do significado e sentido do trabalho docente e das relações das condições objetivas e subjetivas.
Construção da Identidade profissional	Traçar reflexões acerca da construção da identidade profissional, entendendo que os professores não nascem professores, mas se tornam professores.
Saberes necessários à prática educativa	Estimular a aprendizagem dos saberes específicos do professor, a partir da concepção de teóricos como Paulo Freire, Maurice Tardif, Gauthier, e Selma Garrido Pimenta.
Reflexividade crítica do professor	Incentivar a constituição do professor reflexivo ajudando-as a reelaborar suas práticas pedagógicas.

**Fonte:** NOGUEIRA, Suzana Alves, 2014

O segundo bloco foi constituído pela organização do trabalho pedagógico estando vinculado mais à didática, ou seja, ao processo de ensinar, por isso englobou aspectos referentes ao estudo de caso no sentido de incentivar as professoras a serem conhecedoras das características de seus alunos, para então ter clareza e saber explicar a forma como estabelece seu trabalho pedagógico. Neste bloco também foi estudado o Projeto Político Pedagógico da escola para que as professoras pudessem ter mais clareza do que fundamenta o trabalho realizado pela instituição. Ademais, incluiu as concepções de prática (educativa, docente e pedagógica) que norteiam e fundamentam o trabalho do professor, e as dimensões de planejar, aplicar e avaliar as aulas. As metas de aprendizagem referidas a cada fase podem ser contempladas a seguir:



**Quadro 02-** Metas de aprendizagem das fases do Bloco 02

<b>FASE</b>	<b>METAS DE APRENDIZAGEM</b>
Estudos de caso	Incentivar a sistematização de estudos acerca das características dos alunos e as implicações das deficiências a partir dos prontuários ambulatoriais
Concepções de práticas pedagógicas	Ampliar a compressão acerca das diferenças entre prática educativa, prática docente e práticas pedagógicas, bem como entender a intencionalidade de suas práticas e as adaptações curriculares possíveis.
Planejamento da ação didática	Estimular a compreensão acerca da importância do planejamento a partir da relação dialética entre conteúdo/método e objetivo/avaliação. Discutir novas possibilidades de plano de trabalho que contenha a proposta orientadora das ações e plano de trabalho individual do aluno.
Estratégias de ensino	Incentivar a socialização de diferentes estratégias de ensino para alunos com autismo, paralisia cerebral, transtornos globais do desenvolvimento, entre outros, para que as professoras possam ampliar as possibilidades de trabalho com seus alunos.
Avaliação da aprendizagem escolar	Ajudar os professores a explicar e organizar a avaliação pedagógica tendo clareza dos resultados que quer alcançar com o trabalho educativo, bem como ampliar o repertório de técnicas e instrumentos avaliativos.

**Fonte:** NOGUEIRA, Suzana Alves, 2014

O terceiro e último quadro contempla as metas das três fases do bloco 03 da estratégia formativa, e foi organizado a partir dos seminários experienciais realizados em torno de temas específicos de interesse das professoras. As mesmas também tiveram a oportunidade de discutir a teoria do vínculo afetivo como possibilidade de estreitar as relações humanas e afetivas. A fase do conhecimento virtual surgiu nos últimos três meses de intervenção, mas continua em andamento até os dias atuais como uma possibilidade de continuar compartilhando conhecimentos e experiências diversas. A seguir, encontram-se as metas de aprendizagem do bloco mencionado:

**Quadro 03 - Metas de aprendizagem das fases do Bloco 03**

<b>FASE</b>	<b>METAS DE APRENDIZAGEM</b>
Seminários experienciais	Incentivar a socialização de saberes das professoras a partir da estruturação de seminários temáticos visando contemplar novas possibilidades de concretizar as práticas pedagógicas e suscitar o debate coletivo
Vínculo afetivo como possibilidade de aprendizagem	Ampliar o debate acerca da importância da afetividade nas relações entre professor-aluno e professor-professor em que o vínculo se constitua como fator essencial na aprendizagem
Conhecimento virtual	Constituir como um espaço na rede social ( <i>facebook</i> ) e também grupo via e-mail em que os participantes do grupo (incluindo professoras, coordenadoras pedagógicas e demais interessados) possam compartilhar texto, inquietações, mensagens, palavras de incentivos, anseios, dificuldades e socialização de experiências.

Fonte: NOGUEIRA, Suzana Alves, 2014

É importante reafirmar que esses blocos e fases foram sendo sistematizados ao longo da materialização dos conteúdos de formação elencados em cada período do Núcleo. Embora cada encontro pedagógico tenha sido previamente planejado (a partir dos encaminhamentos coletivos de cada último encontro), as professoras não receberam pacotes prontos das estratégias; as mesmas foram construídas e apreciadas pelo coletivo de professoras que puderam ter suas vozes garantidas e ouvidas durante todo o processo formativo do NEFD. Mas para fim de organização desta tese, optei por dispor os conteúdos a partir dos blocos e fases, tendo cada fase as metas de aprendizagem.

Após a apresentação da sistematização dos blocos de conteúdos e metas de aprendizagem de cada fase, faz-se necessário sumarizar algumas estratégias<sup>27</sup> utilizadas para trabalhar os conteúdos que foram hierarquizados. É prudente detalhar algumas das atividades porque a intenção deste estudo é também oferecer um retorno social aos demais ambientes escolares, para que possam encontrar

<sup>27</sup> Como a intervenção ocorreu durante 01 ano e 08 meses, não há como elencar cada estratégia realizada durante os encontros pedagógicos. Estarão dispostas apenas as que considero como mais relevantes e representativas para cada bloco e fase.

nesta pesquisa uma possibilidade de organizar em seus espaços formativos uma dinâmica semelhante à proposta neste estudo.

A seguir estão elencadas, portanto, algumas das ações que foram sistematizadas nos encontros com as professoras. Vale ressaltar que essas ações não foram materializadas em apenas um encontro, pois os eixos de discussões tiveram suas especificidades e tempo diferenciados para serem concluídos. Ademais, a ordem como aparecem abaixo não necessariamente foi a ordem realizada com as professoras, mas seguiram a lógica sequenciais dos três blocos.

As primeiras 05 estratégias descritas a seguir estão vinculadas ao bloco 01:

**Roda de saberes:** objetivou discutir alguns saberes necessários à prática educativa na visão de alguns teóricos. Insere-se numa dinâmica de trocas de saberes entre as professoras, permeada pela afetividade. As professoras foram organizadas em círculos e foi passada uma caixa contendo chocolates com uma frase enrolada em um papel e amarrada em um laço junto ao chocolate. Cada professora deveria retirar da caixa um chocolate e ler o que estava escrito (diversas frases sobre o ser professor, sua função social e as especificidades do trabalho docente baseadas nas reflexões de Paulo Freire, Vigotski, Gauthier, Tardif, Pimenta). Após ler e comentar sobre a frase, elas ofereciam aqueles saberes a uma professora e explicavam o porquê da escolha de determinada professora. Outros momentos de discussão de frases foram realizados também, em que foram divididos grupos de professoras que debatiam sobre citações extraídas de obras de alguns autores, e elas deveriam fazer a relação da concepção do autor com suas práticas cotidianas e saberes. Esses momentos foram muito dinâmicos e ricos em aprofundamento teórico, porque permitiam triangular a concepção dos autores com os diversos pontos de vista das professoras, inclusive ficavam evidenciadas algumas contradições entre os grupos, o que ajudava a esclarecer determinados aspectos que ainda estavam obscuros para algumas professoras.

**Ser professora: escolha, vocação ou falta de opção?** Nesta atividade discutiu-se sobre a construção da identidade profissional e a constituição do ser professora, enfatizando o que Freire (1996) menciona “Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um

dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social”. Foi enfatizado sobre o professor como um ser em formação e que, por isso, precisamos estar dispostos aos novos aprendizados e possibilidades.

**Dinâmicas de grupo:** algumas dinâmicas de grupo foram utilizadas como estratégias metodológicas durante as intervenções no NEFD. Elas possibilitaram uma aproximação coletivizada entre as participantes.

Algumas dinâmicas foram referentes à discussão sobre os dilemas e desafios de ser professor. Outra se referiu à discussão da fábula intitulada “A Estrela Verde”<sup>28</sup>, e a dinâmica de escrever dentro da estrela a resposta para a seguinte pergunta: como você, enquanto professor, pode iluminar a vida dos seus alunos em sua sala de aula? Depois, as respostas foram socializadas entre as professoras.

**Discussões sobre professor reflexivo e professor pesquisador:** foram sistematizadas discussões em grupo acerca da necessidade do professor ser reflexivo e pesquisador. Uma das ações que aqui podemos descrever é a atividade em que foi enfatizado o projeto “APAE conta um conto” no qual estavam sendo trabalhados na escola contos, cordéis, poemas. A tarefa externa solicitada foi que elas pesquisassem sobre os elementos do projeto, discutissem em pequenos grupos e fizessem uma chuva de ideias no momento do planejamento com as coordenadoras pedagógicas. A maioria mencionou que realizou a pesquisa solicitada, o que ajudou na organização do evento e maior participação no planejamento e na sistematização do projeto.

**Mostra fílmica:** foi exibido o filme intitulado “Meu nome é rádio”, que é baseado em fatos reais, e traz como eixo principal a superação de um jovem com deficiência que foi incluído na escola regular, principalmente devido às ações de um professor de futebol que lecionava no colégio e materializou a inclusão depois de passar por muitas dificuldades. Foi criado um ambiente aconchegante, onde as professoras puderam, de forma bem próxima, assistir e se emocionar com o filme. Logo após a exibição, foi discutido sobre as várias situações demonstradas pelo filme: o papel do educador; atitudes de preconceitos pela diretora, alunos; o que elas têm feito para materializar a inclusão de seus alunos; e de que forma o vínculo afetivo ajudou o professor a enfrentar as dificuldades encontradas no processo de

---

<sup>28</sup> Autor desconhecido.

inclusão de seu aluno. As professoras puderam se expressar durante esse debate. Em outro encontro pedagógico, também teve a exibição da curta metragem *Cuerdas* (cordas), que relata a história de Maria, que é uma aluna que se encanta com seu colega de classe que tem uma deficiência (paralisia cerebral) e tenta todas as adaptações possíveis para fazer com que ele participe das atividades da escola, principalmente no recreio. Vinte anos depois, Maria torna-se professora. Emocionadas, discutimos sobre a atitude de Maria que, ainda como aluna, teve um olhar sensível para seu colega com deficiência. Falamos sobre valores, afetividade, apoio, querer bem ao próximo, e fizemos uma analogia com a postura do professor.

**Professor nota 10** = Este momento foi marcado pela entrega de um certificado (Figura 04, abaixo) “Professor nota 10” em comemoração ao dia dos professores. Neste dia, aproveitamos para falar sobre a valorização do professor e também discutir no grupo a frase de Paulo Freire: “Professor, uma profissão! Educador, a mais nobre de todas as missões”.

**Figura 04** – certificado em homenagem ao dia do professor



**Fonte:** <http://simonehelendrumond.blogspot.com.br/2012/10/certificado-dia-dos-professores-14.html>

O bloco 02 foi o mais extenso dos blocos do NEFD por ser composto de 05 fases que requereram tempo maior para discutir os eixos. As próximas 08 estratégias correspondem ao referido bloco:

**Estudos de caso:** foram realizados pequenos grupos de estudo em que as professoras mencionaram os nomes dos alunos que geravam mais demandas na sala de aula e no contexto escolar em geral, aos quais as mesmas tinham maiores dificuldades em ensinar. Elas solicitaram também conhecer melhor alguns alunos com informações que elas não possuíam, tais como: diagnóstico fechado, medicação utilizada, comportamento em outros atendimentos e avanços

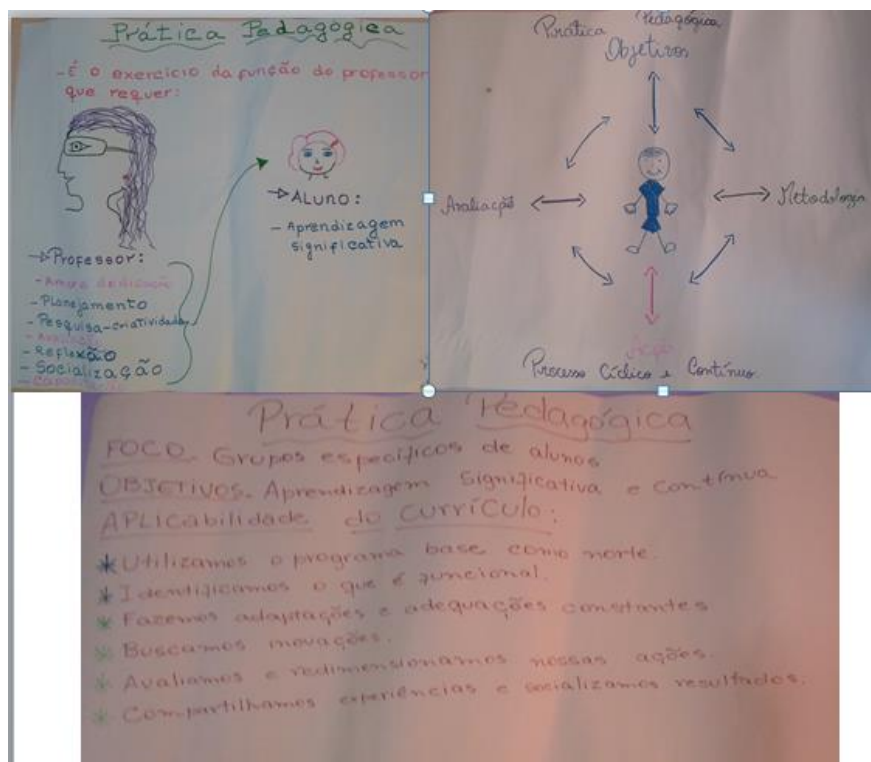
acompanhados por outros profissionais (fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo, psicopedagogo, entre outros). Foram selecionados os prontuários dos alunos e fizemos estudos sobre cada caso.

Neste momento, as professoras puderam se expressar sobre as maiores dificuldades encontradas por elas, socializaram comportamentos e atitudes dos alunos em suas aulas e, coletivamente, pensaram em novas estratégias. Essa possibilidade também serviu de apoio e amparo, pois elas perceberam que alguns comportamentos que os alunos apresentavam eram recorrentes em outras salas de ambiente temático e com outros profissionais no ambulatório.

Ademais, como fruto desses momentos, também conseguimos encaminhar alunos para atendimentos complementares a fim de ajudar nas atividades realizadas em sala de aula. Um fator limitante foi o quantitativo de alunos estudados, pois não tivemos tempo suficiente para estudar todos os casos que foram indicados pelas professoras. A intenção é que o hábito seja criado e, independente de ser uma ação do NEFD, as professoras possam fazer o estudo de cada caso e coletarem informações nos prontuários como uma constante em sua prática.

**Cartazes sobre a prática pedagógica:** como o foco do estudo se pauta nas práticas pedagógicas para alunos com deficiência, em vários momentos, o grupo se dispôs a discutir sobre os elementos estruturantes dessa prática. Em alguns encontros, foram sistematizadas discussões sobre as diferenças entre termos, como: prática pedagógica, prática educativa e prática docente; em outros momentos, foram discutidos e construídos cartazes sobre a concepção das professoras em relação à prática pedagógica de cada uma (conforme fotos abaixo). Nesse sentido, a tarefa foi a divisão de grupos de professoras e, a cada grupo, foram entregues cartolina e piloto. A proposta inicial foi que elas sistematizassem através de mapas conceituais, de desenhos ou de ideias centrais a concepção acerca do que são práticas pedagógicas para os alunos com deficiência. Posteriormente, cada grupo apresentou seu cartaz e foram evidenciados os pontos e contrapontos entre eles.

### Fotografia 01 – Cartazes confeccionados pelo coletivo de professoras



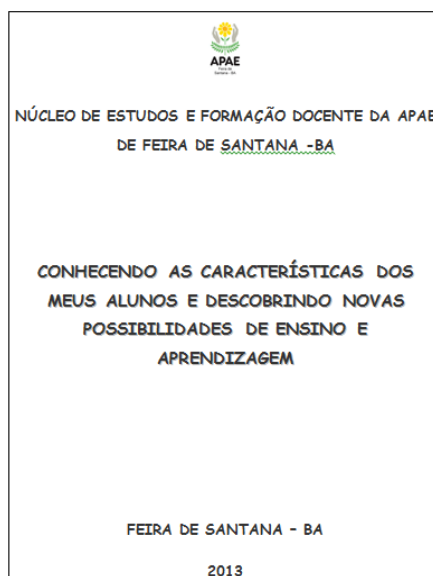
Fonte: NOGUEIRA, Suzana Alves, 2014

**Livreto: Conhecendo as características dos meus alunos e descobrindo novas possibilidades de ensino e aprendizagem** - durante os encontros, foi perceptível que algumas professoras ainda tinham uma compreensão limitada acerca do que estava comprometido biologicamente no seu aluno<sup>29</sup> e, por isso, pensei em estratégias que pudessem ajudar as mesmas a terem um aprofundamento teórico sobre esses aspectos conceituais. Este momento foi marcado pela entrega de um livreto (Imagem 01, abaixo) contendo algumas informações sobre as características dos alunos com deficiências, mais especificamente daqueles atendidos pela instituição. Foram contempladas: Deficiência Intelectual, Síndrome de Down, Paralisia Cerebral e Transtorno Global do Desenvolvimento. Esta ideia do livreto surgiu da discussão acerca da necessidade de uma reflexão sobre quem é o aluno com deficiência. Este conhecimento se faz imprescindível como um primeiro pressuposto para propor estratégias de ensino e aprendizagem. É essencial que o professor que trabalha

<sup>29</sup> Refiro-me à deficiência primária elencada por Vigostki (já conceituada anteriormente).

com esses alunos possa objetivamente propor ações facilitadoras da sua aprendizagem e desenvolvimento. Neste sentido, o conteúdo proposto no livreto objetivou uma breve discussão, sob um olhar pedagógico, acerca do aluno com deficiência, já que conhecer o que afeta o seu aluno é o primeiro passo para criar estratégias que garantam sua aprendizagem.

**Imagem 01** – Capa do livreto elaborado pela pesquisadora e distribuído para as professoras no NEFD



**Fonte:** NOGUEIRA, Suzana Alves, 2014

**Discussão do Projeto Político Pedagógico:** revisitar o PPP foi uma solicitação recorrente de várias professoras participantes do Núcleo. Por isso, cerca de três encontros pedagógicos foram disponibilizados para o estudo e discussão das ações orientadoras da proposta pedagógica. Foram momentos em que as mesmas puderam ter uma compreensão mais abrangente acerca da proposta, bem como puderam inserir novos elementos que traduzissem a realidade vivenciada na escola.

**Planejamento da ação didática:** o planejamento foi um eixo bem discutido no Núcleo, principalmente quando iniciou o segundo semestre (julho/2013), no qual fizemos uma atividade acerca do sentido e significado do planejamento. Inicialmente, foi realizado um momento onde estabelecemos relações entre o planejamento escolar e um painel de controle de um avião. Depois, fomos discutindo os vários aspectos do planejamento, tais como: importância do ato de planejar; organização do planejamento escolar; construção de planos de aula; implicação da



concepção sobre aluno, professor, escola, práticas de sala de aula, ensino e aprendizagem sobre o planejamento escolar.

**Estratégias de ensino** = foram organizados grupos de professoras que discutiram (em alguns momentos, algumas professoras socializaram individualmente), a partir de suas experiências, as estratégias de ensino para as pessoas com deficiência. Formaram-se 04 grupos: deficiência intelectual, autismo, paralisia cerebral, transtorno global do desenvolvimento. Elas discutiram sobre as principais estratégias de ensino, bem como as atividades realizadas e adaptações às necessidades dos alunos e, em seguida, apresentaram as ideias que construíram coletivamente.

**Avaliação da aprendizagem escolar** - um dos grandes dilemas do professor é avaliar. Em dois encontros pedagógicos discutimos acerca das estratégias de avaliação da aprendizagem escolar. Os momentos foram constituídos de palestra e atividades em grupo para apreciarmos os vários instrumentos de avaliação utilizados durante o ano.

**Organização do trabalho pedagógico para as pessoas com deficiência intelectual:** como o foco de alunado da APAE é a deficiência intelectual, foram sistematizados momentos para discutir os aspectos conceituais desta deficiência, bem como as implicações das características desses alunos no processo de ensino e aprendizagem.

As três últimas estratégias descritas a seguir foram ações pertencentes ao Bloco 03:

**Seminários com diversidade de temas** - as professoras se organizaram em duplas, trios e até individualmente para socializarem diversos temas que elas achavam importantes. Foram organizados vários momentos que foram mediados por cada professora responsável por apresentar o seminário experiencial temático. A cada semana, duas ou três professoras se disponibilizavam para socializar casos de alunos e temáticas diversas. Entre os temas socializados, podemos elencar os seguintes: um novo olhar para o espectro do autismo: um estudo de caso; anemia falciforme: conhecimento importante para os professores; relação da professora com uma aluna autista; afetividade na escolarização de autistas: um estudo de caso. A seguir, encontram-se algumas fotos das professoras compartilhando conhecimentos:

**Projeto Difusão do conhecimento** - nos encontros, sempre se discutiu acerca da necessidade de publicação das experiências realizadas dentro da instituição para que outras pessoas pudessem ter acesso ao conhecimento das ações desenvolvidas. Uma das professoras participantes do NEFD teve seu trabalho aprovado e apresentado no Seminário Esporte Adaptado, com o tema “Educação Física e Esporte Adaptado: os olhares para as possibilidades de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência”, realizado na UEFS no período de 04 a 05 de junho de 2014.

**Criação de grupo virtual** - uma das professoras criou um grupo na rede social *facebook* e adicionou as professoras e coordenadoras pedagógicas da instituição, mas outros interessados também podem participar do grupo. O material postado no *facebook* também é encaminhado para o e-mail das participantes, já que algumas mencionaram dificuldades em acessar a rede social com maior frequência. O objetivo da criação do grupo virtual é que o mesmo possa se constituir como um espaço em que seja possível compartilhar textos, inquietações, mensagens, palavras de incentivos, anseios e dificuldades.

Portanto, essas foram algumas ações desenvolvidas no NEFD para ampliar os conhecimentos científicos e pedagógicos das professoras, a partir da socialização das experiências e colaboração mútua.

## 4 TRAJETÓRIA DA PESQUISA: ARCABOUÇO METODOLÓGICO

### 4.1 OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para a produção da pesquisa acerca da temática proposta, optou-se pelo **estudo de caso**. Segundo Yin (2001), esse tipo de estudo deve ser a estratégia adotada quando as questões a serem respondidas são as do tipo “como” ou “por quê”, quando o pesquisador possui pouco controle sobre os eventos a serem investigados e quando o foco está em um fenômeno contemporâneo inserido em um contexto na vida real. Acredito que uma das vantagens da utilização do estudo de caso é que permite à pesquisa manter as características holísticas e mais significativas sobre os eventos da vida real.

Vale ressaltar que, ainda que os comportamentos relevantes não possam ser manipulados, é possível realizar observações diretas e entrevistas sistemáticas, lidando com uma completa variedade de evidências, tais como: documentos, artefatos, entrevistas e observações (YIN, 2001).

É importante situar este estudo no campo da **pesquisa participante** que, de acordo com Demo (2000), arraiga-se na pesquisa prática que está ligada à práxis, isto é, à prática histórica, em termos de utilizar o conhecimento científico para fins explícitos de intervenção. Ademais, este tipo de pesquisa caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas. Portanto, o presente estudo traz uma análise não de um fenômeno isolado, mas contempla as investigações e experiências vivenciadas na APAE de Feira de Santana como professora por durante quase 10 anos e também como pesquisadora<sup>30</sup>, existindo uma dinâmica nas relações estabelecidas e nos processos envolvidos durante a realização da pesquisa.

O estudo é de **caráter exploratório** (GIL, 2009), visto que permitiu valiosas formas de descobrir o que acontece no fenômeno estudado que é estratégia formativa de professoras em exercício no AEE, além de permitir procurar novas ideias, responder questões e fazer avaliações sob outros e novos pontos de vista.

---

<sup>30</sup> No primeiro capítulo desta tese estão descritas as experiências vivenciadas na instituição.

Ademais, este trabalho ainda se caracteriza por ser uma **pesquisa qualitativa**, a qual se distingue das demais por trabalhar com um universo de significados e um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (MINAYO, 1994). Na pesquisa qualitativa, o social é visto como um mundo de significados passível de investigação, e a linguagem dos atores sociais e suas práticas constitui as matérias-primas dessa abordagem. É o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores que se expressam pela linguagem comum e na vida cotidiana, o objeto da abordagem qualitativa. Para Chizzotti (2006, p.28), essa abordagem também “implica partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Foi a partir das intervenções no NEFD que foi possível apreender nos discursos das professoras a concepção acerca da organização das suas práticas pedagógicas com os alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla, e se a ação colaborativa entre elas ajudou no enfrentamentos das dificuldades na sua prática pedagógica.

#### 4.2 CAMPO DA PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES

O estudo foi realizado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Feira de Santana. A amostra do estudo foi constituída pelas professoras que trabalham na referida instituição, mais especificamente as que desenvolvem práticas pedagógicas no AEE. Conforme já foi descrito anteriormente nesta tese, o setor educacional da APAE está dividido em duas partes, que é o AEE (antigo NEB) e NEP. É importante destacar que o NEFD foi destinado a ser uma estratégia formativa a todos os professores da instituição e não a uma parcela específica, como o AEE. Por isso, os encontros pedagógicos foram compostos por cerca de 25 a 30 professoras, pois todas as professoras titulares e estagiárias participavam. Porém, foi determinada como amostra desta pesquisa apenas as professoras que trabalham no AEE, embora fora perceptível também que as outras professoras tiveram posturas e concepções bem parecidas com as encontradas pelas professoras participantes do estudo.

Partindo do princípio de que a instituição apresenta uma parcela de professores que são das Secretarias de Educação do Estado e do Município, funcionários mantidos pela própria Instituição e outra parcela de estagiários cedidos pela Prefeitura municipal de Feira de Santana (que ficam nas salas de aula como auxiliares dos professores regentes), para a seleção da amostra do estudo optou-se pelas professoras titulares, excluindo, portanto, os estagiários. Isso é justificado pelo fato da pouca permanência dos mesmos na instituição, já que o contrato acaba, solicitam remoção para outro local educativo, encontram outros tipos de estágio e/ou empregos e por isso a pesquisa ficaria comprometida, haja vista que esses sujeitos poderiam não concluir a mesma.

Para delinear a amostra da pesquisa, a partir de parâmetros bem claros e definidos, estão elencados aqui alguns critérios de inclusão e exclusão para a participação das professoras: como critérios de inclusão, fizeram parte do estudo as docentes titulares, com tempo mínimo de 06 meses de exercício da docência na APAE, atuantes no Centro de Atendimento Educacional Especializado Mediar da instituição, participantes das estratégias formativas do NEFD e que consentiram em participar da pesquisa a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE E – ver p. 189). Como critérios de exclusão, elencamos: ser estagiário, ter menos de 06 meses de docência na APAE, não atuar no setor do Atendimento Educacional Especializado da APAE, ter ausências frequentes<sup>31</sup> nas estratégias formativas no NEFD e não consentir participar da pesquisa. A partir desses critérios, duas professoras iniciaram a pesquisa e foram excluídas do estudo: uma por ter sido removida para outra escola, e a outra por ter se aposentado, restando um número total de 12 professoras participantes do estudo.

Por se tratar de uma pesquisa participante com implantação da dinâmica dos grupos operativos com todas as professoras da instituição (não apenas as da amostra do estudo), sabemos que a análise das relações estabelecidas no processo grupal levou em consideração o universo de participantes. Entretanto, a coleta de dados proveniente da aplicação de entrevistas semiestruturada focalizou apenas a amostra mencionada anteriormente.

---

<sup>31</sup> A consideração de ausência foi faltar aos encontros formativos quatro vezes consecutivas ou 6 vezes alternadas.

A seguir estão detalhadas as peculiaridades das professoras participantes do estudo, tomando como base o curso de graduação, tempo de atuação na APAE e enquadramento funcional na instituição:

**Quadro 04 – Caracterização dos participantes da pesquisa**

<b>Identificação da professora</b>	<b>Sigla da Professora no estudo</b>	<b>Curso de graduação</b>	<b>Tempo de atuação na APAE</b>	<b>Professora próprio da APAE, cedido pelo município ou Estado</b>
Professora 1	P1	Pedagogia	08 anos	Município
Professora 2	P2	Artes (cursando)	04 anos	APAE
Professora 3	P3	Biologia	17 anos	Município
Professora 4	P4	Pedagogia	16 anos	Estado
Professora 5	P5	Pedagogia (cursando)	10 anos	Estado
Professora 6	P6	Pedagogia	14 anos	Estado
Professora 7	P7	Letras vernáculas	09 anos	Município
Professora 8	P8	Artes (cursando)	05 anos	APAE
Professora 9	P9	Pedagogia	03 anos	Município
Professora 10	P10	Educação Física	06 anos	APAE
Professora 11	P11	Pedagogia	05 anos	Estado
Professora 12	P12	Pedagogia	06 anos	Estado

Fonte: NOGUEIRA, Suzana Alves, 2013

Ratifica-se, portanto, que a investigação foi realizada com um total de 12 participantes, todas do sexo feminino, que são professoras do AEE da APAE de Feira de Santana, na Bahia. Todas sinalizaram ter o ensino superior concluído e/ou em andamento, sendo 07 da área de Pedagogia, 01 bióloga, 01 com formação em Educação Física, 01 da área de letras vernáculas e 02 de Artes. O tempo de atuação das professoras na instituição variou de 03 a 17 anos.

Além das professoras do estudo, 03 coordenadoras pedagógicas da instituição também participaram. Entretanto, essa participação deu-se com uma entrevista semi-estruturada (ver roteiro de entrevista no Apêndice D – p. 188) depois de 08 meses de implantação do NEFD e intervenção junto às professoras, para possibilitar reunir uma gama maior de informações acerca do objeto de estudo e triangular com os discursos das professoras, a fim de estabelecer as possibilidades e contradições existentes. Importante destacar que as coordenadoras não participavam frequentemente dos encontros pedagógicos, pois precisavam dar conta de outras

demandas institucionais no horário das intervenções. Mas sempre que podiam participavam. A intencionalidade ao entrevistá-las foi apreender um discurso que contemplassem as influências (positivas ou negativas) da estratégia formativa do NEFD nas práticas pedagógicas das professoras. As coordenadoras foram referidas no decorrer do estudo com a sigla C (referente à inicial do termo coordenadora) e pelo número da ordem em que as entrevistas foram realizadas. No que tange ao tempo de atuação, C1 tem 10 anos na instituição, C2 tem 07 anos e C3 tem 10 anos.

#### 4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A realização de pesquisa de abordagem qualitativa aprecia a linguagem oral sem excluir as demais modalidades linguísticas, priorizando a entrevista (individual ou coletiva) para a coleta de dados, podendo ser utilizadas ainda outras dinâmicas para facilitação da expressão das representações dos participantes da pesquisa.

Por se tratar de um estudo de caso, que focaliza a profundidade do fenômeno, esta pesquisa apresenta mais de um instrumento de coleta de dados. Esses instrumentos foram aplicados em períodos distintos e com finalidades diversas, a fim de captar o máximo de elementos capazes de trazer um aprofundamento teórico acerca do objeto de estudo. A seguir encontra-se um quadro que elenca o tipo, o objetivo e o período da coleta dos dados:

**Quadro 05 – Objetivos dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa**

Tipo de Instrumento de coleta dos dados	Objetivo	Período de Coleta dos dados
Entrevista para avaliação diagnóstica inicial	Caracterização das professoras;  Compreender a concepção das professoras em relação aos dilemas e desafios da organização da sua prática pedagógica para alunos com deficiência.  Identificar as maiores dificuldades das professoras para organizar os conteúdos de formação do NEFD.	Abril / 2013
Entrevista semi-estruturada com as professoras e com as coordenadoras pedagógicas	Descrever se existiram mudanças nos elementos estruturantes da prática pedagógica (decisões, princípios, ideologias, estratégias) dos professores após 09 meses de participação nos encontros pedagógicos do NEFD.	Dezembro /2013
Entrevista com professoras	Analisar se após a participação dos professores no Núcleo de Estudos e Formação Docente fortaleceu o vínculo afetivo entre as professoras e aumentou o hábito de trabalhar em grupo dentro da instituição;  Identificar se a presença sensível das professoras serviu como amparo e conforto em situações de dificuldades da prática pedagógica.	Maio /2014
Observação participante para confecção de Diário de campo	Captar elementos dos grupos operativos, que não apareceram nas entrevistas realizadas.	Abril /2013 a dezembro/2014

Fonte: NOGUEIRA, Suzana Alves, 2013

#### 4.3.1 Avaliação diagnóstica inicial

O primeiro instrumento utilizado na pesquisa para coletar os dados foi a entrevista para uma avaliação inicial (Apêndice A – ver p. 185) com todas as professoras que participaram do NEFD (embora esta tese, por conta do recorte feito para o AEE, só contemple a análise das entrevistas das professoras desse segmento). O roteiro desta entrevista foi composto de perguntas que objetivaram caracterizar o perfil das professoras e que também permitiram compreender, *a priori*, elementos específicos acerca da concepção das mesmas em relação à organização



das práticas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e múltipla no Atendimento Educacional Especializado.

Já que a intenção foi analisar as contribuições que o NEFD tem na prática pedagógica das professoras integrantes do núcleo, foi essencial fazer um apanhado de informações antecedentes a sua participação no mesmo, para termos parâmetros criteriosos na percepção das influências das estratégias formativas sistematizadas pelo Núcleo.

#### **4.3.2 Observação participante**

É importante destacar que, ao longo da pesquisa, foi realizada uma observação participante durante os grupos operativos, a qual permitiu compreender o fenômeno através da observação das variadas atitudes, ações e comportamentos das professoras envolvidas na investigação, no sentido de ampliar a riqueza de detalhes e deixar o estudo mais fidedigno e/ou explicar pontos ainda não esclarecidos com as entrevistas realizadas. Essa observação também ajudou a compreender os pontos e contrapontos que emergiram neste processo. Foram também registradas categorias de análise através da observação participante, que se valeu de anotações no diário de campo. Por isso, as observações não se restringiram às ações específicas das professoras, mas ao emaranhado de relações e discursos ocorridos no contexto escolar.

Na observação participante, de acordo com Richardson e outros (1999), o pesquisador não é considerado somente um espectador do fenômeno que está sendo pesquisado, já que ele se coloca na posição dos demais elementos humanos que compõem o fenômeno observado. O pesquisador participante tem mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características da vida diária da comunidade do que o observador não participante. Enquanto pesquisadora, também me tornei participante das dinâmicas dos grupos operativos utilizadas nos encontros pedagógicos.

Portanto, na observação participante, o pesquisador passa a se constituir parte integrante da situação pesquisada. De acordo com Viana (2007), a vantagem deste tipo de observação é que o pesquisador pode testar hipóteses através da criação de

situações que normalmente não ocorreriam sem a sua presença. Além dessa vantagem, Wilkinson (1995) ainda elenca mais duas: a primeira refere-se às possibilidades de acontecimentos reservados a que um observador estranho não teria acesso. A outra é que esta técnica permite apreensão não só de comportamentos, mas de atitudes, opiniões e sentimentos. Viana (2007) corrobora com essas vantagens e afirma que, através da observação, temos como captar construções não-verbais (expressões faciais, tom de voz, linguagem corporal) e outros tipos de interação social que podem ser demonstrados pelas ações diárias. As interações e o trabalho coletivo construído através da presença sensível das professoras foram visualizados tanto nos momentos em que ocorreram os processos grupais, quanto nos momentos extra grupos do NEFD, tais como: conversas nos corredores da instituição e reuniões em pequenos grupos.

Sabendo que a observação participante deve ser compreendida como um processo, a mesma deve se tornar cada vez mais específica ao objeto de estudo em questão. Diante desse aspecto, a partir das reflexões de Spradley (1980 *apud* VIANA, 2007), foram seguidas três fases para a realização da observação, que estão descritas a seguir:

Inicialmente, foi feita a **observação descritiva**, em que me adaptei ao ambiente dos processos grupais no NEFD, pois, embora a minha relação na Instituição já venha de muitos anos, foi necessária uma adaptação (mesmo ocorrendo de forma rápida) à dinâmica do grupo e aproximação com as professoras que eu ainda não conhecia. Ademais, essa fase da observação permitiu fazer descrições mais gerais para contemplar a complexidade do campo de estudo.

A segunda fase foi realizada através da **observação centrada**, a qual foi necessária para captar os elementos essenciais para a compreensão da problemática atrelada ao estudo. Por fim, realizou-se a **observação seletiva**, que se refere às novas questões e exemplos para os tipos de práticas e processos identificados na fase da observação centrada.

### 4.3.3 Diário de Campo

Durante os encontros pedagógicos foi necessária a utilização de um diário com a finalidade de descrever as atividades desenvolvidas com as professoras, observações sistemáticas<sup>32</sup> e assistemáticas<sup>33</sup>, reflexões e acontecimentos que julguei importantes nas intervenções.

Para Triviños (1987), essa técnica de coleta de dados, é uma excelente ferramenta para complementar as informações sobre o fenômeno estudado. Os registros permitiram, portanto, descrições de elementos fundantes, bem como explicações levantadas sobre os mesmos e a compreensão da totalidade da situação em estudo.

No diário de campo foram registradas características enriquecedoras das diversas situações vivenciadas no percurso da pesquisa. As anotações foram descritivas e tiveram exatidão no momento da escrita. Em alguns encontros, o registro foi realizado no momento da intervenção; e em outros momentos, foi escrito imediatamente após o encontro pedagógico. É importante mencionar que, embora o diário de campo seja elencado neste estudo como um instrumento de coleta de dados, o mesmo não foi analisado de forma detalhada, contemplando o que ocorreu em cada encontro. Sua finalidade foi ajudar no tratamento analítico e triangulação de todos os dados, oferecendo detalhes que pudessem tornar o objeto de estudo mais claro.

### 4.3.4 Entrevista semi-estruturada

Outro instrumento chave neste estudo foi a entrevista baseada em um roteiro semi-estruturado, que se constituiu como uma estratégia para levantamento de conteúdo através do método interrogativo, mais especificamente a entrevista individual, por ser um processo de interação social no qual o pesquisador tem a finalidade de obter informações do sujeito pesquisado. Além da entrevista individual,

---

<sup>32</sup> É uma observação estruturada. Foi realizada em condições controladas para responder a propósitos, que foram anteriormente definidos. Foi necessário planejamento e necessitou de operações específicas para o seu desenvolvimento, tais como anotações, quadros.

<sup>33</sup> É uma observação não estruturada. Espontânea, informal, ocasional. Consistiu em recolher e registrar os fatos da realidade sem utilizar meios técnicos especiais.

alguns elementos dos discursos das professoras também foram coletados durante a participação das mesmas nos grupos operativos, pois foram fundamentais para ajudar na compreensão dos aspectos obscuros captados na entrevista individual. Para Minayo (1999), a entrevista é a técnica mais utilizada no processo de pesquisas de campo, pois, através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais envolvidos na pesquisa.

Portanto, ao utilizar a técnica da entrevista, pretendeu-se extrair das professoras um discurso livre e espontâneo acerca das vivências experienciadas no NEFD. Ademais, essa técnica se mostra capaz de revelar as crenças, valores e atitudes para uma análise com foco na essência da realidade concreta do discurso das professoras.

A primeira entrevista foi realizada em dezembro de 2013, após um período de 09 meses de participação das professoras no NEFD. A segunda entrevista foi realizada em maio de 2014, após 13 meses de participação no Núcleo.

No que tange ao procedimento da pesquisa, a mesma seguiu algumas etapas que interessam saber e que serão descritas abaixo:

a) Foi enviado o projeto da tese de doutorado com a proposta da pesquisa participante para a equipe gestora da APAE e também o projeto contemplando a proposta de Implantação do Núcleo de Estudo e Formação docente. Após análise do projeto pela instituição, foi marcada uma reunião com a equipe da APAE para sanar possíveis dúvidas e ver as possibilidades de realização da pesquisa, tais como: local disponível para os encontros pedagógicos, horários e frequência de encontros;

b) Após autorização da equipe gestora, foi realizada uma reunião com a direção da escola e as três coordenadoras pedagógicas para apresentar os projetos de implantação do Núcleo de Estudo e Formação de Docente na instituição e da pesquisa vinculada a esse grupo;

c) Em março de 2013 foi realizada uma reunião com as professoras da APAE, na qual se apresentou a proposta do NEFD, deixando claro o foco que iria nortear o trabalho e que, a partir das vivências, discussões e participações no referido grupo, seria realizada a minha pesquisa de doutoramento. Neste momento, também foi informado às

professoras que elas seriam participantes dos encontros pedagógicos, e que o projeto apresentando deveria ser apreciado por elas e que suas sugestões seriam acolhidas;

d) Durante 01 ano e 08 meses (abril de 2013 a dezembro de 2014), as professoras participaram do Núcleo de Estudos e Formação Docente que se constituiu a partir de encontros pedagógicos. Nos períodos de férias escolares, o núcleo também ficava de recesso; portanto, nos meses de junho, e de meados de dezembro a início de fevereiro não houve intervenções.

e) Em dezembro de 2014 foi encerrado o trabalho de pesquisa. Entretanto, por conta da solicitação da direção da escola, coordenação pedagógica e as professoras, em 2015 o núcleo continua ativo, sem estar vinculado a esta pesquisa.

No que tange especificamente à coleta de dados através das entrevistas durante a pesquisa, iniciou-se o levantamento dos dados junto às professoras a partir de algumas etapas:

- a) A coleta de dados só foi iniciada após a aprovação do projeto pela instituição pesquisada através de uma carta de autorização (ANEXO A – ver p. 197). As professoras e coordenadoras pedagógicas dessa pesquisa foram informadas sobre os procedimentos adotados na coleta de dados e as informações individuais não foram divulgadas, assegurando seu caráter confidencial, privacidade, proteção de imagem (que aparecem no texto com uma tarja no rosto) e não-estigmatização das participantes. Nenhuma das informações coletadas foi e nem será utilizada em prejuízo das pessoas. Isto foi garantido mediante assinatura, em duas cópias, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que tem por funções: justificar os procedimentos utilizados na pesquisa, os desconfortos e riscos possíveis; garantir esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa sobre a metodologia utilizada, dentre outros aspectos. Vale ressaltar que esta pesquisa está baseada na Resolução 466/12 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que dispõe sobre as diretrizes e normas de pesquisas envolvendo seres humanos;
- a) As professoras assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, ficando com uma cópia em mãos;

- b) A primeira coleta foi realizada em abril de 2013 com a entrevista para diagnóstico inicial;
- c) No período de dezembro de 2013 foram realizadas as entrevistas com as professoras e coordenadoras pedagógicas, também realizadas no próprio espaço de trabalho das professoras e local da pesquisa. Inicialmente, foram apresentados todos os itens referentes às perguntas da entrevista, para após esse momento serem gravadas, na íntegra, as falas das participantes. É importante destacar que, antes da entrevista, não apenas foi solicitada a permissão para que fosse realizada, mas também foi informado às participantes acerca do direito ao anonimato das gravações e análises realizadas, bem como a possibilidade das mesmas em fazerem perguntas e sanar eventuais dúvidas surgidas. Ademais, as professoras autorizaram antecipadamente a utilização das imagens.
- d) No mês de maio de 2014 as professoras participaram de outra entrevista com o foco no fortalecimento ou não do vínculo afetivo a partir das estratégias do NEFD;
- e) Logo após a realização das entrevistas, foi realizada a transcrição na íntegra de todas as falas das participantes. De posse dessas transcrições, foram realizadas a análise e discussão dos dados, a partir de uma triangulação com o aporte teórico sistematizado.

#### **4.4 PROTOCOLO DE ANÁLISE DE DADOS**

Para dar um tratamento analítico aos dados, foi realizada uma análise qualitativa que tem como ponto fundante buscar uma apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) do pesquisador, trazendo à tona, na redação, uma sistematização baseada na qualidade. Mesmo porque, um trabalho desta natureza não tem a pretensão de atingir o limiar da representatividade.

Mais especificamente, utilizou-se do discurso para compreender os sentidos e significados das relações experienciais, afetivas e pedagógicas estabelecidas no

NEFD, expressas pelas professoras através de suas narrativas, valores, crenças, atitudes e afirmações no contexto da instituição. Sabe-se que o discurso produz significações que sustentam uma visão de mundo e de compreensão dos fenômenos que nos cercam. Assim, optei por utilizar o **Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS)** para dar profundidade ao que está implícito no discurso manifesto. Diria, então, que esse protocolo foi o holofote para compreender as influências do NEFD nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com deficiência intelectual e/ou múltiplas.

De acordo com Nicolaci-da-Costa (2007), um pressuposto do MEDS é a transcendência da linguagem, na qual a língua em uso expressa o todo social, sendo fator importante para a construção e reconstrução da percepção da realidade, e o discurso pode revelar valores atribuídos. Parte, portanto, da pressuposição de que “qualquer característica linguística ou paralinguística<sup>34</sup> que seja recorrente nos discursos dos participantes de uma pesquisa pode ser uma importante via de acesso a aspectos de nossa configuração interna – desejos, aspirações, conflitos, etc. – que nós próprios muitas vezes desconhecemos” (NICOLACI-DA-COSTA; LEITÃO, ROMÃO-DIAS, 2004, p. 53).

Portanto, durante todo o percurso da pesquisa, levaram-se em consideração as narrativas das professoras, sejam elas individuais ou coletivas, que sempre estavam carregadas de emoção, certezas, dúvidas, intencionalidades, e que talvez não tivessem tido, ainda, a oportunidade de se manifestarem.

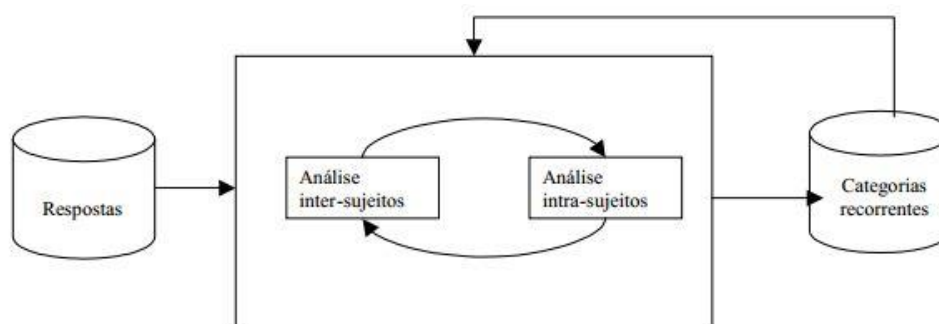
É importante demarcar que na análise levou-se em consideração o fato de que o que foi importante para as professoras a respeito das experiências e aprendizados construídos, inevitavelmente permeou o discurso espontâneo delas. Enquanto pesquisadora, sempre as ouvia da forma mais livre possível e também de forma sistemática, através das entrevistas já destacadas no tópico anterior. Muitas vezes, os discursos não são verbalizados explicitamente nos momentos das entrevistas mais formais; porém, durante o cotidiano, expressamo-nos e agimos de maneira que deixamos clara a concepção sobre determinado fenômeno que estamos implicados, bem como sentimentos e crenças sobre os mesmos, inclusive através de gestos e comportamentos nos encontros pedagógicos.

---

<sup>34</sup> É a parte da linguística que estuda os aspectos não-verbais que acompanham a comunicação verbal.

Para Nicolaci-da-Costa (2007, p.70), “as entrevistas não podem ser comparadas item por item, são comparados conceitos e temas que nelas apareceram”. Ainda para a mesma autora, o MEDS apresenta duas etapas importantes no processo de análise dos dados: 1) análise das respostas dadas pelo grupo de forma coletiva, ou seja, levar em consideração o grupo como um todo, a análise inter-participantes ou inter-sujeitos; 2) a análise minuciosa das entrevistas de cada um dos participantes caracterizada como análise intra-participantes ou intra-sujeitos. Assim sendo, no primeiro momento foi realizada a análise inter-participante que permitiu ter uma visão geral das narrativas das 12 professoras a partir do agrupamento das respostas. No segundo momento, foram analisados os discursos individuais, na tentativa de buscar conflitos, contradições, inconsistências e acessar o discurso subjacente. Vale destacar que essas análises inter e intra participantes também podem acontecer num processo iterativo. Abaixo podemos contemplar uma visão esquemática dos procedimentos do MEDS com a dinâmica que foi utilizada no capítulo seguinte:

**Figura 05** – Esquema dos procedimentos de análise do MEDS



**Fonte:** Nicolaci-da-Costa, Leitão e Romão-Dias (2004)

A figura acima permite compreender que as respostas dos sujeitos participantes do estudo, analisadas de forma inter e intra-sujeitos, trazem recorrências em suas narrativas, permitindo ao pesquisador propor categorias de análise para sistematizar seus resultados. Para a interpretação dos depoimentos coletados (de maneira formal e informal), optou-se pela abordagem **ênica**, em que as categorias emergem das falas dos participantes. Já que, de acordo com Taylor (2001), também existe a abordagem **ética**, em que as categorias são estabelecidas previamente com base nas teorias que sustentam a pesquisa.



Ao realizar a etapa da análise inter-sujeitos, foi possível visualizar as características internas geradas pela experiência do grupo social, neste caso, o coletivo de professoras. Já na etapa de análise intra-sujeitos, foi possível visualizar as recorrências discursivas de cada uma das 12 professoras e das 03 coordenadoras pedagógicas, fazendo identificar os aspectos que são importantes particularmente. Neste percurso, buscou-se perceber também alguns contrastes entre informações concretas e afirmações abstratas presentes nos discursos das participantes e nos diversos momentos interativos e relacionais nos encontros pedagógicos.

Como se tratou de uma pesquisa participante, a proposta não foi analisar os dados de forma isolada enquanto pesquisadora, mas como pesquisadoras, entendendo que as professoras assim se fazem nesta pesquisa. E à medida que o tratamento analítico foi sendo realizado, as professoras foram também se entrecruzando nos dados. Por isso, as categorias temáticas que emergiram das suas falas, bem como trechos de seus discursos, foram apresentados em alguns encontros pedagógicos e se tornaram também conteúdos de formação.

Inicialmente, sistematizei categorias de análise e apresentei trechos de falas que me permitiram chegar à categoria êmica. Essa dinâmica foi processual, pois foram realizadas três coleta de dados. A partir do momento em que eram identificados aspectos que deveriam ser trabalhados com as professoras, os mesmos passavam a serem conteúdos dos encontros pedagógicos.

Nessa conjuntura, as próprias falas das professoras e as histórias de cada uma ganharam importância ainda maior porque tratavam de suas realidades, de seus anseios e, por isso, eram carregados de sentidos e significados. Agora, nesta tese, a intencionalidade são as trajetórias formativas das professoras do AEE, organizadas através do NEFD.

## 5 AS TESSITURAS DO NÚCLEO DE ESTUDOS E FORMAÇÃO DOCENTE E AS CONTRIBUIÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DO CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO MEDIAR

Esta seção dedica-se a sistematizar uma discussão acerca das dimensões recorrentes no NEFD, mapeando aspectos importantes, na tentativa de apontar ausências e emergências que podem surgir quando pensamos a formação continuada de professores em exercício. A análise, então, possibilitou mapear as produções de sentidos sobre as práticas pedagógicas das professoras antes e após a participação no NEFD.

O *corpus* de análise da pesquisa não se restringiu apenas às entrevistas formais realizadas com as 12 professoras e com as 03 coordenadoras pedagógicas, mas foram levados em consideração todos os discursos produzidos e expressos também de maneira informal, que demarcaram ideologias em determinados momentos. Por isso, por muitas vezes foi preciso recorrer ao diário de campo, para trazer à tona o contexto de significações constituídas ao longo da pesquisa.

A partir das categorias recorrentes que emergiram das falas das participantes, foram sistematizados quadros de análise que permitem ter uma visão geral acerca dos discursos<sup>35</sup>, bem como o período de manifestação desses discursos e os aspectos sintomáticos que estão subjacentes aos mesmos. Optei por elencar os sintomas na tentativa de apontar alguns elementos que estão implícitos nos enunciados ditos e nos não ditos.

É notável como os discursos foram se modificando ao longo do processo. Por isso, que nos quadros de análises, foi imprescindível inserir o período de coleta dos dados, pois acredito que os enunciados que são ditos (e os não ditos) são contextualizados e recontextualizados a partir de determinadas práticas sociais e, por isso, são passíveis de mudanças, de novos sentidos, já que se constituem e modificam as próprias relações sociais. Fischer (2001, p. 220) entende que

os conceitos sofrem constantes deslocamentos e transformações e que a trajetória de um conceito é na verdade a história de seus diversos campos de constituição e de validade, das sucessivas regras de uso nos diferentes meios teóricos em que ele foi elaborado. Desse ponto de vista, não haveria

---

<sup>35</sup> Optei por inserir na tese apenas trechos dos discursos que revelam a ideia central da fala das professoras de acordo com o foco da pergunta da entrevista.

nem conceitos nem categorias “essenciais” ou ideais - quais portos de ancoragem, lugares de repouso para o pesquisador. E, sim, discontinuidades que nos compelem a ver e pensar a diferença, os afastamentos, as dispersões, sem ter medo de “pensar o outro no tempo do nosso próprio pensamento” [...].

Neste percurso de interpretação, a tentativa foi compreender o que está por trás dos discursos e as ideologias que são sustentadas pelas professoras acerca do objeto de estudo. Por este motivo, foi necessário compreender de qual lugar as professoras emitem seus discursos e as relações sociais e afetivas em que estão imersas.

Os discursos, portanto, foram se entrecruzando durante os encontros pedagógicos e ressoavam também nos corredores da instituição modos de enunciação que representavam os conteúdos declarados, argumentos e conceitos que expressam crenças, valores e juízos. Esses enunciados constituíram discursividade a partir de uma escuta sensível por parte de cada uma das professoras que, dia após dia, iam reconhecendo o valor e o sentido de sua anunciação, permitindo dar visibilidade umas às outras.

Embora trechos dos discursos sejam destacados no decorrer dos quadros de forma individual (análise intra-sujeito), não podemos desconsiderar que esses discursos tecem reflexões de forma coletiva (análise inter-sujeitos), já que as falas estão carregadas de sentidos recorrentes e interconexos que representam um discurso polifônico. Polifonia essa que será discutida a partir de três categorias de análise, a saber: cultura de empoderamento docente, processo de reinterpretação crítica das professoras e legitimação do vínculo pedagógico.

## 5.1 CULTURA DE EMPODERAMENTO DOCENTE

O NEFD se constituiu de práticas compartilhadas e colaborativas com o desafio de influenciar na forma como as professoras se relacionam no contexto escolar e os impactos nas práticas pedagógicas no AEE para alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla.

A primeira categoria que emergiu a partir da análise dos dados coletados foi a “cultura de empoderamento docente”, que se deu a partir de uma conjuntura de mudança que possibilitou novo sentido à prática pedagógica das professoras e construção de novos saberes docentes. A pretensão aqui não é transferir o conjunto de mudanças como responsabilidade das estratégias desempenhadas pelo NEFD; mas, elucidar que os encontros pedagógicos proporcionaram novas chances de fazer com que as professoras experimentassem entrar em contato com um universo maior de novas habilidades, novas teorias e práticas, não no sentido das professoras serem obrigadas a cumprir tudo o que fora discutido no Núcleo, mas que esse “novo” pudesse ser ressignificado para suas realidades.

No quadro a seguir estão elencadas as principais mudanças docentes percebidas durante o período de intervenção com a estratégia formativa. A categoria de cultura de empoderamento docente foi discutida levando em consideração o conhecimento das professoras acerca das características da deficiência dos seus alunos, formas de organização do trabalho pedagógico, dificuldades com as especificidades das deficiências e melhorias na prática pedagógica, conforme demonstra o Quadro 06.

**Quadro 06 – Sistematização da 1ª categoria de análise**

Período de Coleta dos discursos	Foco da pergunta da entrevista	Trechos dos discursos das professoras	Aspectos sintomáticos	Categoria recorrente
Narrativas coletadas antes da participação das professoras no Núcleo de Estudos e Formação Docente (Abril / 2013)	Conhecimento / desconhecimento das características da deficiência dos alunos e as implicações no processo de ensino e aprendizagem	<p>“Alguns conheço pela prática” (P1); “Conheço as características das deficiências, porque pesquiso para ficar mais informada” (P2); “Sim, procuro me atualizar para entender melhor as especificações dos alunos” (P4); “Sim, porém reconheço que preciso aprender mais” (P5).</p>	- Conhecimento a partir da prática cotidiana e da necessidade de realizar pesquisa	Cultura de empoderamento docente
		<p>“Vagamente, alguns casos” (P1); “conheço de alguns” (P3); “Nem todas, preciso melhorar meus conhecimentos” (P6); “Nem todas, gostaria de me posicionar melhor sobre as deficiências” (P7); “conheço de alguns alunos meus” (P8); “Conheço de alguns alunos, mas sinto necessidade de adquirir conhecimento das características individuais de todos” (P9); “não conheço as características de muitos alunos não” (P10); “Conheço de poucos alunos” (P11); “Não conheço porque a diversidade de deficiência é muita” (P12).</p>	<p>-Conhecimentos incipientes;</p> <p>- Desconhecimento teórico-científico acerca do educando;</p> <p>- Reconhecimento da necessidade de ampliar os conhecimentos.</p>	
	Concepções das professoras acerca da organização do trabalho pedagógico	<p>“Sigo o conteúdo programático” (P2); “Observando e planejando” (P3); “Através de planejamento” (P4); “Costumo fazer o planejamento visando uma aprendizagem significativa para os alunos” (P5); “Através do planejamento e do diálogo” (P6); “Através de planejamentos” (P7); “Elaboro atividades variadas” (P9); “Através do planejamento para cada turma” (P10); “Utilizo jogos, material concreto, exercícios escritos, histórias” (P11).</p>	<p>- Restrição da sistematização do trabalho pedagógico à confecção dos planejamentos semanais;</p> <p>- Foco nas estratégias de ensino.</p>	
Preparação das professoras para atuarem no atendimento educacional especializado	<p>“Sinto-me preparada porque assumi a responsabilidade de aprender sempre” (P1); “Sim, estou sempre estudando” (P2); “Sim, porque estou sempre pesquisando” (P4); “Sim, porque me considero uma professora comprometida e responsável” (P5); “Eu me sinto preparada, pois respeito muito eles e sou bem carinhosa e amada por eles” (P6); “Sim, por conta da minha experiência” (P10); “Sim, sempre que encontro alguma dificuldade recorro a coordenação em busca de ajuda” (P12).</p>	<p>- Preparação sem vinculação científica, mas a partir das experiências;</p> <p>- Reflexos de lacunas na formação inicial.</p>		

Narrativas coletadas antes da participação das professoras no Núcleo de Estudos e Formação Docente (Abril / 2013)	Dificuldades com as especificidades das deficiências	“Paralisado cerebral e autistas severos” (P1); “Alunos com o transtorno global do desenvolvimento” (P2); “Alunos com déficit de atenção” (P5); “Alunos que apresentam Paralisia Cerebral” (P9); “comportamento agitado e agressivo do aluno” (P10); “Cadeirantes” (P11); “Desenvolver atividades para diversas deficiências em uma mesma turma” (P12).	- Temor em trabalhar com alunos que apresentam limitações que geram mais demandas nas práticas pedagógicas.	
Narrativas coletadas após 08 meses de participação das professoras no Núcleo de Estudos e Formação Docente (Dezembro/ 2013)	Percepção das professoras sobre melhorias na prática pedagógica após a participação no NEFD	“A gente pôde aprender e conhecer mais o trabalho um do outro e melhorou a minha prática em sala” (P1); “adquirir conhecimentos de outros professores e assim ganhar mais experiências” (P2); “Mudou em tudo na minha prática pedagógica, na maneira de como lidar com os meninos, da deficiência, na maneira de aplicar os conteúdos” (P3); “Reforçou a nossa prática pedagógica” (P04); “contribuiu muito para a gente enriquecer o conhecimento que a gente já tinha” (P5); “Melhorou muito as estratégias de ensino, a forma de lidar com o aluno e novas técnicas de ensino enriquecer o conhecimento” (P6); “Mudou muita coisa da minha prática pedagógica” (P7); “Melhorou as estratégias de ensino, melhorou a forma de organizar o planejamento” (P8); “Eu passei a fazer mais leituras sobre a deficiência intelectual” (P9); “Ajudou na minha prática pedagógica e na prática do coletivo de professores” (P10); “Muitas coisas foram melhoradas na didática do professor”; “hoje tenho outra compreensão da minha prática pedagógica e consigo realizar meu trabalho aqui de forma melhor” (P12)	- Mudanças de conhecimento sobre as características dos alunos; Ressignificações nas práticas pedagógicas; Ressignificação hermenêutica; Situações de perturbação cognitiva;	Cultura de empoderamento docente
	Percepção das Coordenadoras sobre melhorias na prática pedagógica após a participação no NEFD	“O Núcleo está sendo de grande relevância pois tem proporcionado aos professores momentos de estudo e discussão das práticas pedagógicas” (C1); “Um espaço de troca de experiências e conhecimento que nortearão a prática pedagógica” (C2); “Grande significância para o amadurecimento e a sistematização da prática pedagógica dos professores” (C3)	- Valorização da estratégia formativa por parte da coordenação pedagógica	

Fonte: NOGUEIRA, Suzana Alves, 2014

Fazendo uma análise do quadro acima da categoria intitulada “Cultura de Empoderamento Docente”, será fácil perceber os avanços significativos alcançados durante o tempo de intervenção com as professoras. Resultados esses que denotam

que as mesmas puderam construir e reconstruir conhecimentos e que os mesmos trouxeram impactos positivos na sua prática pedagógica.

A partir da emergência de seus discursos, podemos afirmar que o termo “mudança” marcou a passagem das professoras pelo NEFD, embora o conceito de mudança não seja tão simples assim. Sabemos que o mundo e suas sociedades são marcados pelas transformações constantes, e com a educação não é diferente, pois ela precisa acompanhar as mudanças sociais ocorridas. Nesta conjectura encontram-se os professores que, imersos neste contexto de mudanças, também são desafiados a repensarem suas atitudes práticas e assumirem as tarefas educativas atendendo às especificidades da “nova sociedade” que ora brota e é transformada e reestruturada dia após dia. Em relação a esse aspecto, Ribas (2000, p. 32) menciona que “talvez nunca tenha sido tão difícil ser docente como atualmente. Tempos atrás, se tinha uma noção clara do que fazer e como proceder com os alunos, dos conteúdos, e da forma de trabalhá-los”. O autor chama atenção de que emergem da sociedade atual outros tipos de alunos, de conhecimentos e formas distintas de ensino e aprendizagem que precisam ser acompanhadas pelos professores que, muitas vezes, sentem-se perdidos em conduzir seu trabalho pedagógico.

Aponto, então, a partir das minhas inferências uma emergência: se novas demandas vão surgindo no contexto educativo, novas possibilidades de formação (inicial e continuada) de professores também devem ser repensadas para permitir que os professores possam acompanhar as transformações que ocorrem. Em linhas gerais, podemos entender a mudança como algo que faz parte da natureza humana, pois o ser humano sente a necessidade de vivenciar o novo, o diferente e por isso idealiza e almeja mudanças em suas vidas. Para Farias (2006, p. 42), “mudar supõe novas situações, outros aprendizados, o perigo do fracasso, a perda provisória das rotinas e referências, abrir mão de certos hábitos, certo tempo de incertezas, uma margem de insegurança”.

Embora a mudança seja algo inerente ao ser humano, devemos concordar que a mesma não é não fácil de ocorrer, a depender do contexto em que a mesma está na iminência de acontecer. Para Fátima e Oliveira (2009), quando falamos em mudanças nas práticas pedagógicas, não podemos confundir com a implantação de métodos diferenciados de ensinar e avaliar, por exemplo. Mas, modificar essas

práticas pressupõe a necessidade de um autoexame de suas concepções e ações no sentido de rever crenças enraizadas e que já são particulares do cotidiano de cada um e, por isso, familiares e consideradas muitas vezes como verdades, o que dificulta serem modificadas.

Essa necessidade da mudança foi perceptível durante os encontros pedagógicos ocorridos no NEFD. Várias professoras deixaram claro o desejo de mudar, de melhorar suas práticas, de estarem abertas a novos conhecimentos e de se permitirem a vivenciar tudo o que fora proposto. Não generalizei na afirmação do desejo das professoras em mudar, porque mesmo ocorrendo mudanças com todas as participantes, foi algo processual: *a priori*, nem todas apresentaram o mesmo desejo e necessidade de mudança, de ruptura com certas atitudes pedagógicas para ressignificar e reelaborar tantas outras socializadas. Para justificar isso, podemos nos referir à Edgar Morin, que afirma que muitas pessoas se instalam em suas teorias e não aceitam o que é novo.

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. [...]. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo (MORIN, 2002, p.30).

As atitudes, anseio pelos encontros semanais, as formas de se comportarem durante a realização das tarefas propostas, os olhares atentos à socialização de conhecimentos e as dúvidas tiradas foram elementos não linguísticos que nos permitiram afirmar que as professoras estavam abertas ao novo. Posso me recordar de uma professora que logo quando iniciamos as intervenções, falou: *“Às vezes me sinto tão perdida com os alunos, tão atrapalhada sem saber o que fazer... Mas quero melhorar isso, quero fazer melhor!”*.

A primeira mudança que podemos mencionar foi o conhecimento científico e pedagógico que as professoras demonstraram ressignificar e aprimorar após a participação nos encontros. Essa é uma emergência, que esclarece, no meu olhar, que a formação e a construção da identidade docente, bem como sua postura como intelectual precisam ser edificadas num processo formativo reflexivo, o que é ausente nas perspectivas que tecnicizam o fazer do professor.



No que se refere ao conhecimento das professoras acerca das características da deficiência de seus alunos e as implicações das inúmeras limitações no processo de ensino e aprendizagem, ficou evidenciado que, antes da intervenção no Núcleo das 12 professoras, 09 não tinham o conhecimento suficiente sobre as características dos seus alunos, como foi sinalizado no Quadro 06, anteriormente.

A falta de conhecimento das características dos alunos com deficiência por parte das professoras tem interferência direta sobre a prática pedagógica, pois, como pensar em estratégias de ensino para alunos sem conhecê-los? É fator crucial o professor possuir o conhecimento acerca do que é a deficiência, quais as limitações e as potencialidades dos alunos, as sequelas provenientes da deficiência em que zona de desenvolvimento se encontra e as possibilidades de aprendizagem, porque é a partir daí que os mesmos poderão organizar seu trabalho pedagógico e exercer sua prática profissional, conscientes da sua intencionalidade pedagógica.

Algumas professoras com mais de 05 (cinco) anos de docência na instituição também mencionaram sobre essa falta de conhecimento a respeito das características de seus alunos. Sabemos que já é um discurso comum entre muitos professores da escola regular aludir que não estão preparados para trabalhar com alunos com deficiência porque não sabem o que caracteriza cada deficiência e como se dá o processo de escolarização desses alunos. Mas ficou evidenciado, também, que mesmo as professoras com anos de experiência dizem não saber as características de seus alunos, e elencam as dificuldades que têm para trabalharem com os mesmos.

A necessidade está em não apenas conhecer as características físico-motoras, cognitivas e sócio afetivas dos alunos, mas de que forma essas características interferem no processo de ensino e aprendizagem, bem como saber quais as adaptações necessárias para permitir uma participação efetiva na aula.

Em relação a esse conhecimento/desconhecimento das características da deficiência dos alunos e as implicações no processo de ensino e aprendizagem, os discursos revelam alguns aspectos importantes: um conhecimento docente a partir da prática cotidiana e da necessidade de realizar pesquisa que possam dar suporte para o seu fazer pedagógico; desconhecimento teórico-científico acerca do educando e/ou conhecimentos incipientes de grande parte das professoras que já atuam com os alunos há vários anos, mas ainda de forma empírica; reconhecimento,

por parte do coletivo de professoras, da necessidade de ampliar os conhecimentos que fundamentam sua prática.

A emergência que aponto para a ausência do aprofundamento teórico acerca dos alunos com os quais atuam, é que o professor, antes de qualquer intervenção, faça um *check-up* do aluno, no sentido de fazer o levantamento de dados que o ajudarão a organizar o trabalho pedagógico voltado para seu grupo de alunos. Para tanto, é necessário nesse *check-up* identificar o diagnóstico médico, os atendimentos que fazem em outros espaços formativos e também com outros profissionais (fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, fisioterapeutas, entre outros) e as características decorrentes da deficiência para subsidiar a prática pedagógica. O *check-up* pode ser sistematizado pelo próprio professor, mas a escola, a partir dos coordenadores pedagógicos, deve fazer a mediação desse processo através de encontros semanais ou mensais, estudos de casos e consultas em prontuários (se for o caso).

Na sistematização dos encontros pedagógicos, a fase 04 do bloco 02 (já descrita no capítulo 6) foi constituída do estudo de caso, em que juntamente com as professoras, estudamos prontuários de alguns alunos do AEE, alunos esses que apresentavam maiores demandas em sala de aula, como comportamentos inadequados e dificuldades maiores de compreensão dos conteúdos das aulas. Nos estudos dos prontuários foi possível ter um conhecimento mais amplo das especificidades dos alunos, ajudando as professoras na maneira como lidarem com os mesmos durante as aulas. As professoras sempre destacavam a importância desses estudos e os reflexos positivos na sua intervenção. Entretanto, esses estudos não podem ser esporádicos, mas fazer parte do cotidiano dos docentes.

Ainda sobre esse aspecto de conhecer os alunos, é essencial o professor organizar um plano de trabalho individual, também conhecido como Plano Individual de Aprendizagem para cada um deles. A elaboração deste plano ajuda o professor a conhecer melhor esse aluno e organizar as estratégias de ensino e aprendizagem levando em considerações alguns elementos, tais como: identificação do aluno; resumo do caso (relato sobre o diagnóstico, utilização de medicações, sobre as dificuldades); objetivos a serem alcançados; atividades a serem realizadas; seleção e adaptações de materiais; tipos de parcerias necessárias para o atendimento; avaliação; resultados obtidos e reestruturação do plano.

É importante mencionar que algumas professoras que sinalizaram conhecer as características dos alunos com deficiência e as implicações no processo de ensino e aprendizagem associam que estão sempre se atualizando. Isso nos permite inferir que, a partir das demandas que vão surgindo e das dúvidas durante a ação docente, a necessidade de pesquisar vai surgindo também. Isso pode ser verificado nas falas abaixo:

*Trabalho com paralisados cerebrais e autistas e conheço as características das deficiências, porque pesquiso para ficar mais informada de como devo proceder para ajudá-los de alguma forma no aprendizado. (P2)*

*Sim, procuro me atualizar para entender melhor as especificações dos alunos. (P4)*

*[...] reconheço que preciso aprender mais. (P5)*

É imprescindível destacar que conhecer não se reduz a ter informações superficiais. Segundo Pimenta (2012), não basta buscar as informações através dos diversos meios para nos informar, mas é necessário operar com as informações para, a partir das mesmas, alcançar o conhecimento. A Professora 9 destacou que precisa ter mais conhecimentos: *“Conheço de alguns alunos, mas sinto necessidade de adquirir conhecimento das características individuais de todos, para poder planejar as aulas que levem em conta essas informações”.* (P9)

O professor que não é conhecedor de seu aluno não tem parâmetros para planejar sua ação pedagógica. O fato de não apresentarem conhecimentos suficientes acerca dos alunos também impactou na forma como desempenham sua ação docente. Ao serem questionadas sobre: “como você organiza sua prática pedagógica?”, a concepção explícita nos discursos foi uma organização a partir do planejamento. Aponto também que há na percepção das professoras uma redução conceitual das práticas pedagógicas apenas ao planejamento. O estudo traz como embasamento teórico o fato que as práticas pedagógicas não estão atreladas apenas ao que é realizado de ação em sala de aula, mas reúne de acordo com Franco (2012), todas as ações que são organizadas de forma intencional para atender as demandas de determinado grupo social. Sobre esse aspecto, identificado logo na avaliação diagnóstica inicial, foram organizados momentos para discutir acerca das práticas pedagógicas, no sentido de ampliar o repertório conceitual das professoras.

Portanto, ficou evidenciado que a maioria das professoras tem a concepção de que o fio condutor da organização da sua prática pedagógica é o planejamento de ensino, e, sendo assim, é perceptível algumas tensões que vão emergindo no discurso das professoras, pois como pensar em planejamento sem conhecer as características de seus alunos? O que planejar? Como planejar? As professoras atribuem ao planejamento a forma como organizam o trabalho pedagógico, mas planejam conhecendo os alunos empiricamente. Emerge daí a ideia arraigada no contexto educacional brasileiro do fazer docente como ato técnico e do planejamento como a cartilha do que fazer. Ausenta-se no discurso das professoras a concepção que planejamento é um guia, mas precisa, na prática reflexiva, na relação afetiva entre docentes, na prática cotidiana de estabelecer relação entre teoria e prática, ser constantemente ressignificado, revisitado. Ou seja, o planejamento como um processo contínuo e integrado.

No que tange à preparação para trabalhar com alunos com deficiência, ficou evidenciado que, das 12 professoras, 07 afirmaram que estão preparadas para atuarem no AEE. Porém, ao fazer uma análise das nuances que tornam essas professoras preparadas para atuarem com alunos com deficiência, percebe-se que essa preparação não está vinculada a sua formação inicial, mas a outros aspectos, como pode ser visto abaixo:

*Sim, porque me considero uma professora comprometida, responsável e acima de tudo ciente em relação às limitações dos meus alunos. (P5)*

*Eu me sinto preparada para trabalhar, pois respeito muito eles e sou bem carinhosa e amada por eles. Por isso acho que o professor, mesmo de classe especial, deve ser um eterno pesquisador. (P6)*

*Sim, por conta da minha experiência de 05 anos e conviver diariamente com os alunos da escola. (P10)*

*Sim, sempre que encontro alguma dificuldade recorro à coordenação em busca de ajuda. (P12)*

Sobre a preparação das professoras, esses discursos e os demais elencados no quadro sistematizado nesta categoria permite inferir algumas ausências, como a preparação com vinculação científica e reflexos de uma formação inicial consistente.

Diante deste contexto, a emergência que pode ser levantada no estudo está atrelada à sanar as lacunas na formação. Sabe-se que a formação de diversos cursos do ensino superior não prioriza as discussões referentes à educação

especial. Os cursos de formação de professores geralmente apresentam uma disciplina específica<sup>36</sup> desta área, mas a discussão acaba sendo superficial e, muitas vezes, voltada para as “deficiências mais conhecidas”, como deficiência física, intelectual, visual e auditiva, ficando de fora as questões voltadas para os transtornos globais do desenvolvimento, transtornos desintegrativos da infância, transtornos de condutas, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, entre outros. Transtornos esses que geram grandes demandas para os professores. Podemos destacar aqui o que é preconizado pelo Ministério da Educação acerca da formação de professores:

[...] na formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; [...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área; [...] programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva (BRASIL, 2008, p. 11).

Em relação a esse aspecto é importante sinalizar que o Artigo 3º da Resolução CNE/CP (01/2002) aponta alguns princípios que norteiam a formação inicial do professor. Neste estudo quero destacar sobre a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista a simetria invertida, na qual o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera.

Entretanto, percebe-se que poucos são os cursos que, de fato, oferecem uma formação no campo de atuação dos futuros profissionais abarcando as diversas possibilidades, pois os acadêmicos dos cursos de licenciatura fazem estágios curriculares nas escolas e nos mais variados níveis de escolarização (educação

---

<sup>36</sup> O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso de suas atribuições, resolve: Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos–Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial. Art. 4º. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (PORTARIA N.º 1.793, de dezembro de 1994).

infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio), mas poucas vivências são realizadas nas escolas de AEE. O que é perceptível são algumas visitas técnicas e observacionais esporádicas durante o curso, sem ter uma preocupação em permitir ao acadêmico (futuro professor) ter vivências mais intensas e planejar, executar e avaliar atividades para os alunos com as mais distintas deficiências.

De acordo com Nóvoa (1992), a formação precisa estar fundamentada numa reflexão na prática e sobre a prática, através de investigação-ação e de investigação-formação potencializando, assim, os valores do ser-professor. Por isso, afirmo mais uma emergência, que é a necessidade da sistematização de pesquisa-ação nos espaços de atendimento educacional especializado durante os estágios na formação inicial, pois possibilita ao acadêmico, a identificar problemáticas e pensar em estratégias intervencionistas para solucioná-las.

Talvez seja por conta desses desfechos desfavoráveis que ocorrem na formação inicial que algumas professoras tenham mencionado que estão preparadas; não por conta da formação, mas de outras vivências. Discutir acerca da necessidade do professor estar preparado para atender à diversidade humana já se constitui como necessidade emergencial do conhecimento de todos. Inclusive, pesquisas já sinalizaram que grande parte dos professores não está preparada para receber os alunos com deficiência nas suas salas de aula, como pode ser visto nas reflexões de Glat e Pletsch (2004). Para os autores Esteban e Zaccur (2002, p. 17), nos cursos de graduação ocorrem as seguintes situações:

São dadas as disciplinas teóricas, inicialmente, que, por serem descontextualizadas, contribuem muito pouco para a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre as relações entre a prática pedagógica e o contexto social em sua totalidade, e assim são entendidas como a “base” para a atividade docente. As disciplinas ligadas ao saber. Em um momento posterior, são apresentadas as disciplinas ligadas à prática, aquelas que indicam o como, as metodologias, que funcionam como “aplicação” do que foi teoricamente apresentado. São as disciplinas relacionadas ao saber fazer. E, finalmente, o estágio, tradicionalmente colocado no final do curso, frequentemente isolado das disciplinas, entendido como o momento de treinamento para a efetiva ação docente.

Podemos indicar a necessidade que os cursos de formação têm de revisitarem seus projetos pedagógicos e terem a preocupação em não apenas inserirem

disciplinas isoladas, como, por exemplo, libras<sup>37</sup>, mas pensem em estratégias; que não coloquem a responsabilidade de discutir acerca do processo de ensino e aprendizagem apenas nas disciplinas específicas, mas que as demais também contemplem em suas ementas as possibilidades de adaptações para atender às diferenças dos alunos.

As autoras Souza, Duboc e Santos (2011, p. 246) afirmam que “limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdos sobre as especificidades dos estudantes, sem maior reflexão e aprofundamento sobre as potencialidades e individualidades humanas, pode acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas”.

Outra emergência apontada para minimizar as lacunas da formação inicial e superar os problemas desta natureza e pensar em novos moldes para a formação dos professores seria estreitar os laços entre professores e escolas a partir da criação de Universidades-escolas, em que os professores estivessem em íntima relação com o universo escolar e todos os atores sociais que o constituem, numa dimensão epistemológica. Isso possibilitaria entender a escola como um espaço de desenvolvimento profissional e de extensão da formação do acadêmico e futuro professor, e não apenas entendê-la como um espaço que absorve o profissional depois de formado. Nóvoa (2014) destaca a necessidade de escola-universidade e universidade-escola, na qual esta parceria possibilite pesquisas educacionais mais relevantes e que, de fato, retratem a realidade das escolas, além de intervenções mais eficazes dos acadêmicos, pois permite o contato direto com o lócus da escola.

O censo do Ministério da educação para a política da educação especial aponta um aumento de 10% no ano de 2010 no número de matrículas nesta modalidade de ensino. No ano de 2009, havia 639.718 matrículas; e em 2010, 702.603. Será que esses dados não dizem nada para os cursos de formação inicial? Independente desses alunos do censo estarem matriculados nas escolas de atendimento especializado ou regulares, a cada dia que passa há o aumento dos alunos com deficiências nesses espaços, alunos esses que necessitam encontrar profissionais preparados para possibilitarem uma qualidade na educação ofertada.

---

<sup>37</sup> Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005).

Preocupada com o resultado apreendido dos discursos das professoras acerca da preparação para trabalhar com as pessoas com deficiência, bem como o conhecimento incipiente sobre as características de seus alunos, foram sistematizadas estratégias e selecionaram-se conteúdos de formação que pudessem ajudar as mesmas no enfrentamento das dificuldades.

Chamou atenção, enquanto pesquisadora, o fato em que através dos debates realizados nos encontros pedagógicos e das conversas informais dentro da instituição, várias professoras afirmaram que o que sabiam sobre a educação especial estava relacionado ao saber experiencial adquirido na própria APAE, como disse uma das professoras no grupo: *“Tudo o que sei sobre o aluno que tem deficiência aprendi aqui, porque na formação inicial vemos tudo de forma tão superficial... Somente com a prática aqui é que vamos aprendendo como dar aula para os alunos, como lidar com cada um deles”* (P10).

O enunciado desta professora, respeitadas as suas especificidades, aponta para a emergência de novos moldes de formação continuada também, pois se o que foi aprendido foi no contexto da experiência diária, existe a necessidade de elaborar e/ou reelaborar estratégias de formação que considerem as experiências formativas de sujeitos concretos em cenários curriculares, como pontua Macedo (2012, p.70) *“não cabe mais pensar a formação como uma coisa exterodeterminada, como ação para completar, reajustar, retificar existências ou como um simples atendimento de demandas burocráticas”*. Nem pensar a formação enquadrada na lógica da montagem de um produto fabril onde se exerce um rígido controle de entrada e saída da desejada *“qualidade”* em série, como continua o mesmo autor.

É importante frisar aqui que as lacunas na formação são gerais e não podemos culpabilizar a formação inicial ou a continuada, mas ambas apresentam responsabilidade compartilhada. Pois se tomarmos como parâmetro o tempo de atuação das professoras, vamos observar que professoras com mais de 10 anos de atuação apresentam, ainda hoje, grandes dificuldades em materializar a prática pedagógica. Então, se a formação inicial apresentou lacunas na sua trajetória de cerca de 4 anos, a formação continuada também não deu conta de sanar as lacunas em mais de 10 anos. Por isso, existe a necessidade de repensar o cenário da formação profissional de professores em sua totalidade.



Vale destacar que o conhecimento incipiente por parte das professoras, discutido anteriormente, se refletiu também nas dificuldades que as mesmas apresentaram no trabalho docente com alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla. Nos discursos ficou comprovado que as maiores dificuldades em trabalhar com alunos com deficiências estão atreladas principalmente às características que são peculiares de determinadas deficiências, como pode ser visto em trechos de duas falas abaixo:

*Eu particularmente achei um pouco difícil ministrar aulas para alunos com o transtorno global do desenvolvimento, no início, com as crianças hiperativas, porque não ficavam quietas, estão sempre em movimento [...] mas aos poucos fui descobrindo o que os acalmava e utilizando esses recursos. (P2)*

*Tenho mais dificuldade em trabalhar com os alunos que apresentam “Paralisia Cerebral”, pois apresentam alto nível de dependência física e precisam de uma tecnologia assistida. (P9)*

Ao detectar esse conhecimento superficial das professoras, em vários momentos do grupo a preocupação foi fazer com que as participantes pudessem ampliar seus conhecimentos e ter um embasamento teórico científico acerca das características dos seus alunos. Após nove meses de intervenção do NEFD, pude perceber outro discurso das professoras: elas puderam afirmar que as estratégias utilizadas nos encontros ajudaram a conhecer melhor seus alunos e proporcionaram segurança para a realização de suas práticas pedagógicas, como citado a seguir:

*Eu trabalho com TGD, com autistas e assim foi muito bom, porque ideias da professora que já trabalha há anos abriu mais a mente, então tudo é a vivência, tem algumas coisas que ela disse que podem ser feitas, que eu coloquei em prática em sala de aula e foi bom, deu resultado positivo. Acho que sempre ajuda. (P2)*

*[...] com os estudos eu melhorei na parte dos alunos com autismo, porque eu ficava meio perdida, às vezes não entendia, não conseguia lidar... E no pessoal de paralisia cerebral, mas com aqueles conteúdos, com a facilidade que você explica a gente, coisas assim que você colocava assim bem claras, numa linguagem simples que dava para a gente entender, para mim foi ótimo. Foi excelente. (P3)*

*Eu tinha dificuldades em trabalhar com certos alunos, por exemplo, alunos que têm Síndrome de Down, os autistas, os paralisados cerebrais e depois melhorou as dificuldades que eu sentia (P6)*

Portanto, a mudança ocorrida não foi superficial, mas uma mudança como processo de ressignificação da prática, “que pressupõe que as justificativas que levam o sujeito à ação sejam alteradas, implicando mudanças alicerçadas em razões intrínsecas, em novos valores e crenças” (FARIAS, 2006, p. 44). A autora nos

faz entender que a prática não é modificada antes das crenças, e que ela ocorre num processo que é colaborativo e interativo. “A mudança caracteriza-se, assim, como uma construção que é, ao mesmo tempo, individual, coletiva e interativa” (FARIAS, 2006, p. 45).

O processo grupal idealizado por Pichon-Ravière e que norteou os encontros pedagógicos foi, então, importante para que o processo de mudança pudesse ocorrer. A partir da dinâmica do Cone Invertido (já explicitado em páginas anteriores deste estudo) permitiu que muitos conhecimentos que ainda estavam latentes e obscuros pudessem se tornar manifestos e acessíveis para todas as participantes do NEFD.

A percepção de todas as professoras evidenciou que elas construíram um novo sentido e significado para suas práticas pedagógicas a partir dos conhecimentos sistematizados, elaborados e reelaborados na estratégia formativa do grupo. Essas mudanças permitiram às professoras a “ruptura do hábito e da rotina, a obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e de tornar a pôr em causa antigos postulados”, como bem diz Huberman (1973 *apud* FARIAS, 2006, p. 46).

Não podemos deixar de mencionar que as coordenadoras pedagógicas também foram ouvidas neste estudo, pelo fato de estarem em contato direto com as professoras na condução do trabalho pedagógico. Assim, são essenciais para compreendermos as influências da estratégia formativa nas práticas pedagógicas desenvolvidas. As três coordenadoras destacaram a positividade do NEFD, conforme demonstram as falas:

*A sistematização do Núcleo de Estudos e Formação docente está sendo de grande relevância, pois tem proporcionado aos professores momentos de estudo e discussão das práticas pedagógicas dos mesmos. (C1)*

*Muito positivo, pois acredito que sempre precisamos estar em formação. O Núcleo se constituiu em um espaço de troca de experiências e conhecimento que nortearão a prática pedagógica. (C2)*

*Uma oportunidade favorável e de grande significância para o amadurecimento e a sistematização da prática pedagógica dos professores que fazem parte do núcleo. (C3)*

Revela-se, portanto, que o NEFD promoveu a ressignificação hermenêutica da prática pedagógica docente, pois, antes da participação no Núcleo, as professoras não viam outras possibilidades a não ser as que já eram conhecidas por elas. No

início das intervenções, percebi que o que norteava o trabalho delas estava muito vinculado às representações sociais que iam construindo e estabelecendo como verdades e que já estavam institucionalizadas por elas mesmas.

Os discursos que denotam a percepção das professoras acerca das influências positivas nas suas práticas pedagógicas permite apontar os seguintes aspectos sintomáticos: mudanças de conhecimento sobre as características dos alunos; ressignificações nas práticas pedagógicas; ressignificação hermenêutica e situações de perturbação cognitiva;

O Núcleo, portanto, a partir da dinâmica de grupos operativos, gerou tensões, porque a todo tempo “ameaçava” romper com determinadas verdades; e também gerou contradições, já que muitas das discussões realizadas nos encontros pedagógicos suscitavam atitudes opostas ao que se adotava anteriormente. O contato com conhecimentos a que não estavam acostumadas fez com que as professoras pensassem em outras possibilidades desconhecidas até o momento, permitindo, então, construir outras verdades e saírem do ciclo hermenêutico.

Em relação a isso, podemos destacar a fala de uma das professoras, que depois de 09 meses de participação no Núcleo se referiu a um texto trabalhado e o quanto o texto a inquietou:

*até agora estou lembrando de um texto que você falou sobre crianças e abacates<sup>38</sup>, achei muito interessante, li, refleti e para mim foi muito bom. Para a gente parar, conhecer o aluno, refletir, porque a gente também tem defeito, a gente também não pode chegar cobrar, cobrar... Tem que ver nossas deficiências, que todos nós temos e estudar, aprender para ir para prática. Aquele texto até hoje eu paro para poder ler. Você leu ali, mas depois levei para casa e fiquei lendo e é bem interessante. (P3)*

De acordo com Gadamer (2007, p. 98), “a hermenêutica encontra-se diante do desafio do incompreendido, e, por meio daí, ela é trazida para o caminho do questionamento, e obrigada a compreender”. O NEFD teve a intenção de suscitar o debate, o questionamento das próprias práticas pedagógicas das professoras, fazendo com que procurassem as possíveis respostas de forma coletiva, ampliando os conhecimentos e a compreensão do que está em seu entorno.

---

<sup>38</sup> Crônica intitulada “Sobre abacates e crianças” de autoria de Paulo Afonso Caruso Ronca, discutida com as professoras em um dos encontros pedagógicos do mês de maio de 2013.

Acredito que foram as “situações de perturbação cognitiva” (termo usado por Canário, 1996) que propiciaram novos modos das professoras interpretarem a realidade e orientarem as tomadas de decisão. Essas situações a que me refiro é no sentido de possibilitar às professoras a vivenciar e/ou experimentar algo que não sabem ou que não estão acostumadas a fazer. Para tanto, foi necessário um tempo de amadurecimento das professoras no que tange à pertença e afiliação no grupo, bem como a ação colaborativa para que as visões de cada uma pudessem ser repensadas, e aos poucos, novas formas de conceber a formação continuada e suas práticas pedagógicas emergissem. Portanto, o NEFD apontou para a “construção do sentido das práticas profissionais e de sua possível mudança” (FARIAS, 2006, p. 48).

Faz-se necessário destacar que, para algumas professoras, essa perturbação cognitiva nem sempre é agradável, principalmente para aquelas que se encontram na zona de conforto pedagógico<sup>39</sup>. Em relação a esse aspecto, Farias (2006, p. 64) afirma que “os professores não recebem as propostas de mudança com ‘bons olhos’ nem vivem as situações que a envolvem com tranquilidade, predominando uma tendência a rechaçar qualquer modificação que incida sobre sua prática pedagógica”. A mesma autora ainda complementa que é difícil eles deixarem de agir de acordo com as próprias crenças e práticas a que já estão acostumados para darem lugar a mudanças desconhecidas por eles.

Entretanto, não foi isso que aconteceu no NEFD, pois as professoras (mesmo aquelas prestes a se aposentar) conseguiram se objetivar da finalidade e importância do Núcleo, e sempre estavam empolgadas para participar dos encontros pedagógicos. Sobre este aspecto podemos contemplar alguns trechos das falas das professoras que ratificam isso:

*Perfeito ter um núcleo de estudo. A APAE estava precisando disto há muito tempo. Eu gosto muito de ter grupo de estudo, novidade, pesquisa. (P3)*

*Achei ótimo, uma boa ideia, queria que continuasse, que para o ano a gente tivesse toda sexta-feira tirasse um horário só para discutir, porque isso aumenta muito nosso aprendizado, enriquece muito. Reforçou a nossa prática pedagógica aqui na instituição. (P4)*

*Eu achei que foi muito gratificante o núcleo de estudos. Contribuiu muito para a gente enriquecer o conhecimento que a gente já tinha, porque de*

---

<sup>39</sup> Já definida anteriormente

*acordo com o que foi apresentado, muita coisa ajudou a esclarecer nossa mente, tirou as dúvidas que tínhamos. (P5)*

Podemos inferir que o desejo implícito nas falas das professoras demonstra a satisfação em participarem dessa estratégia formativa pode estar associada a três aspectos:

- 1) Formação em que os saberes das professoras foram valorizados e as mesmas eram ouvidas a todo o momento. Ou seja, a posposta do Núcleo não se resumiu à oferta em pacotes fechados, mas foi organizada a partir das necessidades que foram emergindo do cotidiano e dos saberes experienciais das mesmas;
- 2) Formação através do processo grupal sistematizado por Pichon-Riviere. Essa estratégia fez com que as professoras, na realização das tarefas propostas, se apropriassem do conhecimento que foi construído e socializado coletivamente;
- 3) Formação em que o vínculo afetivo e ajuda colaborativa foram elementos primários e não secundários.

Sem dúvidas, a proposta de formação defendida neste estudo e concretizada na APAE de Feira de Santana tem um diferencial em relação a tantas outras estratégias formativas por considerar esses três aspectos supracitados e não seguir modelos tradicionais de formação.

Diante dessa conjuntura e a partir das mudanças ocorridas, podemos afirmar que houve na instituição uma cultura de empoderamento docente, pois as professoras que sentiam tantas dificuldades em organizarem suas práticas pedagógicas por terem conhecimentos superficiais em relação aos seus alunos e implicações sobre o processo de ensino e aprendizagem passam agora a ser protagonistas das próprias práticas. Isso se justifica pelo fato de passarem a escolher certos elementos durante seu trabalho pedagógico e não outros, passarem a ter critérios bem mais definidos em relação à avaliação e discutirem suas práticas a partir de uma gama de conhecimentos teóricos e científicos, e não apenas dos saberes práticos.

Portanto, o empoderamento aqui está vinculado à visibilidade maior que esses atores sociais da educação passaram a ter, a partir de discursos e práticas mais

fortalecidas. O termo empoderamento, então, situa-se neste estudo na perspectiva de melhorias na situação de posição de grupos vulneráveis, no sentido de habilitá-los e permiti-los para algo (STOTZ; ARAÚJO, 2004). Neste contexto, o NEFD se constituiu como uma oportunidade de encontros e atividades sistematizadas que impulsionaram o grupo de professoras na melhoria de suas práticas pedagógicas, o que conferiu às mesmas, uma maior autonomia.

As mudanças ocorreram não de forma superficial, mas profunda; não de forma mecânica, mas dinâmica, pois foi necessária uma alteração também nos referenciais e pressupostos que orientam as professoras, as quais conseguiram mobilizar saberes plurais e construíram respostas para enfrentar as dificuldades encaradas e demandas que emergiram da ação educativa.

Podemos elucidar que o NEFD foi positivo, também, para ajudar a implementar o que Sacristán (1997) chama de cultura pedagógica da escola, que é constituída pelas distintas formas de pensamentos, comportamentos, maneiras de compreender o conhecimento, expectativas, ideologias e interesses coletivos.

Diria, ainda, que pensar nesta dimensão de formação continuada é pensar não apenas num espaço para atender às demandas pedagógicas que surgem no cotidiano dos professores; mas, pensar na dimensão humana e na satisfação docente, haja vista que as mesmas passam a ter legitimação de seus saberes e empoderamento.

## 5.2 PROCESSO DE REINTERPRETAÇÃO CRÍTICA DAS PROFESSORAS

A segunda categoria de análise está vinculada à influência da estratégia formativa do NEFD na reflexividade crítica das professoras. Como diz Paulo Freire, o educador se faz educador permanentemente na prática e na reflexão de e sobre a prática. O Núcleo, considerado um local do pensamento crítico, caracterizou-se por ajudar as professoras a tomarem decisões e adotarem uma postura reflexiva.

Quando menciono acerca da adoção crítica, não estou dizendo que antes da participação no Núcleo as mesmas não tinham esse hábito; mas, a característica aqui é a necessidade de inserir a prática da pesquisa em seu cotidiano, no sentido de dialogar com as realidades, descobrir, conhecer, intervir, relacionar e (re)construir o conhecimento.

Para discutir essa categoria, foram levadas em considerações as dimensões sobre os estudos das participantes, a concepção das professoras acerca do professor reflexivo, as reflexões positivas para promover professores pesquisadores/estudiosos ou em grupos de estudos sobre casos de interesses, o incentivo do Núcleo de Estudos na discussão coletiva dos saberes produzidos na instituição e a participação no Núcleo como uma experiência formativa. Essas dimensões podem ser contempladas no quadro a seguir:

**Quadro 07 – Sistematização da categoria da 2ª categoria de análise**

Período de Coleta dos discursos	Foco da pergunta da entrevista	Trechos dos discursos das professoras	Aspectos sintomáticos	Categoria recorrente
Narrativas coletadas antes da participação das professoras no Núcleo de Estudos e Formação Docente (Abril / 2013)	Estudos sobre a deficiência de seus alunos	<p><i>“Participo de seminários, congressos na área, palestras, adquiero livros e outros materiais da área” (P1); “Pesquisa na internet, em livros’ (P2); “Observando os prontuários e estudando a respeito de cada deficiência” (P3); “Através de pesquisas na internet, livros e revistas” (P4); “Através de pesquisa que venho realizando”(P5); “Através de livros, filmes e da internet” (P6); “Assisto filmes, leio reportagens e participo de palestras” (P7); “Busco na internet algumas informações. Atualmente estou fazendo um curso de 180h pela UNESP sobre “práticas educacionais inclusivas na área da deficiência intelectual” (P9); “através de pesquisa na internet, livros, participação em palestras e congresso” (P10); “busco informações na internet e com colegas que tem mais experiência” (P11); “Pesquisa através da internet e livros” (P12).</i></p>	<p>- Unanimidade em buscar formas de conhecimento, mas os discursos anteriores demarcam um conhecimento incipiente sobre as características de seus alunos;</p> <p>-Estudos desconexos da realidade cotidiana</p>	Processo de reinterpretação crítica das professoras
	Consideração de um professor reflexivo	<p><i>“Busco avaliar minha conduta, mediações, intervenções e tento redimensionar quando necessário” (P1); “Sim, porque vivo me questionando no que posso fazer para meus alunos aprenderem” (P2); “Sim, porque se eu planejar uma aula e não for o perfil da turma procuro modificar de acordo com as suas necessidades” (P3); “Sim, porque respeito o limite de cada um e estou sempre conversando e refletindo com eles” (P4); “Sim, sempre procuro avaliar meus procedimentos, procuro ver os pontos positivos e negativos e onde é necessário que haja mudanças” (P5); “Sim, reflito sobre minha prática” (P6); “Sou professor reflexivo quando ao assunto é artes, pintura” (P7); “Sou, porque tudo que vou realizar em sala de aula, procuro analisar, pensar e me organizar (P8); “Procuro sempre refletir sobre a minha prática” (P9); “Sim, porque procuro saber das limitações e das possibilidades de proporcionar uma vida melhor para os alunos” (P10); “Sim, porque através de um diálogo com os demais colegas analisamos a nossa prática pedagógica” (P11); “Sim, porque procuro melhorar minha prática pedagógica” (P12)</i></p>	<p>- Concepção limitada acerca de reflexividade;</p> <p>- Reflexão vinculada apenas à sala de aula.</p>	
	Reflexões positivas para promover professores pesquisadores / estudiosos ou em grupos de estudos	<p><i>“Me fez resgatar alguns conhecimentos e procurar coisas e avançar mais como professora, como mediadora” (P1); “Sim, algumas professoras já estavam no ritmo do cotidiano, da mesmice e o Núcleo veio para nos fazer pesquisar” (P2); “Fez conhecer o aluno, refletir, porque a gente também tem defeito [...] temos que estudar, aprender para</i></p>	<p>- Concepção ampliada da reflexividade crítica;</p>	



Narrativas coletadas após 08 meses de participação das professoras no Núcleo de Estudos e Formação Docente (Dezembro / 2013)	sobre casos de interesse	<i>ir para prática</i> ” (P3); <i>“Ajudou a se interessar mais, a se envolver mais nos assuntos. Deu novo incentivo para a gente pesquisar”</i> (P4); <i>“Ajudou tanto, me deu uma força, esclareceu um monte de coisas”</i> (P5); <i>“O Núcleo ajudou a incentivar ser reflexivo”</i> (P6); <i>“Nos fez ver que o professor precisa estudar mais”</i> (P7); <i>Me fez refletir sobre a prática com o objetivo de melhorá-la”</i> (P9); <i>“Me ajudou a pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem e a modificar minha prática”</i> (P10); <i>“Me fez questionar minha própria prática”</i> (P12).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consagração do NEFD como espaço para a reflexão e troca de conhecimentos;</li> <li>- Intensificou o ato de examinar, questionar e avaliar criticamente a sua prática.</li> </ul>	
	Incentivo do núcleo de estudos na discussão coletiva dos saberes produzidos na instituição	<i>“Surgem novas ideias, sua mente como mediador abre mais e se torna mais criativo”</i> (P1); <i>“Cada um foi buscando e trazendo experiências”</i> (P2); <i>“A socialização foi ótima, todo mundo se destravou, falou o que pensava e foi maravilhoso”</i> (P3); <i>“Claro que incentivou a socializar os saberes”</i> (P4); <i>“As experiências de um ajudam o outro, a gente ouvindo o colega, a sua experiência, e até as suas dificuldades, tudo isso ajuda um ao outro. Todo mundo participando sempre, esta troca foi muito importante”</i> (P5); <i>“Compartilhar as experiências, ver as dificuldades existentes e ir trabalhando”</i> (P6); <i>“Ajudou, sim, no diálogo, na socialização, aprendemos com o outro”</i> (P7); <i>“Melhorou o diálogo, porque a gente não tinha isso. Era cada um na sua sala. Depois a gente também passou a discutir mais entre a gente”</i> (P8); <i>“Isso ficou bastante evidenciado aqui na escola”</i> (P10); <i>“Através das trocas de conhecimentos”</i> (P12).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O NEFD aumentou as possibilidades de reflexão crítica e coletiva</li> <li>- Favoreceu o aprimoramento da práxis educativa</li> </ul>	
	A participação no núcleo como uma experiência formativa	<i>“Foi uma formação, me aprimorou bastante me ajudou a rever alguns conceitos que eu já tinha em sala de aula”</i> (P1); <i>“Exatamente uma formação continuada”</i> (P2); <i>“Ajudou porque a gente é preparada só para a escola dos ditos normais”</i> (P3); <i>“Formação continuada e para além disso”</i> (P4); <i>“Tudo ajudou, tudo que nós ouvimos, que discutimos ajudou e esclareceu muitas coisas”</i> (P5); <i>“Com certeza, cada vez a gente vai aprendendo mais”</i> (P6); <i>“Foi uma formação continuada e que continue com esta formação”</i> (P7); <i>“Ajudou muito na minha formação, foi boa e deveria ter mais”</i> (P8); <i>“O Núcleo possibilitou maior aprofundamento dos conhecimentos profissionais”</i> (P9); <i>“É uma formação continuada que ocorre dentro da escola que trabalho”</i> (P10); <i>“Sim”</i> (P12)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecimento das lacunas da formação inicial;</li> <li>- Percepção de mudanças na organização do trabalho pedagógico;</li> <li>- Aceitação da proposta e desejo por continuidade.</li> </ul>	

Fonte: NOGUEIRA, Suzana Alves, 2014

Encarar a possibilidade de que uma estratégia formativa pode redimensionar a reflexividade crítica do professor, é elucidar a ideia de que há impactos dessa reflexividade na constituição de professores transformadores, que podem repensar suas práticas e retirar as viseiras, que muitas vezes, não os legitimam no processo educativo e os impedem de mostrar todo seu potencial e autonomia.

A forma como o NEFD foi sistematizado, tendo em seu tripé também a reflexividade crítica, foi na intenção de ajudar no empoderamento de suas professoras participantes, a partir do desenvolvimento de novos olhares para os fenômenos pedagógicos e da apropriação de um discurso crítico, conscientes que podem promover a mudança e a renovação na educação.

Entendendo que a profissão de professor exige estudo constante – assim como acredito que todas as profissões – antes da participação no NEFD, as professoras foram questionadas se têm o costume de estudar sobre a deficiência de seus alunos, e de que forma buscam as informações e conhecimentos que ajudam nas suas práticas diárias. As 12 professoras afirmaram que se comprometem com os estudos e buscam informações referentes às deficiências de seus alunos, como explicitado no quadro acima.

À primeira vista isso nos parece interessante e animador; mas, ao analisar este aspecto, evidencia-se que aparece um equívoco nos discursos das professoras, pois anunciaram desconhecer as características de seus alunos – como foi discutido na 1ª categoria de análise –, entretanto, todas afirmaram estudar acerca das deficiências de seus alunos. Então, surge uma preocupação e um questionamento: qual tem sido a funcionalidade desses estudos? Como as professoras têm sistematizado a busca por essas informações? Será que os estudos têm surtido impactos no seu cotidiano pedagógico?

Segundo Demo (1994), no dia-a-dia das pessoas, a pesquisa, como expressão educativa, significa a capacidade de andar de olhos abertos, de ler criticamente a realidade, reconstruir as condições de participação histórica, informar-se adequadamente. Por isso, podemos deduzir que, antes da participação no NEFD, as professoras tinham dificuldade em implementar a atividade da pesquisa na organização do trabalho pedagógico. É como se os estudos não fossem significativos na realidade delas, pois não auxiliavam na compreensão de elementos

básicos, como o conhecimento acerca das características de seus alunos, conforme foi visualizado na discussão da categoria anterior.

Implícito nos discursos encontramos a ausência de estudos que possam subsidiar a prática pedagógica. O que emerge deste aspecto é que ainda existem raízes dos formatos dos cursos numa perspectiva de racionalidade técnica, preocupados apenas com o fazer, além da tradição educacional brasileira relacionada à receita, fazendo com que muitos professores estejam mais preocupados em seguir sequências descontextualizadas de aulas.

Em relação à concepção da consideração de professores reflexivos, ficou evidenciada uma ausência nos discursos coletados antes da participação das professoras no NEFD, pois as mesmas apresentaram uma concepção limitada sobre a reflexividade crítica, já que para elas a ação reflexiva e crítica situa-se apenas no âmbito da sala de aula. De acordo com Contreras (2012), a reflexividade crítica não está atrelada apenas aos problemas encontrados na sala de aula e na escola, de uma forma geral, pois, embora seja importante, não basta para ordenar uma abrangência teórica sobre os fatores que condicionam a prática profissional. O autor destaca que a reflexividade precisa auxiliar no desvelamento do sentido político, cultural e econômico da escola na sociedade.

Neste aspecto, houve a necessidade de, durante os encontros, enfatizarmos sobre a necessidade de todas estarem imersas nas ações articuladas pela instituição e não apenas darem conta de realizar as atividades em sala de aula, pois a instituição tem a missão de “promover e articular ações de defesa de direitos, prevenção, orientações, prestação de serviços e apoio à família, direcionadas à melhoria da qualidade de vida da Pessoa com Deficiência Mental, Múltipla e de Autismo, desde recém-nascido, em regime de semi-internato, e à construção de uma sociedade justa e solidária” (APAE, PPP, 2011). Portanto, as práticas pedagógicas devem, de fato, extrapolar a ação docente realizada em sala, mas permitir um envolvimento com a proposta norteadora da instituição. Então, o desafio foi fazer também com que a formação continuada ofertada fosse um espaço no qual as professoras reconhecessem e assumissem o seu papel central na implantação de políticas educativas na instituição.

A emergência para essa ausência foi conduzir a estratégia formativa proposta com a finalidade de se constituir como um meio de formar professores que

pudessem começar e/ou intensificar o ato de examinar, questionar e avaliar criticamente a sua prática.

Durante os vários encontros pedagógicos, ficou evidenciado que as professoras produzem outras formas de conhecimentos que emergem da própria prática e experiências acumuladas ao longo do seu fazer pedagógico. O NEFD estimulou as professoras a refletirem sobre o próprio cotidiano docente, fazendo uma análise de suas concepções teóricas, formas de lidar com os alunos, vínculos com as outras professoras. O universo de docentes retratou uma pluralidade de práticas, modos de ensinar, saberes, teorias e conhecimentos. Os mesmos foram reconhecidos, respeitados e socializados a partir da concepção de que os saberes não são únicos, prontos, acabados; mas, por serem incompletos, permitem dialogar entre os pares, como bem afirma Santos (2006), ao mencionar que a multiplicidade e incompletude de todos os saberes é a condição da possibilidade de conversa e diálogo epistemológico entre as várias formas de conhecimento.

Infere-se que esses múltiplos conhecimentos compartilhados permitiram explicar a forma como o trabalho pedagógico é organizado no AEE da instituição. Saberes tais que foram suficientes para explicar realidades e ajudar a superar algumas dificuldades pedagógicas encontradas diariamente.

A estratégia formativa do Núcleo teve como um dos tripés a formação experiencial e, por isso, valorizou os saberes individuais de cada professora, mas reconheceu também a necessidade emergencial do conhecimento científico estar presente na prática pedagógica, sem obrigatoriamente sobrepor o conhecimento experiencial, mas acredito que os saberes cotidianos e práticos das professoras não podem ser rejeitados, mas a pesquisa também precisa fundamentar, nortear e melhorar as suas práticas. Opto em chamar os conhecimentos produzidos pelas professoras como experienciais, por entender que os mesmos são saberes práticos que emergem da subjetividade pedagógica de cada professora. É importante destacar, porém, que esses saberes práticos são edificados no/com o cotidiano, mas que dialogam com os conhecimentos acumulados, mas não com submissão, mas com interrelação. Isto demarca o empoderamento, a postura como intelectual e a “libertação” em relação às fronteiras racionalistas, mas sem desprezar os avanços que a ciência possibilitou.

Para reafirmar essa valorização dos conhecimentos produzidos pelas professoras, posso referenciar Boaventura de Souza Santos que, em sua obra intitulada “A gramática do tempo: para uma nova cultura política”, destina um capítulo com o objetivo de tecer uma crítica ao modelo racionalista, chamado por ele de razão indolente, propondo os prolegómenos de outro modelo, designado “razão cosmopolita” que busca a emancipação social. A Sociologia das ausências e emergências é uma alternativa epistemológica proposta por Santos, que atesta que a ciência moderna, ao produzir existências, também produziu ausências. Para o autor, a riqueza social está no aproveitamento dos diversos saberes, formas de conhecimentos e experiências.

Santos (2006) traz à tona a monocultura racional, que nega e exclui o diferente devido a uma racionalidade hegemônica. Essa monocultura é um processo de silenciamento, pois o silêncio (ausências) é produzido pela desqualificação de dadas realidades, objetos ou experiências, que as torna invisíveis, ininteligíveis, rejeitáveis, e, muitas vezes, irreversíveis.

Cabe remeter a uma das lógicas<sup>40</sup> ou modos de produção da não-existência que elenca: monocultura do saber e do rigor do saber que se refere à transformação da ciência moderna e de alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética. Isso está atrelado ao fato de que tudo o que cânone não legitima ou reconhece é declarado como inexistente.

Com o intuito de detalhar a sociologia das ausências, Santos (2006) propõe uma mudança que perpassa pela substituição do termo monocultura por ecologia<sup>41</sup> (entendida pelo autor como a prática de agregação da diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas), já que esta sociologia se anuncia pela investigação das alternativas que se tricotam no horizonte das possibilidades concretas.

Uma das ecologias elencadas por Santos (2006) é a Ecologia dos Saberes, que surge para confrontar a lógica da monocultura do saber e do rigor científico, pois essa ecologia defende que outros saberes e rigores existem na prática social, e precisam ser valorizados. O que ocorre é que o conhecimento científico acaba

---

<sup>40</sup> Santos (2006) propõe ao total 05 lógicas: monocultura do saber e do rigor do saber; monocultura do tempo linear; lógica da classificação social; lógica da escala dominante e lógica produtivista

<sup>41</sup> Ecologia dos Saberes, Ecologia das Temporalidades, Ecologia dos Reconhecimentos, Ecologia das Trans-Escalas e Ecologia das Produtividades.

predominando, já que a sociedade moderna capitalista favorece as práticas desse conhecimento a que nem todos os grupos sociais têm acesso. Interessante como o autor traz que o conhecimento científico tem as suas limitações / lacunas, e que essas seriam resultado da ignorância científica e da falta de reconhecimento de outras diversas formas alternativas de conhecimento, bem como da inabilidade de estabelecer interligações com esses outros conhecimentos. Dessa forma, o autor também coloca em pauta que outros conhecimentos apresentam suas limitações internas e externas. “O princípio da incompletude de todos os saberes é condição da possibilidade de diálogo e debate epistemológico entre diferentes formas de conhecimento” (SANTOS, 2006, p. 107). A partir dessa concepção, ele menciona a construção de “um outro mundo possível”, isto é, uma sociedade mais justa e democrática

Em muitos momentos, durante os encontros semanais, as participantes relatavam determinadas estratégias que davam certo com alunos autistas; outras relatavam ações que pensavam para alunos com paralisia cerebral e que davam certo, mesmo sem terem estudado em evidências científicas. Entretanto, aponto para a necessidade das mesmas sistematizarem os saberes científicos, as pesquisas. De acordo com Carvalho (2012, p.69), os professores precisam registrar suas práticas, colher dados, dialogar com a realidade, procurando identificar e analisar os fatores que interferem de forma positiva ou negativa no processo educativo.

Para Garcia (1998), professores também são produtores de teorias reorganizadas a partir de suas experiências vivenciadas dentro e fora do contexto escolar e das relações estabelecidas com os atores sociais da educação. Na realidade estudada, esse aspecto foi bem evidenciado, pois o fato de atuarem a muitos anos com alunos com deficiências, muitas professoras receberam, alunos com diversos transtornos e não sabiam como conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Mas, a partir das práticas diárias, novas formas de conhecimentos e estratégias de ensino foram surgindo e sendo exitosas.

Os conhecimentos da prática das professoras são, assim, impregnados de saberes espontâneos, intuitivos e experimentais que não suscitam um esclarecimento do que fazem na materialização de suas práticas pedagógicas, nem mesmo um pensamento sistematizado sobre o fazer docente. Apesar do caráter espontâneo, que pode recair em posturas inadequadas (ou não), esses

saberes permitem o operar pedagógico. De acordo com Azzi (2012, p. 50), “ao defrontar com os problemas na sala de aula, que são bastante complexos, lança mão dos conhecimentos que possui, de maneira original e, muitas vezes criativa, elaborando sua própria forma de intervenção na sala de aula”. A autora ainda complementa que essa elaboração do professor é empírica, pois lhe falta uma organização intencional acerca deste saber que ora é construído.

O conhecimento empírico e cotidiano das professoras não se tornou uma limitação para o desenvolvimento do pensamento científico. Embora todas as 12 professoras tendo apresentado interesse pelos aprendizados e saberes novos, ficou evidenciado que inicialmente a conversa sobre seus alunos e o fazer pedagógico, era realizada mais individualmente ou em pequenos grupos, e que os conhecimentos produzidos por elas ainda estavam ocultos. O NEFD ofereceu, portanto, instrumentos e organizou momentos para a socialização e legitimação dos saberes científicos e experienciais.

As professoras tiveram intimidade maior com as histórias de cada uma, o que possibilitou um (re)conhecimento de histórias que não fossem suas, diferentes trajetórias de vida e de formação, que poderiam se aproximar ou se distanciar da realidade de cada uma. As falas das participantes durante os encontros semanais demonstravam aprendizados, conquistas, avanços e retrocessos dos alunos, incertezas, medos e novas possibilidades de recomeço. Isto faz emergir também a relevância de inserir nas formações continuada o caráter autobiográfico e deste aspecto da trajetória de formação ser contemplado nos processos formativos.

Cabe afirmar que o NEFD se consagrou como um espaço para reflexão coletiva, o que ajudou a favorecer o aprimoramento da práxis educativa e também a constituição de professoras pesquisadoras, pois, seguindo Garcia (1998, p.21),

Ao se tornar pesquisadora vai se tornando capaz de encontrar/construir novas explicações para os problemas que enfrenta em seu cotidiano. Aprende a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta, a ler teoricamente a sua própria prática (...). Torna-se uma professora que pesquisa e uma pesquisadora que ensina.

Entendendo que o ambiente escolar é um local em que as teorias e práticas são elaboradas, reelaboradas, construídas e desconstruídas, os professores

precisam se assumir como pesquisadores para que seus saberes produzidos não sejam transformados em práticas mecanizadas que são reproduzidas no dia-a-dia com os alunos. O olhar investigativo é, portanto, uma necessidade de todos os docentes, pois permite compreender melhor suas realidades, práticas e teorias, já que as professoras não são apenas consumidoras passivas dos conhecimentos científicos sistematizados.

As professoras avançaram na reflexividade crítica, pois foi perceptível que o saber experiencial sempre foi primordial nos discursos das professoras e a base teórica era tida como algo secundário. Entretanto, a dinâmica dos encontros pedagógicos do NEFD permitiu um avanço na ampliação dos conhecimentos científicos socializados. O que emergiu da concepção das participantes é que o embasamento teórico científico não se manteve como complementar na organização das práticas pedagógicas, mas como essencial e prioritário. Talvez haja a necessidade de se estabelecer (aos poucos) uma cultura na instituição para que as professoras sejam ainda mais estimuladas a dominarem uma base teórica que possa nortear a sua prática e que não esteja atrelada apenas a estudos conduzidos pelo Núcleo.

De acordo com Pimenta e Ghedin (2002), o exercício do pensamento permite gerar incertezas, embaraços, indecisões e se constitui num ato de pesquisa. Essa conjectura caracteriza o professor como um ser criativo, com capacidade de levantar questionamentos, problematizar e analisar a própria prática pedagógica, reconstruindo-a. Isso faz com que o professor se torne um produtor e não um mero reproduzidor de ideias e práticas exógenas.

A pesquisa tem relação íntima com a reflexividade crítica. Entretanto, alguns professores podem achar que existe um distanciamento, por não compreenderem que a inclusão da prática da pesquisa no cotidiano docente configura-se como uma intercessão entre teoria e prática. A ideia de professor pesquisador, de acordo com Contreras (2012), está atrelada à necessidade que os professores têm de pesquisar e experimentar sobre sua prática docente. Paulo Freire também menciona que ensinar exige pesquisa, destacando-a como um dos saberes necessários à prática educativa. De acordo Freire (2011, p. 30),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando,



reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade

Falar do professor pesquisador nos remete também a pensar no professor reflexivo. Ao responderem a pergunta, antes das intervenções no Núcleo, sobre a consideração ou não de serem professoras reflexivas, foi unânime a resposta: disseram que sim, já que todas as professoras assim se consideravam.

Nos trechos das falas das professoras, destacadas no Quadro 07 acerca da consideração do professor reflexivo, percebe-se que o conteúdo expressa que antes de participarem das atividades do Núcleo, essa concepção apresentava um conhecimento incipiente e obscuro do que é ser um professor reflexivo. A professora 6 afirma que é reflexiva porque “*reflito sobre minha prática*” (P6). Outra destaca ser reflexiva apenas em uma área específica: “*Sou professor reflexivo quando ao assunto é artes, pintura*” (P7).

Falar de reflexividade na prática docente remete a pensar em mudança na ação, e não apenas pensar de forma reflexiva acerca de seu fazer pedagógico em sala de aula. Talvez esse pensamento limitado tenha sido porque essas respostas foram coletadas em abril de 2013 e as professoras ainda não tinham tido a oportunidade de dialogar com o grupo as dimensões da reflexividade crítica. Em relação a este aspecto, algumas professoras avançaram nas respostas, apresentando uma visão mais consistente acerca desta reflexividade e da necessidade de mudança na ação, conforme pode ser visto a seguir:

*Me considero reflexiva porque busco avaliar minha conduta, mediações, intervenções e tento redimensionar quando necessário. (P1)*

*Sim, porque se planejar uma aula e não for o perfil da turma, procuro modificar de acordo as suas necessidades [...]. (P3)*

*Sim, sempre procuro avaliar os meus procedimentos, procuro ver os pontos positivos e negativos e onde é necessário que haja mudanças. (P5)*

Nas falas dessas três professoras se confirmam que a reflexividade precisa ser permanente e permear os caminhos da docência, aceitando a criatividade, inovação, curiosidade, novas perspectivas de ensino e aprendizagem como elementos essenciais à prática pedagógica. É preciso valorizar a formação continuada como

uma oportunidade de construção e reconstrução de conhecimentos por meio da reflexão, análise e problematização da prática docente.

De acordo com Mattos (2011), o professor pesquisador sempre reformula sua prática de forma consciente, fazendo com que as pesquisas realizadas por ele tragam impactos significativos e mudanças nas ações pedagógicas.

Após 09 meses de intervenção, os discursos das professoras ganharam outro formato, pois a concepção de reflexividade foi ampliada e todas mencionaram que a participação no Núcleo ajudou a compreender o que é ser professora reflexiva e a materializar isso. Ainda assim, em linhas gerais, a reflexão mencionada por todas as professoras em abril de 2013 se restringe ao que é específico da aula que foi planejada e executada, tornando-se, portanto, mecânica. Porém, a simples reflexão acerca da ação docente em sala de aula é escassa para uma abrangência teórica dos meios que condicionam a prática profissional.

Portanto, as narrativas coletadas após 09 meses de participação, acerca das reflexões positivas para promover professores pesquisadores/ estudiosos ou em grupos de estudos sobre casos de interesse apontaram outras concepções das professoras, que demonstram que as mesmas passaram a entender a necessidade da criticidade e de questionar a própria prática, conforme pode ser visto em quatro falas a seguir:

*Algumas professoras já estavam no ritmo do cotidiano, da mesmice e o núcleo veio para dar um cutucão, dizendo: “gente, não fique na mesmice, vamos expandir, vamos pesquisar, vamos procurar fazer”. Porque às vezes você pensa que sabe e não sabe. A gente tem sempre que estar buscando. (P2)*

*Ajudou a se interessar mais, a se envolver mais nos assuntos, não só da sala de aula. Deu novo incentivou para a gente pesquisar. (P4)*

*O Núcleo nos fez ver que o professor precisa estudar mais, saber mais, buscar para trabalhar com esses alunos, não só com esses, mas com a demanda toda. (P7)*

*Sim, me fez questionar minha própria prática. (P12)*

Embora tenha sido perceptível durante os encontros pedagógicos uma reflexividade crítica maior das professoras, a mesma estava mais atrelada ao contexto da sala de aula especificamente, não atendendo a dimensão que é defendida no estudo tanto no que tange ao professor reflexivo (PIMENTA, 2006) quanto a práticas pedagógicas (FRANCO, 2012).

As professoras restringiram a reflexividade ao individualismo da reflexão, e que cada uma preocupa-se apenas em atender as demandas ocorridas na sua sala de aula, porém conforme já foi contextualizado neste estudo, Pimenta (2006) considera o professor intelectual crítico reflexivo que sai da dimensão individual da reflexão para o seu caráter público. Ademais, a concepção acerca das práticas pedagógicas, no sentido de serem práticas aninhadas – como bem sinaliza Sacristán (1999) – não se restringe no visível em sala de aula, mas segundo Franco (2012) fazem referência às práticas sociais desempenhadas com a intenção de materializar os processos pedagógicos no contexto escolar.

Ademais, por mais que os lugares e entrelugares nos quais se encontravam as professoras fossem percebidos através de um novo olhar pelas próprias participantes, duas das três coordenadoras pedagógicas trazem narrativas centradas em influências não tão significativas da estratégia formativa do NEFD na constituição de professoras reflexivas, pois, segundo as coordenadoras, as professoras transferiam a responsabilidade à coordenação pedagógica, conforme pode ser verificado abaixo:

*Sinto que as professoras ainda possuem uma dificuldade muito grande em pensar sobre a prática pedagógica das mesmas e as dificuldades de seus alunos, e estão sempre transferindo questões que podem ser solucionadas em sala de aula, com uma simples mudança de postura, ou até mesmo com uma reflexão junto à coordenação para resolução da problemática. Mas, simplesmente, transferem a responsabilidade para a coordenação como se esse processo de construção, principalmente de valores e comportamento, fosse de responsabilidade apenas do coordenador. (C1)*

*O Núcleo despertou poucos professores reflexivos, pois ainda percebo que, perante as dificuldades enfrentadas em salas de aula, se transfere de imediato esse papel para a coordenação, sendo que existem situações práticas da sala de aula que devem partir do professor a resolução dessas dificuldades. Afinal de contas, a coordenação não tem como prever os momentos de conflitos em sala de aula. (C3)*

Dessa forma, a concepção das Coordenadoras Pedagógicas 1 e 3 exprime que as professoras não materializaram a reflexão permanente durante os planejamentos, embora a Coordenadora 02 afirme ter observado em vários momentos da prática pedagógica: “em momentos coletivos, reuniões de planejamento, onde relatam e questionam situações e práticas” (C2).

Acreditamos que, após essa reflexividade maior das professoras expressas nos seus discursos e em suas participações no NEFD, novas formas de

coordenação pedagógica iriam permear os encontros de planejamento entre professoras e coordenadoras, em que as professoras pudessem participar de maneira mais ativa das tomadas de decisões, justamente pelo empoderamento docente (já discutido anteriormente) e legitimação dos saberes pedagógicos docentes.

Nas falas das coordenadoras podemos apontar duas nuances que não foram consideradas com reflexividade pedagógica crítica: uma que versa sobre a limitação da própria concepção de professor reflexivo, que também se limita ao campo da sala de aula, como apontaram as professoras inicialmente. A segunda é sobre o entendimento que as coordenadoras têm em relação ao fato das professoras não apresentarem autonomia maior na hora do planejamento pedagógico.

Podemos elucidar uma emergência que é a ação colaborativa e a relação dialógica de coordenadores e professores que é papel fundamental para que ambos se sintam à vontade para questionamentos, problematizações, proposições, reflexões, e que esses elementos não sejam específicos apenas de um lado.

As coordenadoras pedagógicas reconheceram as mudanças nas práticas pedagógicas das professoras através da participação no Núcleo, conforme destacado na categoria anterior; porém, acredito que esperavam impactos positivos nos momentos de coordenação. Se traçarmos as funções do coordenador pedagógico, segundo Lima e Santos (2007) são: conduzir o professor em suas atividades docentes, tais como planejamento, avaliação; servir de suporte estimulando os professores a se atualizarem e se aperfeiçoarem no exercício docente; promover reuniões, debates pedagógicos e auxiliar os professores a darem resolutividades nos problemas enfrentados cotidianamente.

Nesse processo podemos levantar também algumas ausências, que é o acompanhamento do coordenador pedagógico, não no sentido de “vistoriar” planejamentos, mas de conduzir também o debate, estimular um fazer pedagógico crítico com seus professores.

Além das funções citadas anteriormente, Liberali (1994) fez um estudo interessante que se propôs a analisar o papel do coordenador no processo reflexivo do professor. De acordo com a autora, dentro de uma perspectiva reflexiva, um dos papéis do coordenador pedagógico é o de possibilitar o desenvolvimento do

professor e levá-lo a uma postura crítica, ou seja, ser o mediador no processo de aprendizagem do professor, fazendo com que este possa questionar o senso comum e repensar suas ações docentes.

Para tanto, a emergência é que a coordenação pedagógica tenha também participação efetiva nas estratégias de formação, juntamente com as professoras, para que possam compreender o sentido de uma formação a partir da reflexividade crítica e como a mesma pode estar atrelada ao papel do coordenador também.

Como o NEFD foi idealizado como um espaço de formação, mas dentro de um formato diferenciado a partir de uma tríade estruturante, sentimos a necessidade de saber das professoras se o Núcleo se constituiu como uma estratégia formativa. Foi unanimidade associar o NEFD a uma experiência de formação continuada que construiu possíveis caminhos para superar as dificuldades surgidas no contexto pedagógico. Sabe-se que o trabalho pedagógico realizado com alunos que apresentam deficiência intelectual e/ou múltiplas, com transtornos variados, exige demandas que precisam ser enfrentadas diariamente, e que muitas vezes sobrecarregam as professoras, que precisam de todo suporte necessário para desempenhar suas atividades.

As 12 professoras exaltaram o *lócus* desta formação continuada, que foi o próprio espaço escolar, a valorização dos saberes docentes e a ação colaborativa e afetiva que marcaram a estratégia formativa desenvolvida. Cabe assinalar, mais uma vez, que a defesa pela formação no espaço escolar não anula a formação em outros espaços. Sobre isso, Fusari (2002) destaca que por muito tempo a formação docente ocorreu desconexa e fora da escola, mas precisamos tomar cuidado para que essa realidade não seja invertida e, a partir de agora, ocorra apenas no *lócus* da escola. Por isso a defesa de que os docentes devem e necessitam participar de outros espaços formativos. Na realidade pesquisada, algumas professoras confirmaram a participação em outras formações, como a professora 1: *“fiz psicopedagogia, participo de seminários, congressos na área, palestras, adquiro livros e outros materiais da área. Quando trabalhava 20hs semanais, me dedicava mais aos estudos”* (P1). A professora 5 destacou que *“através do curso de pedagogia tenho tido a oportunidade de aprender muito mais através de pesquisa que venho realizando. Antes não tinha muito essa preocupação”* (P5). A professora 9 também destacou a importância de sempre se atualizar, informando que *“ao*

*começar meu trabalho aqui na APAE senti muita necessidade de conhecer as variadas deficiências e comecei a buscar na internet algumas informações. Atualmente, estou fazendo um curso de 180h pela UNESP sobre ‘práticas educacionais inclusivas’, na área da deficiência intelectual” (P9).* Por fim, a professora 10 também relatou que participa de congressos e palestras acerca da temática.

Acredito que a participação das mesmas em outros espaços formativos foi fundamental para o aprofundamento teórico e, conseqüentemente, a teorização e comunicação científica, ajudando também na ressignificação de suas práticas.

O NEFD aumentou as possibilidades de reflexão crítica e coletiva, numa relação íntima com o fazer pedagógico das professoras e, claro, o confronto com ideologias, erros, dúvidas e certezas que também foram molas propulsoras no movimento de melhorias na reflexividade crítica. Portanto, podemos concluir que o NEFD ajudou o processo de reinterpretação crítica das professoras, pois as estratégias utilizadas foram instrumentos de apoio à reflexão, permitindo um questionamento sistemático da própria prática pedagógica, trazendo aprofundamento de conhecimentos. Ademais, acreditamos que todas as ações desenvolvidas colaboraram para o hábito de as professoras fazerem um autoexame sobre suas intervenções, não apenas no nível micropolítico, que é a sala de aula; mas a nível mesopolítico, que é a escola.

### 5.3 LEGITIMAÇÃO DO VÍNCULO PEDAGÓGICO

Esta categoria lança um olhar crítico acerca das relações interpessoais ocorridas no NEFD e no contexto escolar em geral. Pretendo discutir, especificamente, a relação professora-professora, tendo como questão central as trocas afetivas e a proximidade maior entre as docentes da APAE. Essa aproximação foi fator central na postura dialógica no contexto escolar como um todo e possibilitou um espaço para as subjetividades, os afetos, as interrelações e as preocupações com o “outro”.

Como este estudo valoriza a “presença do outro”, no sentido de afirmar que somos considerados sujeitos coletivos indefinidamente em construção, as estratégias sistematizadas e as tarefas desenvolvidas sempre tiveram como preocupação a relação de fortalecer vínculos afetivos e a aceitação do outro, legitimada na convivência. Por isso, o Núcleo foi também um espaço onde se refletiu sobre o tipo de relações que estão sendo vivenciadas dentro do ambiente escolar, principalmente entre as professoras.

Defendeu-se, portanto, neste estudo uma dimensão humana de formação docente, imbricada na concepção de Santos Neto (2002, p.45) que retrata o seguinte:

Quando digo aspectos humanos da formação docente quero me referir àqueles elementos que são próprios da natureza humana e que dizem respeito à interioridade, à subjetividade de cada ser humano. Assim, aspectos como identidade, projetos pessoais, representações, vida emocional, intersubjetividade, consciência corporal, autoconceito, espiritualidade, sensibilidade ao ouvir o outro, capacidade de disciplina pessoal, generosidade, constância, compromisso pessoal com utopias, entre outros tantos, constituem-se no que estou chamando de aspectos humanos.

Para discutir essa categoria, levou-se em consideração os seguintes elementos: aumento da frequência das trocas de experiências entre professoras; aumento do hábito de trabalhar em grupo dentro da instituição; fortalecimento das relações afetivas entre as professoras e a interação entre elas como possibilidade de amparo e conforto em situações de dificuldades da prática pedagógica. A seguir, encontra-se o Quadro 08 com a sistematização da categoria.

Quadro 08 – Sistematização da 3ª categoria de análise

Período de Coleta dos discursos	Foco da pergunta da entrevista	Trechos dos discursos das professoras	Aspectos sintomáticos	Categoria recorrente
Narrativas coletadas após 14 meses de participação das professoras no Núcleo de Estudos e Formação Docente (Maio / 2014)	Aumento da frequência das trocas de experiências entre as professoras	<p><i>“Aqui cada grupo tem sua individualidade, mas deve ser só um grupo trabalhando em prol do crescimento e desenvolvimento dos nossos alunos” (P1); “As professoras estão interagindo mais, procurando trocar ideias quanto ao planejamento e metodologia aplicada” (P2); “Através de estudos dos textos, filmes, leituras e relatos pudemos identificar alguns pontos positivos e negativos na atuação” (P3); “Aumentou muito a discussão entre a gente, o que fazemos no nosso dia-a-dia” (P4); “Trocamos mais experiências e nos entrosamos mais”(P6); “serviu de conhecimento ouvir os diagnósticos, as falas e experiências das colegas que atuam em outras salas de aula” (P7); “através das trocas de experiências que aprendemos juntos e crescemos profissionalmente” (P8); “Os professores estabeleceram mais relações de diálogo e interação (P9); “Todos nós temos alguma coisa a acrescentar e relatar e, com o grupo de estudos isso só fez aumentar”(P10); “Fortaleceu ainda mais os laços”(P12).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existência de pequenos grupos dentro do macro grupo;</li> <li>- Presença de ruídos na comunicação das professoras antes da participação no Núcleo</li> </ul>	Legitimação do vínculo pedagógico
	Formação Docente aumentou o hábito de trabalhar em grupo dentro da instituição	<p><i>“Sim, quando se faz o planejamento eu particularmente procuro outros profissionais para que me ajudem. Como trabalhar com determinado assunto, qual a metodologia aplicada, daí vou adquirindo mais conhecimento e assim enriquecendo minha prática pedagógica” (P2); “Ficou um grupo mais unido e mais afetivo” (P4); “Sim, observei isso no planejamento com mais coletividade” (P6); “Estamos sempre dispostas a trabalhar em conjunto” (P7); “Observei através da união e o vínculo afetivo aumentou mais” (P8); “Há uma maior interação entre os professores mais experientes e professores mais jovens” (P9); “Já tínhamos esse hábito de trabalharmos em grupo, e após o grupo só melhorou mais” (P10); “melhorou muito, me sinto mais a vontade para perguntar qualquer coisa as minhas colegas de trabalho” (P11); Sim, mas isso também já acontecia na instituição, ficou mais frequente. Foi algo positivo” (P12).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ação colaborativa e o trabalho em rede;</li> <li>- O diálogo foi fator fundamental para ampliação das relações entre as professoras;</li> <li>- Diversas formas de interação</li> </ul>	



<p>Percepção das professoras acerca do Fortalecimento das relações afetivas entre as professoras</p>	<p><i>“Ampliação do conhecimento e, durante as reuniões, as trocas de informação” (P1); “Sim, eu sempre para colaborar no que precisarem para facilitar as práticas pedagógicas. Minha colaboração é com os alunos ‘cadeirantes’ que estão no AEE e troco minhas experiências com os novos professores. Eles sempre me perguntam como proceder em determinadas situações” (P2); “Um encontrou apoio no outro e ajudou nas estratégias de ensino, na avaliação, no planejamento” (P4); “Sim, eu estou com um aluno que não consegue interagir e encontro nas outras professoras a ajuda que preciso para ensinar a ele. Converso com elas, digo que ele não se comporta e elas me ajudam” (P6); “A colaboração é que faz com que se realize um trabalho digno e com amor” (P7); “Sim, ajudando através de ideias” (P8); “Sim, através de relatos, troca de experiências” (P9); “Colaborou em várias áreas e também proporcionou uma abertura entre os profissionais da instituição” (P10); “As trocas de experiências proporcionam enfrentar as dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas” (P12).</i></p>	<p>- Presença sensível entre as professoras</p>	
<p>Percepção das coordenadoras pedagógicas acerca do Fortalecimento das relações afetivas entre as professoras</p>	<p><i>“O grupo que coordeno sempre apresentou um bom vínculo afetivo e acredito que isso perdura” (C1); “sim, mesmo por que a própria dinâmica do AEE (salas temáticas com revezamento de grupos) favorece a construção desse vínculo” (C2); “Sim, com a socialização do planejamento, mesmo sendo cobrado por parte da coordenação um planejamento diferenciado que se adeque a realidade e objetivo de cada oficina, as professoras passaram a se interagir e unir mais com as outras colegas” (C3).</i></p>	<p>- Indicativo de crescimento do grupo</p>	
<p>A interação das professoras serviu como amparo e conforto em situações de dificuldades da prática pedagógica</p>	<p><i>“Em alguns momentos sim, na questão das crises e manias adquiridas pela permissividade da família e na questão pedagógica” (P1); “Sim, minha dificuldade foi com alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento, eu tinha medo de me aproximar, com receio da agressividade, mas as colegas disseram que também sentiram receio quando começaram, mas que com o tempo iam se adaptando e conhecendo-os, e tudo se tornaria mais tranquilizador. Hoje, quando sinto qualquer dificuldade, vou em busca da experiência dos colegas mais antigos” (P2); “Sim, através das relatos e das trocas” (P3); “Peço ajuda, temos humildade e eu pergunto as coisas quando eu não sei, e uma vai ajudando a outra” (P4); “Tem vários alunos novos e a gente enfrenta muitas dificuldades juntos, mas também comemoramos os êxitos juntos” (P6); “Sim, no relato e experiências de algumas colegas</i></p>	<p>- Avanços para instituir uma cultura colaborativa na instituição;</p> <p>- Sugestivo de formas de empatia pedagógica fecunda</p>	

		<p><i>é que eu posso perceber que tenho que melhorar um pouco as minhas maneiras de trabalhar. Mas eu tenho tido muita ajuda de colegas” (P7); “É ajudando um ao outro que aprendemos mais. Sempre temos alguém para nos esclarecer [...]” (P8); “Sempre conto com o amparo e conforto dado por minhas colegas quando necessito. Posso citar um exemplo da dificuldade que encontro em lidar com uma aluna Paralisia Cerebral, e uma colega que trabalha com alunos Paralisia Cerebral sempre está à disposição para tirar minhas dúvidas, orientar nos tipos de atividades que devo desenvolver” (P9); “Sim, quando cheguei na instituição para trabalhar pela primeira vez, os profissionais que já estavam me deram muita segurança e apoio para eu realizar meu trabalho”(P10); “serviu sim, ficamos mais próximas” (P11); “Sim, e hoje divido uma sala de aula com uma colega onde aprendo e ensino” (P12).</i></p>		
--	--	--	--	--

**Fonte:** NOGUEIRA, Suzana Alves, 2014

Inicialmente, é importante destacar que, quando intitulo a categoria como legitimação do vínculo pedagógico, a intenção é anunciar uma relação afetiva entre professores para que ocorra um bom andamento nas práticas pedagógicas. Ciente de que todas as pessoas têm aproximações e afastamentos por vários motivos, chamo atenção para uma conexão, associação de professores, não no sentido de ser tornarem melhores amigos e serem confidentes, mas para terem um pareamento saudável, capaz de ajudar a materializar a proposta pedagógica da escola.

Conforme foi esclarecido em vários momentos desta tese, a opção de colocar como um dos elementos da estratégia formativa a ideia central dos grupos operativos sistematizados por Pichon-Rivière foi fundamental para favorecer a interação social entre as professoras.

A forma como a estratégia formativa foi conduzida possibilitou diálogos, expressões de mundo, de escola, e de deficiência das mais distintas formas e com concepções diferentes. Entretanto, não gerou desgastes, pois o vínculo afetivo foi elemento central e não periférico do processo. A estratégia utilizada a partir da dinâmica dos grupos operativos também colaborou para que algumas atitudes como o hábito do trabalho em grupo e a afetividade prevalecessem. Com certeza, esse processo não foi tão simples, pois modificar determinadas atitudes e crenças

enraizadas em nossas teorias de vida demanda tempo e trabalho árduo. Segundo Garrido (2002, p. 10 *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 36),

Alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional [...] implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflito entre os participantes [...] originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes [...] nas formas de relacionamentos entre os participantes e isso pode gerar desestabilidade na estrutura de poder, riscos de novos conflitos, desgastes e frustrações para a comunidade escolar.

Para falar de vínculo pedagógico, que caracteriza esta categoria de análise, é fundamental entender que os vínculos são compreendidos a partir de três tipos, conforme Bohoslavsky (1997). O primeiro vínculo é o de dependência que está associado a pais e filhos, por exemplo, ou em outra relação em que um tenha dependência do outro. O vínculo de cooperação ou mutualidade está atrelado aos casais ou também à relação fraternal, como irmão-irmão. Por fim, tem o vínculo de competição, que se associa à rivalidade. O autor destaca ainda que a complexidade das relações que se estabelecem entre as pessoas não se pode limitar apenas a esses três tipos de vínculos, uma vez que suas características se mesclam ou se mantêm latentes, tornando-se ocultas sob o aspecto externo da interação social.

No contexto do NEFD, a partir das observações realizadas durante os encontros pedagógicos e também a partir dos discursos das professoras, prevaleceu o vínculo de cooperação, pois as mesmas relataram que as trocas de experiências, de saberes e as interações entre as mesmas serviram de apoio na realização do trabalho desenvolvido na instituição. Portanto, os encontros pedagógicos ajudaram a promover “gesto de abertura, de aceitação, de curiosidade, talvez de amor pela diferença que faz com que o Outro justamente seja o outro”, como destaca Landowski (2012, p. 23).

A ausência que ficou clara desde o início da pesquisa é o vínculo de cooperação como algo legítimo e valorizado entre as professoras. A interação sempre existiu e as mesmas expressaram isso nos encontros pedagógicos, mas aqui me refiro à ausência de um vínculo pedagógico, favorável para o enfrentamento das dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas.

O fato é que, conforme explica Pichon-Ravière, na dinâmica do grupo operativo, os participantes estão reunidos com um objetivo comum de realizar uma

tarefa externa (neste caso, a discussão e socialização do conteúdo das frases e as concepções delas em relação às ideias dos autores). Entretanto, durante a realização desta tarefa externa, outra tarefa, que é a interna, surge também, e deve ser realizada para manter a união do grupo para resolver a primeira.

Neste momento, trago à memória uma tarefa que foi proposta ao grupo, em que várias frases de autores diversos foram escritas em um papel. Em pequenos grupos as professoras deveriam discutir a frase e, depois, a discussão seria com todo o grupo. Lembro-me bem que a discussão era sobre adaptações curriculares e atividades diferenciadas para alunos da mesma classe. Algumas professoras trouxeram argumentos para defender a realização de atividades diferenciadas e outras apresentaram argumentos em oposição.

Portanto, nos encontros pedagógicos, várias tarefas foram realizadas em que as professoras precisavam manter uma rede de relações sustentadas por vínculos afetivos entre cada participante. Para conseguir realizar as tarefas e alcançar os objetivos comuns, há uma necessidade de mudança, que não é fácil para todos os envolvidos<sup>42</sup>, pois surgem medos, incertezas e insegurança. Esses sentimentos podem, também, gerar conflitos entre os participantes e fluir entraves afetivos. Esses conflitos relacionais podem ocorrer porque o ser humano é carregado de emoção, sentimentos distintos que estão impregnados na subjetividade de cada um, a partir das concepções de vida que norteiam suas ações, ou seja, cada pessoa carrega sua própria história e histórias, crenças e tradições no espaço e tempo em que vive. A emergência, então, é a necessidade de valorização e legitimação desses vínculos.

Durante as intervenções, não foram visíveis conflitos verbais ou transtornos outros, mas a ajuda mútua e colaborativa que permitiu que as tarefas propostas fossem materializadas de forma exitosa. Como a intencionalidade do NEFD era também fazer com que essa ação colaborativa e o trabalho em rede saíssem dos muros do Núcleo e adentrassem nos relacionamentos das professoras durante todo o seu trabalho docente, podemos afirmar que foi alcançado, pois as falas das professoras demonstram que prevaleceu o aumento da frequência das trocas de experiências entre elas, e aumentou o hábito de trabalhar em grupo dentro da instituição.

---

<sup>42</sup> Aspecto já discutido na categoria 01, pois, por conta das crenças enraizadas, há uma dificuldade natural de modificar práticas e teorias que já estão consolidadas para cada indivíduo.

Ao elencar essas melhorias na troca de experiência e trabalhos colaborativos alcançados após a intervenção, não desejo afirmar que as trocas relacionais antes não ocorriam; mas, talvez, possa chegar à conclusão de que não era destinado um tempo nas atividades docentes para tal finalidade, em que as permutas pedagógicas, o diálogo e a escuta sensível fossem prioridade. Por afinidades, sabemos que pequenos grupos de professoras se formam dentro da escola, como podemos perceber na fala de uma das professoras: *“Aqui cada grupo tem sua individualidade, mas deve ser só um grupo trabalhando em prol do crescimento e desenvolvimento dos nossos alunos”* (P1); e, com certeza o diálogo era prioridade entre as participantes desses pequenos grupos. Porém, o NEFD oportunizou o diálogo maior entre o grande grupo, que diria que fora formado por todos os pequenos grupos, para que as experiências, dúvidas e inquietações que antes eram compartilhadas apenas entre algumas professoras ganhasse destaque entre todas. Sendo assim, a intenção não é condenar a organização de pequenos grupos, mas elucidar que, por mais que a afinidade pessoal possibilite uma aproximação maior entre algumas pessoas, no NEFD esses pequenos grupos não poderiam representar ameaças entre si, mas ter objetivos comuns para alcançá-los de forma coletiva.

Diante desse contexto, aponto para a existência de ruídos na comunicação, pois podemos inferir que, por mais que a comunicação já ocorresse entre as professoras antes das intervenções no Núcleo, a mesma tinha ruídos, principalmente no que tange à falta de socialização de saberes pedagógicos entre o macro grupo de docentes. Algumas professoras relataram que o trabalho coletivo já existia na instituição, entretanto, ao desvendar o conteúdo presente nos discursos, percebeu-se que a experiência compartilhada e o hábito de trabalhar em grupo só aumentou após as intervenções sistematizadas no Núcleo, conforme demonstram as falas a seguir:

*Ficou um grupo mais unido e mais efetivo.* (P4)

*Observei através da união, e o vínculo afetivo aumentou mais.* (P8)

*Há uma maior interação entre os professores mais experientes e professores mais jovens.* (P9)

*Já tínhamos esse hábito de trabalharmos em grupo, e após o grupo só melhorou mais.* (P10)

*[...] isso também já acontecia na instituição, ficou mais frequente. Foi algo positivo. (P12).*

O pressuposto, então, é que a estratégia formativa teve resultados positivos no que tange, principalmente, ao aumento da prática do diálogo e experiências compartilhadas, porque, como bem fala Paulo Freire (2011), não podemos falar com o outro como se o outro não soubesse de nada e nós fôssemos os portadores da verdade, mas precisamos aprender a escutar, já que escutando é que aprendemos a falar com o outro e não contra o outro. O referido autor elenca que ensinar exige saber escutar, classificando a escuta e também o diálogo como saberes necessários à prática educativa. Em relação ao diálogo, Oliveira (2009, p.63) aponta que

o diálogo pode proporcionar o desenvolvimento e a ampliação das relações na escola, seja no processo organizacional, seja no processo formativo. É pelo poder da palavra, seja escutando o outro ou sendo escutado, que as opiniões vão sendo confrontadas; os pensamentos vão sendo aprofundados; os sentimentos vão sendo revelados; iniciativas vão se verbalizando e responsabilidades vão sendo assumidas, ao mesmo tempo em que se reorganizam.

Destarte, a comunicação verbal foi fator preponderante para que isso ocorresse, pois palavras definem, explicam e interpretam os fenômenos. Após a participação no NEFD, a conversa e o diálogo passaram a ter o significado de que “estamos juntos”. Ademais, o contato afetivo e pedagógico entre as professoras serviu para desenvolver novos relacionamentos e não apenas para tirar dúvidas em relação ao trabalho pedagógico.

Os professores acabam não tendo grandes oportunidades para falarem de suas práticas pedagógicas, e uma das maneiras de melhorar essa lacuna é possibilitar a existência e/ou ampliação de espaços formativos que incentivem o trabalho colaborativo que facilite a análise e a discussão entre professores, estimulando novas maneiras de ver a realidade escolar que lhes cerca.

Este estudo também não tem a pretensão de afirmar que as estratégias formativas solucionaram todas as problemáticas, e que não existe mais nenhum ruído na comunicação. A intencionalidade é apenas apontar as possibilidades de melhorias no diálogo entre as professoras e, claro, que essa melhoria tem implicações na prática docente como um todo.

Durante os seminários temáticos organizados pelas professoras, foi necessário um entrosamento maior para sistematizar o que seria explanado. Foi um momento

em que o diálogo precisou se estreitar para que ocorresse a realização da tarefa proposta. Como bem enfatiza Pichon-Riviere, os grupos operativos são centrados na tarefa, e para a realização dessas tarefas é necessário agir, pensar e sentir com o outro.

Tardif (2002) destaca que, na sua atividade diária, os docentes dividem seus saberes e experiências a partir de algumas formas específicas de relações estabelecidas, através de macetes, modos de fazer, modos de organizar o espaço, ou seja, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre a sua intervenção. Essa troca é bastante favorável para possibilitar novas compreensões sobre as práticas pedagógicas.

Nessa dinâmica de organização das tarefas, os afetos estão sendo manifestados a todo instante. Conforme aponta Vigotski (2003) esses afetos podem se caracterizar em positivos que são as emoções positivas de alta energia, tais como o entusiasmo e a excitação, e também as de baixa energia, como a bonança e a calma. E em afetos negativos, que referem-se às emoções de caráter contrário às positivas, como fúria, culpa, angústia, ansiedade. No contexto do núcleo, os afetos positivos foram observados, sejam eles de alta energia ou de baixa energia. Isso não quer dizer que os afetos negativos não estiveram presentes, inclusive pelo próprio tempo de intervenção, que foi longo, e o quantitativo de tarefas realizadas devem ter gerado esses afetos negativos, que de certa forma, também podem contribuir no fortalecimento de vínculos afetivos.

Embutidas nas narrativas das professoras foram perceptíveis sensações de angústias e preocupações que eram expressas em frases que denotavam o desejo de mudanças, de estarem mais próximas, já que alguns casos de alunos com deficiência grave geram maiores demandas para o coletivo de professoras. As calorosas discussões do corpo docente do AEE expressavam as tomadas de decisões coletivas e o esforço para se apoiarem visando materializar os objetivos comuns e estabelecer parcerias e confiança no trabalho desenvolvido.

Vale a pena ressaltar que a valorização do trabalho colaborativo não recusa a importância da atividade individual na docência, pois os dois tipos de atividades (grupais e individuais) devem prevalecer na ação docente. A intencionalidade do pareamento de professoras foi fazer com que os avanços na coletividade pudessem

ser refletidos no trabalho das professoras em cada Sala de Ambiente Temática em que desenvolvem seus trabalhos.

Para Mattos (2011), a conversa clara e aberta sobre as intenções, expectativas, opiniões e preocupações que envolvem a tarefa pedagógica do professor devem ser largamente debatidas e compartilhadas, seja de forma sistemática e planejada, seja de maneira informal e espontânea em reuniões e conversas.

A emergência que apontamos nesta categoria é a necessidade de inserir nos processos formativos a relação afetiva como fator central e não periférico na formação do professor, pois o fortalecimento dessas relações é um indicativo de crescimento do grupo e possibilita avanços para instituir uma cultura colaborativa na instituição.

A percepção das professoras acerca deste fortalecimento é positivo haja vista que a interação ampliada teve reflexos significativos nas suas práticas pedagógicas, conforme destacado em alguns trechos de falas a seguir:

*Ampliação do conhecimento e, durante as reuniões, as trocas de informação (P1)*

*Um encontrou apoio no outro e ajudou nas estratégias de ensino, na avaliação, no planejamento (P4)*

*Sim, eu estou com um aluno que não consegue interagir e encontro nas outras professoras a ajuda que preciso para ensinar a ele. Converso com elas, digo que ele não se comporta e elas me ajudam (P6)*

*As trocas de experiências proporcionam enfrentar as dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas (P12).*

As coordenadoras pedagógicas também perceberam um fortalecimento das relações afetivas entre as professoras e seus reflexos nas práticas pedagógicas. Isso pode ser evidenciado na fala da coordenadora 3 ao afirmar que “*com a socialização do planejamento, mesmo sendo cobrado por parte da coordenação um planejamento diferenciado que se adeque a realidade e objetivo de cada oficina, as professoras passaram a se interagir e unir mais com as outras colegas*” (C3).

O fato das três coordenadoras sinalizarem a percepção de interação maior entre as professoras fez emergir a necessidade de valorização dos vínculos



pedagógicos no contexto escolar, inclusive pelo fato do mesmo ter reflexos nas práticas pedagógicas.

A interação das professoras serviu como amparo e conforto em situações de dificuldades da prática pedagógica, ou seja, em muitas situações em que as professoras se sentiram desesperadas, sem saberem como agir com os alunos, puderam contar com o apoio de outras professoras. Posso lembrar a fala emocionada de uma professora:

*minha dificuldade foi com alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento, eu tinha medo de me aproximar, com receio da agressividade, mas as colegas disseram que também sentiram receio quando começaram, mas que com o tempo ia se adaptado e conhecendo-os e tudo tornaria mais tranquilizador. Hoje quando sinto qualquer dificuldade vou em busca da experiência dos colegas mais antigos. (P2)*

Outras duas professoras também destacaram que

*Peço ajuda, temos humildade e eu pergunto as coisas quando eu não sei, e uma vai ajudando a outra (P4)*

*Tem vários alunos novos e a gente enfrenta muitas dificuldades juntos, mas também comemoramos os êxitos juntos (P6)*

A emergência que surge dos discursos das professoras é que a cooperação entre as professoras é uma possibilidade de cumprir, o que Pugach e Johnson (1995 apud MILHEIRO, 2013) apontam como papel de suporte que se refere ao apoio interpessoal e/ou afetivo aos companheiros nos momentos bons e de dificuldades. Além disso, o estudo também demonstrou a possibilidade de ajudar no Papel facilitador, que ocorre quando os professores ajudam seus pares a desenvolverem a sua capacidade de resolverem problemas e se envolverem nas tarefas; no Papel informativo, que se materializa quando os professores partilham informações para uma ajuda mútua nas situações mais difíceis, e tem o objetivo de fornecer assistência direta a todos os pares envolvidos. Nos encontros pedagógicos não ficou evidenciado a materialização do Papel prescritivo, que é um conjunto de intenções ou um plano que é sugerido a um colega, mas em um dos discursos da professora 9 pode-se perceber a orientação prescritiva: *“Sempre conto com o amparo e conforto dado por minhas colegas quando necessito. Posso citar um exemplo da dificuldade que encontro em lidar com uma aluna Paralisia Cerebral, e uma colega que trabalha com alunos Paralisia Cerebral sempre está à disposição para tirar minhas dúvidas, orientar nos tipos de atividades que devo desenvolver” (P9)*. Acredito que se for

instituída uma cultura de cooperação na escola, esse papel prescritivo é bem possível de ser concretizado, assim como os demais.

Como a estratégia formativa se apoiou na concepção Pichoniana, a dinâmica do grupo ocorreu com o envolvimento das professoras em torno das várias tarefas (já descritas no seção 6.4) que foram envolvidas em nível consciente, mas que também provocaram uma dimensão afetiva que permaneceu no inconsciente das participantes do grupo.

A partir do que Pichon-Rivière sistematizou na proposta do cone invertido para avaliar a dinâmica grupal, durante as tarefas nos encontros pedagógicos, algumas observações eram realizadas e tomadas como apontamento no diário de campo como elementos para ajudar na análise. Foi identificado que a maioria das professoras demonstraram atitudes de pertença no grupo, de desejo de estar participando da dinâmica grupal, enquanto outras duas professoras demonstraram uma participação mais discreta e não tanto significativa. A cooperação e a comunicação estavam sempre presentes na realização das tarefas do grupo operativo e favoreceram a aprendizagem. Essa comunicação, em alguns momentos, foram demarcadas por alguns ruídos, que fazem parte no processo do diálogo. A tele, que é definida por Pichon como a acomodação positiva ou negativa dos membros do grupo entre si, referindo-se às relações estabelecidas no grupo tais como são percebidas e vividas, foram percebidas através de observação nos encontros, mas não foram aplicados instrumentos de coleta de dados acerca da tele, porém a interação e relações afetivas entre as professoras foram sugestivas de empatia.

Portanto, os discursos das professoras permite pensar que dessa interação talvez seja emersa a empatia. Segundo Ceconello e Koller (2000), a empatia é a capacidade de compartilhar uma emoção percebida de outra pessoa, percebendo emoção semelhante ao que o outro está experimentando. As emoções expressas podem ser, portanto, positivas ou negativas.

A empatia torna-se um pouco complexa, pois convoca também uma renúncia do próprio “eu” para que possa focalizar o “outro” e se identificar com as emoções experienciadas pelo outro. A utilização da dinâmica dos grupos operativos propostos por Pichon-Ravière ajudou as professoras a melhorarem a forma de agir e de

lidarem com seus pares. A empatia a que refiro no texto é uma empatia também pedagógica, ou seja, “sentir com o outro” situações da prática cotidiana escolar.

Os discursos das professoras revelam que houve a partir das vivências nos encontros pedagógicos uma maior ação colaborativa e o trabalho em rede foi intensificado. Ademais, diversas formas de interação entre as professoras colaboraram para que o apoio e o conforto fossem valorizados e ajudassem no enfrentamento das dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas.

São elementos essenciais que ajudam a sustentar a valorização do vínculo afetivo nas estratégias formativas, pois não podemos pensar na formação do professor garantindo apenas os saberes específicos de cada campo de conhecimento para a qual a docência se destina.

## **6 MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: UMA RECONVERSÃO DO OLHAR PARA MATERIALIZAR A INCLUSÃO**

Após a pesquisa participante realizada de abril de 2013 a dezembro de 2014, bem como a leitura e análise das tessituras da estratégia formativa a partir da implantação do Núcleo de Estudos e Formação Docente, com as professoras que atuam no AEE com alunos com deficiência intelectual e/ou múltiplas da APAE de Feira de Santana, é possível agora tecer algumas exposições que elucidam a intencionalidade da pesquisa.

Nesse sentido, a proposta não é trazer dados determinantes, definitivos e decisivos. Mas, a partir dos dados recolhidos e analisados, apontar algumas pistas e possibilidades acerca do objeto de estudo pesquisado.

A tese defendida neste estudo é que uma estratégia de formação continuada, baseada nas teorias do vínculo afetivo, da reflexividade crítica e da formação experiencial, é uma possibilidade para o enfrentamento das dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla.

Além de focalizar as melhorias nas práticas pedagógicas, o olhar firmou-se nas possibilidades sócio afetivas que os encontros pedagógicos puderam proporcionar às professoras participantes. Podemos afirmar que a concepção de formação continuada aqui revelada ultrapassa cursos isolados, mas atende a uma dimensão de formação científica e de fortalecimento dos vínculos afetivos e pedagógicos.

Para defender essa dimensão foi necessário compreender as relações e inter-relações no *lócus* da pesquisa por muito tempo, pois os resultados evidenciaram que, muitas vezes, as professoras precisam de apoio, amparo, socialização de suas dificuldades e não apenas uma mera repetição de conceitos sobre deficiências. Mas, além disso, compreensão de seus anseios e desejos pedagógicos. Por isso, a escuta sensível foi fator crucial para que pudesse perceber nas narrativas e atitudes das professoras as suas necessidades afetivas no ambiente escolar. Professoras que choravam nos encontros pedagógicos ao relatarem sobre a regressão de aprendizagem de seus alunos, outras que choravam pela morte da aluna que estava se desenvolvendo tão bem, a emoção de algumas ao relatarem que, às vezes,

sentiam-se perdidas em organizar o trabalho pedagógico para os alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento... Enfim, as questões afetivas permeavam todos os encontros e elas precisavam ser ouvidas e terem suas experiências compartilhadas.

O fato de não ter realizado observações diárias na sala de aula das professoras não permitiu afirmar se essa práxis foi mecânica e repetitiva. Contudo, as conversas realizadas durante os encontros pedagógicos e também os discursos das coordenadoras pedagógicas permitem inferir que houve reflexos positivos no cotidiano escolar.

Diante dos dados, podemos constatar que a formação continuada, nos moldes em que foi pensada e aplicada, constitui-se como uma alternativa para ressignificar as práticas pedagógicas e sanar muitas das problemáticas e lacunas que são deixadas pela formação inicial. Acredito que há uma necessidade emergencial em repensar a forma como os cursos de graduação têm organizado suas grades curriculares e conduzido a formação dos seus acadêmicos, pois da forma como se encontra atualmente, afirmamos que uma estratégia formativa sistematizada a partir da experiência docente, reflexividade crítica e vínculo afetivo é uma possibilidade de concretizar práticas mais conscientes, inovadoras e colaborativas, que ajudam a enfrentar os desafios e dificuldades no AEE.

O título deste capítulo, “uma reconversão do olhar para materializar a inclusão”, tem sentido de apontar também pistas em que práticas inclusivas possam ser mais exitosas se forem alvo das estratégias formativas diferenciadas. Sabemos que muito se tem discutido acerca da inclusão escolar e muitos problemas ainda se encontram atrelados a como solidificar a inclusão nas escolas. Por isso, houve a intenção de colocar a reconversão aqui, pois dá a ideia de transformar uma coisa que já havia sido transformada antes.

Os debates sobre como incluir alunos com deficiência<sup>43</sup> têm tomado novos contornos; mas, nas salas de aula, os professores têm encontrado desafios cada dia maiores para poderem cumprir leis que são aprovadas. Estudos em várias regiões do país apontam dificuldades em garantir o processo de ensino e aprendizagem aos

---

<sup>43</sup> Embora reconheça que a inclusão escolar esteja vinculada a todos os alunos, ao longo do estudo o foco foi nas pessoas com deficiência, pois se constituem como objeto de estudo.

alunos, tais como: falta de preparação profissional e de conhecimentos acerca das deficiências, falta de materiais adaptados, falta de suporte da equipe escolar.

Não podemos esquecer que a Declaração de Salamanca (1994) foi um marco para a inclusão escolar, determinando que as escolas devam ser capazes de desenvolver uma escolarização centralizada na criança, independente da deficiência que possua, mesmo as que apresentam deficiências graves. Fica expresso no documento que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo.

A partir desse contexto, questionamos: como defender que a efetivação da escola inclusiva necessita de um novo olhar e aperfeiçoamento nas práticas pedagógicas, sem oferecer uma formação inicial e continuada de qualidade aos professores? A formação docente é peça fundamental ao falar de inclusão escolar, mas não me refiro aqui a qualquer tipo de formação, mas a uma estratégia formativa centrada na realidade de seus participantes, preocupada com a atualização científica, a reestruturação de práticas, a legitimação dos saberes pedagógicos, e calcada em estudos de casos reais deparados pelos professores diariamente. Defendo ainda, uma formação para professores de salas distintas e escolas distintas, para que possam socializar e transformar suas experiências e saberes em conteúdos de formação.

Por isso, ousou apontar para a possibilidade da estratégia formativa pesquisada e narrada neste estudo ser ampliada e adaptada a vários outros contextos e escolas variadas do Brasil e do mundo, como um esforço de reconverter o olhar para a inclusão escolar.

A estratégia formativa formulada nesta tese se constitui numa possibilidade de superar as problemáticas enfrentadas pelos professores cotidianamente, além de estreitar os laços entre a escola regular e o Atendimento Educacional Especializado. O fato de valorizar os saberes científicos, pedagógicos, as experiências dos professores, e de sistematizar a realização de tarefas a partir de grupos operativos, em que a socialização e a ação colaborativa são fatores cruciais, permite que os conhecimentos, anseios, dúvidas e incertezas sejam dialogados e seja o fio tecedor de novas formas de intervenção junto aos alunos.

Segundo Oliveira (2009, p. 64) “uma escola que se pretende ser inclusiva, deve proporcionar uma abertura às ideias do outro, ou seja, proporcionar uma abertura ao diálogo entre a educação regular e a educação especial, não de forma dicotômica, como se observa na maioria das vezes, mas de forma que um complemente a outra”

A partir dessa conjuntura de elementos discutidos até aqui, é possível apontar para alguns caminhos que acreditamos ser plausíveis:

- O NEFD ofereceu apoio às professoras subsidiando suas ações e reflexões, bem como apontando caminhos para superarem as dificuldades encontradas no cotidiano escolar;
- A interação e os vínculos afetivos devem permear toda a trajetória pedagógica das professoras e precisam ser aspectos primários na formação de professores;
- Os encontros pedagógicos da escola podem ser entendidos como espaços formativos;
- A formação a partir das experiências se constitui como uma via colaborativa para o aprendizado coletivo;
- Existiram mudanças nos elementos estruturantes da prática pedagógica (decisões, princípios, ideologias, estratégias) das professoras participantes do NEFD;
- A participação no Núcleo e a troca de experiências entre as participantes melhorou a organização da prática pedagógica para alunos com deficiência intelectual e/ou múltiplas;
- Após a participação das professoras no NEFD fortaleceu-se o vínculo afetivo entre as professoras e aumentou o hábito de trabalhar em grupo dentro da instituição;
- A presença sensível das professoras serviu como amparo e conforto em situações de enfrentamento das dificuldades da prática pedagógica;

- A participação nos encontros pedagógicos incentivou a constituição de professores reflexivos e estimulou a discussão coletiva dos saberes produzidos no AEE.

Os dados desse estudo, apesar de serem dados de uma única instituição da APAE, ilustram que existe a necessidade de repensar a formação de professores dentro do ambiente escolar para que a mesma não continue sendo concebida de forma amortizada, mas que seja possível repensar os processos formativos que levem em consideração as diversas manifestações de saberes docentes, pois reconheço que para ser professor é preciso contemplar no âmbito da formação não apenas saberes técnicos, porque os professores vão lidar no seu cotidiano com saberes de outra ordem: os didáticos, experienciais, curriculares, pedagógicos, políticos, culturais, afetivos.

Por isso, é necessária uma série de estudos enriquecedores para que possamos identificar de que forma poderemos minimizar as problemáticas que estão atreladas à formação docente, principalmente dentro de um cenário de sociedade inclusiva.



## REFERÊNCIAS

AAIDD. **AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES**. 2002. Disponível em: <<http://www.aaidd.org>>. Acesso em 25 nov. 2012

ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto editora, 1996.

ALMEIDA, L. R. de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane B. Gorgueira. ALMEIDA, Laurinda R. de. CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2006.

ALMEIDA, J. J. F. de. **Libras na formação de professores: percepções de alunos e da professora** / Josiane Junia Facundo de Almeida. – Londrina, 2012a.

ALMEIDA, V. D. **A experiência em experiência: saberes docentes e a formação de professores em exercício**. Jundiaí, Paco Editorial: 2012b

APAE. **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais**. Disponível em: <<http://feiradesantana.apaebrasil.org.br/>>. Acesso em: 25 nov., 2012.

APAE. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. **Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Especial do Centro de Atendimento Educacional Especializado Mediar**. 2010

ARANTES, V. A. et al. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2013.

AZZI, S. **Trabalho docente: autonomia e construção do saber pedagógico**. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000

AZZI, S. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012

BASSO, I.S. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cad. CEDES, v. 19 n. 44 Campinas. Abr. 1998

BOHOSLAVSKY, R. H. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente de socialização. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997. p. 357-381

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação continuada a Distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: Orientações gerais**

e Educação a distância. BATISTA, C. A. M. et al., (orgs.). SEESP / SEED / MEC, Brasília/DF – 2007

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as 139 diretrizes e bases da educação nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611**. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11)>. Acesso em: 16 mai.2013

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da educação: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo**. Coordenação geral – Francisca Roseneide Furtado do Monte, Idê Borges dos Santos – reimpressão. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 64p (Educação infantil; 3)

BRASIL. **Resolução nº4 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP: Brasília: 2008

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 1793 SEESP/MEC**, de dezembro de 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010.72 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas**. Org. Eugênia Augusta Gonzaga Fávero, Luísa de Marillac P. Pantoja e Maria Tereza Egler Mantoan. SEESP / SEED / MEC. Brasília/DF – 2006

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02 de 2001**. Brasília: 2001

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002.

BRASIL. **Decreto n.5.626/2005**. Brasília: 2005

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2006. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 01 ago. de 2013.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Convenção de Guatemala**. 1999

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 466**, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> [acesso em 20/03/2013]

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED), 21., 1998, Caxambu. **Anais da 21ª Reunião anual da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED)**. Caxambu: 1998

CANÁRIO, R. 2000. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas. In: A.J. MARIN (org.), **Educação continuada**. Campinas, Papirus, p. 63-88.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is” – Porto Alegre: Mediação, 2004, 176p.

CARVALHO, R. E. Diferença, deficiência, necessidades educacionais especiais. In: EDLER, R. **Temas em Educação especial**. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA Ed. 2003

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 5 ed., Porto Alegre: Mediação, 2012

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. **Estudos de Psicologia**, v.5, p. 71-93. 2000

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, 2006.

COLL C. et al., **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1995.

CONDEÇA, M. T. F. **Necessidades formativas dos docentes face à inclusão de alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais no ensino regular**. 2014. Dissertação (mestrado em Educação Especial). Instituto politécnico de Beja - Escola Superior de Educação. Beja, 2014

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CRUZ, G. de C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014. Editora UFPR

CUNHA, A.E. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wark Editora, 2013.

CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. 16ª edição. Campinas: Papirus, 2004.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Regras Padrões sobre Equalizações de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. 1994. Disponível em: <<http://agenda.saci.org.br/index2.php/documentos>>. Acesso em: 10 dez. 2012

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: tempo brasileiro, 1994.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000

DINIZ, D. **O que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Afonso, 2005.

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges. (Org.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FARIAS, I.M.S. de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Regimento Escolar: subsídios orientadores**. Coleção Educação e Ação. v. 3. Brasília, 2001.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Movimento Apeano: a maior rede de atenção à pessoa com deficiência**. 2014. Disponível em <<http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=2>>. Acesso em 20 nov. 2014

FERREIRA, Maria E.C.; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FISCHER, R.M.B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. n. 114, p. 197-223, Nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

FRANCO, M.A.R.S. **Pedagogia e prática docente**. 1ed. São Pulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011

FUSARI, J.C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E.B.C.; ALMEIDA, L.R. de; CHRISTOV, L.H. da S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. P. 17-24

GADAMER, Hans Georg. **Hermenêutica em retrospectiva**: Heidegger em retrospectiva. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GARCIA, C. M. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Caxambu: **Revista Brasileira de Educação**. n. 9, p. 51-75, set-dez, 1998.

GARCIA, C.M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual /Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8 ed. SP: Cortez, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/populacao/censo2010\\_populacao.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/populacao/censo2010_populacao.pdf). Acesso em: 02 jun. 2014.

JANNUZZI, G. M. de. **A educação do deficiente no Brasil** – dos primórdios ao início do século XXI. Autores Associados, Campinas, São Paulo, 2004.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002

KUPERMANN, D. **Presença sensível**: cuidado e criação na clínica psicanalítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008

LANDOWSKI, E. **Presenças do outro**: ensaios de sociossemiótica. São Paulo: Perspectiva, 2012.

LAROSSA, J.B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Dimensões afetivas na relação professor-aluno**. In: FALCI, Daniela C. Afetividade e condições de ensino: histórias de professores inesquecíveis. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006. p. 76-95.

- LIBERALI, F.C. **O papel do professor no processo reflexivo do professor**. 1994. Dissertação (mestrado em linguística aplicada ao ensino das línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1994
- LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O Coordenador Pedagógico na Educação Básica: Desafios e Perspectivas. Educere at Educare: **Revista de Educação**. Paraná, v. 2, n. 4, p. 77-90, 2007.
- LOOS,H; SANT'ANA, R.S.; CEBULSKI, M.C. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. In: **Educar em Revista**, Curitiba, PR, v. 36, p.109-124, jan./abr. 2010
- MACEDO, R.S. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. 252p
- MACEDO, R. S. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. **Revista Teias**. CURRÍCULOS: Problematização em práticas e políticas. v. 13, n. 27, p. 67-74, jan./abr. 2012.
- MATTOS, CLG. **A pesquisa em colaboração com o professor**: vivências de campo em etnografia crítica de sala de aula. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 85-100. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books .
- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005
- MELLO, A. M. S. Ros. **Autismo**: guia prático. 2ª ed. São Paulo, Corde, 2001.
- MILHEIRO, R.A.I.G.L. **trabalho colaborativo entre docentes**: um estudo de caso. 2013. Dissertação (mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2013
- MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.
- MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1994.
- MONTEIRO, M. da S. **A Educação Especial na Perspectiva de Vygotsky**. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção (org). Vygotsky – um século depois. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento Interpessoal**:Treinamento em Grupo. 8 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

NERY, M. da P. **Vínculo e afetividade: caminhos das relações humanas**. 3ª ed. Rev. São Paulo: Ágora, 2014

NICOLACI-DA-COSTA, A.M. O campo de pesquisa qualitativa e o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). **Psicologia: Reflexão & Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 65-73, 2007.

NOGUEIRA, S.A.; BORDAS, M.A.G. **Formação de professores de Educação Física e o trato pedagógico com pessoas com deficiência: dilemas e desafios**. In: SOUZA, R. C. S.; BORDAS, M.A.G.; SATOS, C.S. Formação de professores e cultura inclusiva. São Cristóvão: Editora UFS, 2014

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NÓVOA, António. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1999.

NÓVOA, A. **Formar professores: para quê?** Palestra proferida no VIII Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade, na Universidade Federal de Sergipe em 18 de setembro de 2014.

OLIVEIRA, L. de M. de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação. 2009. 152p

PASSOS, J. C. O. NOGUEIRA, S. A. **impactos da formação inicial de professores de educação física no trato pedagógico com alunos com deficiência**. 2014. Monografia (graduação em Educação Física), Universidade Estadual de Feira de Santana, 2014.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do Vínculo**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PICHON RIVIERE, E. **El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social**. 5ªed. Buenos Aires. Ed. Nueva Vision. 1980.

PICHON RIVIERE. **Teoria do vínculo**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1980

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Pulo: Cortez, 2012

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Papirus, 2002, p. 17-52.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 7ª. Ed. Editora Cortez. São Paulo – SP. 2006.

PLACCO, V.M.N. de S.; SILVA, S.H.S. da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E.B.C.; ALMEIDA, L.R. de; CHRISTOV, L.H. da S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 25-32

RIBAS, M.H. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. São Paulo: Olho d'Água, 2000

RICHARDOSON, R. J. et al., Pesquisa Social: métodos e técnicas. 3 ed. **Revista Ampliada**. São Paulo: Atlas, 1999

RODRIGUES, A. J. **Contextos de aprendizagem e integração/inclusão de alunos com necessidades especiais educativas**. In: CASTRO, Adriano Monteiro de et al. (Orgs.) Educação especial: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

SÁ, M.R.G.B. **O sentido na formação no currículo**: atualizações e possibilidades de construção de existências singulares. Anais do XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J.G. e PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, ArtMed. 1997

SANTOS, A. **Projeto sem barreiras**. Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptada. Universidade Estadual de Feira de Santana. 2000.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, M. S. dos. **Pedagogia da Diversidade**. São Paulo: Memmon, 2005

SANTOS NETO, E.dos. Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. In: SEVERINO, A.J; FAZENDA, I.C.A. (Org.). **Formação docente**: rupturas e possibilidades. Campinas, Papiros, 2002. p.41-54

SILVA, M.L.F.S. **Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno**. Campinas, Unicamp: FE 2001.

SOUZA, L. R. de; DUBOC, M. J.; SANTOS, M. C. Proposições para a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. In: BARZANO, M. A. L.; ARAÚJO, M. L. H. S. (Orgs.). **Formação de professores**: retalhos de saberes. Feira de Santana: UEFS editora, 2011.

STOTZ, E. N; ARAÚJO, J. W. G. Promoção da saúde e cultura política: a reconstrução do consenso. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 5-19, maio/ago. 2004



TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A.; OLIVEIRA, F. **Sistematização dos estudos realizados em 21 cidades brasileiras, com a metodologia de Entrevistas Domiciliares da Organização Pan-Americana de Saúde – OPS**, Niterói, RJ 2004

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2007. 108p

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre : Bookman, 2001

**APÊNDICE A – Roteiro de entrevista 01 para professoras**

- 1) Nome: \_\_\_\_\_
- 2) Tem formação inicial? ( ) Não ( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_.  
Ano de formação? \_\_\_\_\_
- 3) Se tem formação inicial, foi em instituição de ensino superior  
( ) Pública ( ) Privada
- 4) Há quanto tempo você trabalha na APAE? \_\_\_\_\_
- 5) Você se sente preparado(a) para trabalhar com os alunos com deficiência?  
Por quê?  
  
Quais as maiores dificuldades encontradas ao ministrar aulas para alunos com deficiência?
- 6) Como você organiza a sua prática pedagógica?
- 7) Você conhece as características da deficiência de seus alunos e as implicações das inúmeras limitações no processo de ensino e aprendizagem?
- 8) Você tem o costume de estudar sobre a deficiência de seus alunos? De que forma você busca as informações?
- 9) Você se considera um professor reflexivo? Por quê?

**APÊNDICE B - Roteiro da entrevista 02 para professoras**

- 1) O que você achou da sistematização de um Núcleo de Estudos e Formação docente dentro da APAE?
- 2) Existiram mudanças na sua prática pedagógica após a participação no Núcleo de Estudos? Se sim, quais mudanças foram essas?
- 3) Que dificuldades você mais sentia na sua prática pedagógica e a participação no Núcleo te ajudou a melhorar?
- 4) A participação no Núcleo de Estudo e Formação Docente incentivou a constituição do professor reflexivo? Por quê?
- 5) O Núcleo de Estudos estimulou a discussão coletiva dos saberes produzidos aqui na instituição?
- 6) O que você achou da metodologia do Núcleo: uma formação a partir das experiências dos próprios professores participantes?
- 7) Você encarou a participação no Núcleo como uma experiência formativa? Por quê?

**APÊNDICE C** – Roteiro de entrevista 03 para professoras

- 1) Antes da participação no Núcleo de Estudos e Formação Docente você trocava experiências sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas aqui na APAE?
- 2) Após os grupos de estudos, às sextas-feiras, aumentou a frequência das trocas de experiências entre os professores? Por quê?
- 3) A participação no grupo de estudo fortaleceu o vínculo afetivo entre os professores? De que forma?
- 4) Após a participação no Núcleo de Estudos e Formação Docente, aumentou o hábito de trabalhar em grupo dentro da instituição? Como você observa isso?
- 5) A participação no grupo colaborou para as trocas relacionais e afetivas que favorecem o enfrentamento das dificuldades nas práticas pedagógicas dos professores? Como foi essa colaboração?
- 6) A presença dos outros professores te serviu como amparo e conforto em determinadas situações em que você sentiu dificuldade? Se sim, relate um momento.

**APÊNDICE D** – Roteiro de entrevista para as coordenadoras pedagógicas

- 1) O que você achou da sistematização de um Núcleo de Estudos e Formação docente dentro da APAE?
- 2) Você observou mudanças nas práticas pedagógicas dos professores após a participação no Núcleo de Estudos? Se sim, quais mudanças você observou?
- 3) A participação dos professores no Núcleo de Estudo e Formação Docente incentivou a constituição do professor reflexivo? Se sim, como você observou isso?
- 4) Os professores melhoraram a organização do trabalho pedagógico, o planejamento, estratégias de ensino, avaliação?
- 5) Após os grupos de estudos, às sextas-feiras, aumentou a frequência das trocas de experiências entre os professores? Por quê?
- 6) Você percebeu se a participação no grupo de estudo fortaleceu o vínculo afetivo entre os professores? De que forma?
- 7) Após a participação no Núcleo de Estudos e Formação Docente aumentou o hábito de trabalhar em grupo dentro da instituição? Como você observou isso?
- 8) A participação no grupo colaborou para as trocas relacionais e afetivas que favorecem o enfrentamento das dificuldades nas práticas pedagógicas dos professores? Como foi essa colaboração?

## APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das professoras

Você está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU MÚLTIPLA: TROCAS EXPERIENCIAIS E AFETIVAS NO NÚCLEO DE ESTUDOS E FORMAÇÃO DOCENTE DA APAE DE FEIRA DE SANTANA, BAHIA”**, de autoria de Suzana Alves Nogueira e orientação do professor Miguel Angel Garcia Bordas, com os quais poderá manter contato através do endereço e telefones listados ao final deste termo. O que justifica a realização deste estudo é a contribuição que o mesmo pode oferecer para o acervo de produções científicas sobre o tema, identificando novas possibilidades de formação de professores.

O objetivo deste estudo é analisar de que forma a estratégia formativa do NEFD implantada na APAE de Feira de Santana, a partir da teoria do vínculo afetivo, da reflexividade crítica e da formação experiencial, influencia as práticas pedagógicas de professoras em exercício no AEE com alunos com deficiência intelectual e/ou múltiplas.

Para coletar os dados, você deverá responder a três entrevistas realizadas em abril de 2013, dezembro de 2013 e maio de 2014, junto com a pesquisadora que te fará as perguntas e irá gravar utilizando um celular. As questões são sobre sua prática pedagógica aqui na APAE como professora e sobre as vivências nos encontros pedagógicos do Núcleo de Estudos e Formação Docente que você está participando. Você irá responder a estas perguntas no dia e horário que você puder, e o local será a APAE. Além disso, durante os encontros pedagógicos do Núcleo de Estudo e Formação Docente, também será feito diário de campo dos aspectos mais relevantes e, com isso, poderei anotar algumas falas ou atitudes suas que eu considerar importante, mas não identificarei você em nenhum momento. O desconforto que você poderá sentir ao responder as perguntas da entrevista é ficar envergonhada por compartilhar informações pessoais ou confidenciais, sentindo-se incomodada em falar sobre a própria prática pedagógica. Caso isso ocorra, você pode optar por não responder às perguntas. No que se refere aos benefícios, o benefício que poderá haver direto a você é ajudar com que os dados que for sendo coletados possam servir para conduzir os encontros do Núcleo de Estudo e Formação Docente, que você participa. Além disso, com os resultados dessa pesquisa, esperam-se benefícios no sentido de ajudar que novas estratégias de formação continuada de professores possam ser sistematizadas nas várias escolas e que isso apresente reflexos na qualidade da educação que é ofertada aos alunos.

Você será esclarecida sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem penalidade ou prejuízo. Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo com garantia de confidencialidade, e privacidade e anonimato. Os resultados da pesquisa serão divulgados para a comunidade acadêmica e científica, mas você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E/OU MÚLTIPLA: TROCAS EXPERIENCIAIS E AFETIVAS NO NÚCLEO DE ESTUDOS E FORMAÇÃO DOCENTE DA APAE DE FEIRA DE SANTANA, BAHIA**

(continuação)

Uma cópia deste consentimento informado será fornecida a você e a outra ficará em minha posse por um tempo de 05 anos, junto com o roteiro da entrevista desta pesquisa, sendo destruídos após esse período. Ao responder a entrevista para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira e será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar.

Ao final do estudo você terá acesso aos resultados da pesquisa através de uma palestra a ser realizada na APAE. Essa palestra terá dia e horário divulgados a você. Além disso, um relatório com os resultados da pesquisa será enviado à direção da instituição, ao qual você também poderá ter acesso.

Caso se sinta esclarecida e concorde em participar deste estudo, assine este documento em duas vias

Feira de Santana, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do participante

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Dados dos pesquisadores:

Suzana Alves Nogueira

Endereço profissional: Universidade Estadual de Feira de Santana, Módulo VI, Departamento de Saúde (Colegiado do Curso de Educação Física). Avenida Transnordestina, s/n, bairro Novo Horizonte, Feira de Santana, Ba

Telefone de contato: (75) 3161-8234

Miguel Angel Garcia Bordas

Endereço profissional: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação (FACED) (Secretaria da Pós-Graduação em Educação, 1º andar). Avenida Reitor Miguel Calmo, s/n. Campus Canela. Salvador, Ba.

Telefone de Contato: (71) 3263-7263

## **APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as coordenadoras pedagógicas**

Você está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E/OU MÚLTIPLA: TROCAS EXPERIENCIAIS E AFETIVAS NO NÚCLEO DE ESTUDOS E FORMAÇÃO DOCENTE DA APAE DE FEIRA DE SANTANA, BAHIA”**, de autoria de Suzana Alves Nogueira e do professor Miguel Angel Garcia Bordas, com os quais poderá manter contato através do endereço e telefones listados ao final deste termo. O que justifica a realização deste estudo é a contribuição que o mesmo pode oferecer para o acervo de produções científicas sobre o tema, identificando novas possibilidades de formação de professores.

O objetivo deste estudo é analisar de que forma a estratégia formativa do NEFD implantada na APAE de Feira de Santana, a partir da teoria do vínculo afetivo, da reflexividade crítica e da formação experiencial, influencia as práticas pedagógicas de professoras em exercício no AEE com alunos com deficiência intelectual e/ou múltiplas.

Para coletar os dados, você deverá responder a uma entrevista, junto com a pesquisadora que te fará as perguntas e irá gravar utilizando um celular. As questões são sobre observações que você faz em relação às professoras que coordena aqui na instituição. Você irá responder a estas perguntas no dia e horário que você puder, e o local será a APAE.

O desconforto que você poderá sentir ao responder as perguntas da entrevista é ficar envergonhada por compartilhar informações pessoais ou confidenciais, sentindo-se incomodada em falar sobre as professoras. Caso isso ocorra, você pode optar por não responder as perguntas. No que se refere aos benefícios, não haverá benefícios diretos a você; porém, com os resultados dessa pesquisa, esperam-se benefícios no sentido de ajudar que novas estratégias de formação continuada de professores possam ser sistematizadas nas várias escolas e que isso apresente reflexos na qualidade da educação que é ofertada aos alunos.

Você será esclarecida sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem penalidade ou prejuízo. Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo com garantia de confidencialidade, privacidade e anonimato. Os resultados da pesquisa serão divulgados para a comunidade acadêmica e científica, mas você não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Uma cópia deste consentimento informado será fornecida a você e a outra ficará em posse da pesquisadora responsável por um tempo de 05 anos, junto com o roteiro da entrevista desta pesquisa, sendo destruídos após esse período. Ao responder a entrevista para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira e será esclarecida sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar.

Ao final do estudo você terá acesso aos resultados da pesquisa através de uma palestra a ser realizada na APAE. Essa palestra terá dia e horário divulgado a você. Além disso, um relatório com os resultados da pesquisa será enviado à direção da instituição, ao qual você também poderá ter acesso.



**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL OU MÚLTIPLA: TROCAS RELACIONAIS E  
AFETIVAS NO NÚCLEO DE ESTUDO E FORMAÇÃO DOCENTE DA APAE DE  
FEIRA DE SANTANA, BAHIA**

(continuação)

Caso sinta-se esclarecida e concorde em participar deste estudo, assine este documento em duas vias.

Feira de Santana, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do participante

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Dados dos pesquisadores:

Suzana Alves Nogueira

Endereço profissional: Universidade Estadual de Feira de Santana, Módulo VI, Departamento de Saúde (Colegiado do Curso de Educação Física). Avenida Transnordestina, s/n, bairro Novo Horizonte, Feira de Santana, Ba

Telefone de contato: (75) 3161-8234

Miguel Angel Garcia Bordas

Endereço profissional: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação (FACED) (Secretaria da Pós-Graduação em Educação, 1º andar). Avenida Reitor Miguel Calmo, s/n. Campus Canela. Salvador, Ba.

Telefone de Contato: (71) 3263-7263

**APÊNDICE G** – Projeto de implantação do núcleo de estudos e formação docente

**NOME DO PROJETO:** Núcleo de Estudos e Formação Docente (NEFD) da APAE de Feira de Santana - Ba

**APRESENTAÇÃO:**

O NEFD se constitui como uma estratégia formativa em que o foco é dar um suporte pedagógico e científico ao universo de professores que materializam práticas pedagógicas para alunos com deficiência, mas que a afetividade e os saberes docentes experienciais sejam elementos centrais e não periféricos dos encontros formativos.

Portanto, os aspectos teóricos que servirão de base na organização do NEFD são: formação continuada a partir da experiência docente, da reflexividade crítica e da teoria do vínculo afetivo.

É importante destacar que o NEFD terá como fator preponderante a garantia das vozes de uns dos principais atores sociais da educação, que são os professores, e organizará uma formação continuada acoplada à realidade da escola da APAE de Feira de Santana, valorizando as experiências pedagógicas cotidianas, articulando-as com os saberes docentes e problemas de aprendizagem gerados no contexto educativo.

A dinâmica de formação utilizada no NEFD levará em consideração os pressupostos que Fusari (2002) aponta para que uma formação realizada na própria escola seja solidificada: 1) os professores devem ser ouvidos, valorizados e terem suas experiências, ideias e expectativas respeitadas; 2) é preciso o apoio pedagógico dos coordenadores e diretores para que a formação seja enfrentada como valor e condição básicas para o desenvolvimento profissional dos professores; 3) estar como ação prevista no calendário escolar, com disponibilidade de carga horária que permita aos professores participarem da formação permanente; 4) cada educador precisa ter a concepção de que é também sua responsabilidade a formação e não transferir exclusivamente para o Estado e instância escolar esse processo. Esses aspectos, portanto, serão essenciais para que o NEFD se constitua.

Outro elemento que marcará e norteará as ações do NEFD é a perspectiva de reflexividade crítica do professor como uma possibilidade de reelaboração da prática pedagógica. De acordo com Pimenta e Ghedin (2002), o exercício do pensamento permite gerar incertezas, embaraços, indecisões e se constitui num ato de pesquisa. Essa conjectura caracteriza o professor como um ser criativo, com capacidade de levantar questionamentos, problematizar e analisar a própria prática pedagógica, reconstruindo-a. Isso faz com que o professor se torne um produtor e não mero reprodutor de ideias e práticas exógenas.

Interessa defender na estratégia formativa proposta a relação entre professores a partir da cooperação, colaboração e afetividade, para que todas as intervenções sistematizadas possam refletir a partilha de experiências, saberes pedagógicos e tomadas de decisão de forma coletiva.

## **JUSTIFICATIVA**

A implantação de um Núcleo de Estudos e Formação Docente se justifica pela necessidade de oferecer um apoio pedagógico às professoras que lidam diariamente com alunos que apresentam muitas limitações.

O interesse em organizar uma estratégia de formação continuada surgiu devido aos resultados encontrados em um estudo realizado com os atores sociais da educação (professores, coordenadoras pedagógicas, mães e alunos com deficiência), em que ficaram evidenciadas dificuldades na ação docente.

Este Núcleo apresenta um retorno social, no sentido que ajudar às professoras a, de forma coletiva e afetiva, reelaborarem teorias e práticas que norteiam o trabalho pedagógico.

## **OBJETIVOS**

- Organizar uma estratégia formativa a partir das experiências docentes;
- Constituir um espaço colaborativo para o aprendizado coletivo das professoras;
- Ajudar os professores a enfrentarem as dificuldades nas práticas pedagógicas com alunos com deficiência intelectual e/ou múltiplas.

**PÚBLICO ALVO:**

Professores da Associação de Pais e amigos dos Excepcionais de Feira de Santana

**METODOLOGIA**

A proposta é que seja realizado um encontro semanal, que será às sextas-feiras, já que nesta instituição é destinado esse dia para a realização de planejamento pedagógico. Os encontros terão duração de 1 hora e 30 minutos, nos quais serão realizadas atividades organizadas de forma coletiva. Por isso, os professores participantes terão vozes para sugerir e organizar os conteúdos de formação a partir de suas necessidades.

Inicialmente, a proposta de implantação do NEFD será apreciada pela equipe gestora e pelos professores. Já que não se constitui como um formação pronta e acabada, os professores responderão um questionário para que se entenda o contexto em que estão inseridos, bem como seus anseios, dificuldades e perspectivas com o Núcleo.

**CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO**

<b>Atividade desenvolvida</b>	<b>Fev/2013</b>	<b>Mar/2013</b>	<b>Abr/2013</b>	<b>Mai/2103</b>
Apresentação do Projeto para a equipe gestora da APAE	x			
Apresentação do projeto para as professoras		x		
Aplicação do questionário			x	
Análise dos resultados do questionário			x	x
Organização de atividades iniciais			X	x
Início dos encontros pedagógicos			X	

**REFERÊNCIAS:**

FUSARI, J.C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E.B.C.; ALMEIDA, L.R. de; CHRISTOV, L.H. da S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. P. 17-24

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.



**APAE - ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE FEIRA DE SANTANA**

Sociedade Civil Registrada no Cartório do 1º Ofício de Títulos e Documentos

CNPJ Nº 13.609.771/0001-22

SEDE: Rua da Apae, S/N - Tanque da Nação - Telefone (75) 3321-7300

CEP. 44.015-280-Feira de Santana-Bahia

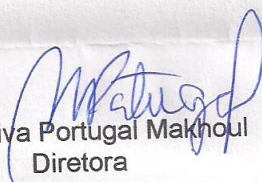
E-mail: [apaefeira@gmail.com](mailto:apaefeira@gmail.com)

**Autorização**

Autorizamos **Suzana Alves Nogueira**, aluna do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Bahia, a realizar pesquisa com o tema: **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS TROCAS RELACIONAIS E AFETIVAS DO NÚCLEO DE ESTUDO E FORMAÇÃO DOCENTE”**, para sua Tese sob orientação do Profº. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas, nesta Instituição.

Solicitamos que o referido trabalho seja disponibilizado para esta Instituição ao seu final.

Feira de Santana, 20 de março de 2013.

  
Mary Diva Portugal Makhoul  
Diretora