

Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Rita Buzzi Rausch
Sonia Maria Ribeiro
Barbara Alves Ribeiro Marques
Beatrícia da Silva Rossini Pereira

Organizadoras

TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE: BONS VENTOS IMPULSIONAM A PESQUISA NO GETRAFOR



**EDITORA
univille**



Organizadoras:

Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Rita Buzzi Rausch

Sonia Maria Ribeiro

Barbara Alves Ribeiro Marques

Beatrícia da Silva Rossini Pereira

**TRABALHO E
FORMAÇÃO
DOCENTE:
BONS VENTOS IMPULSIONAM A
PESQUISA NO GETRAFOR**



EDITORA
univille



ÓRGÃOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR DA FURJ

Conselho de Administração
Presidente – Loacir Gschwendtner

Conselho Curador
Presidente – Rafael Martignago

ÓRGÃOS EXECUTIVOS DA FURJ

Presidente
Alexandre Cidral

Vice-presidente
Therezinha Maria Novais de Oliveira

Diretor Administrativo
José Kempner

Procuradora-Geral da Furj
Ana Carolina Amorim Buzzi

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE – MANTIDA

ÓRGÃO DELIBERATIVO SUPERIOR DA UNIVILLE

Conselho Universitário
Presidente – Alexandre Cidral

ÓRGÃO EXECUTIVO SUPERIOR DA UNIVILLE

Reitor
Alexandre Cidral

Vice-Reitora
Therezinha Maria Novais de Oliveira

Pró-Reitora de Ensino
Patrícia Esther Fendrich Magri

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Paulo Henrique Condeixa de França

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários
Yoná da Silva Dalonso

Pró-Reitor de Infraestrutura
Gean Cardoso de Medeiros

Diretor do Campus São Bento do Sul
Eduardo Silva

PARQUE DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA DE JOINVILLE E REGIÃO – INOVAPARQ – MANTIDA

Diretor Executivo
Marcelo Leandro de Borba



PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenação geral
Sílvio Simon de Matos

Diagramação
Gabriel Schneider Santos da Silva

Revisão
Cristina Alcântara

Arte da Capa
Beatrícia da Silva Rossini Pereira

ISBN: 978-85-8209-114-2

CONSELHO EDITORIAL

Membros internos (Univille)

- Prof. Dr. Paulo Henrique Condeixa de França
- Prof. Dr. Sílvio Simon de Matos
- Prof. Dr. Daniel Westrupp
- Profa. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia
- Profa. Dra. Denise Monique D. S. Mougá
- Prof. Me. Fabricio Scaini
- Profa. Dra. Liandra Pereira
- Dra. Denise Lemke Carletto
- Profa. Dra. Taiza Mara Rauen Moraes

Membros externos (Univille)

- Profa. Dra. Adair de Aguiar Neitzel (Univali) – Representante da Área das Ciências Humanas, Letras e Artes
- Prof. Dr. Delcio Pereira (Udesc) – Representante da Área de Sociais Aplicadas
- Prof. Dr. Pedro Albeirice (UFSC) – Representante da Área das Ciências Humanas, Letras e Artes
- Profa. Dra. Jurema Iara Reis Belli (Udesc) – Representante da Área das Ciências Humanas, Letras e Artes

Catlogação na fonte pela Biblioteca Universitária da Univille

T758

Trabalho e formação docente: bons ventos impulsionam a pesquisa no Getrafor / organizadoras: Aliciene Fusca Machado Cordeiro... [et al.]. – Joinville, SC : Ed. Univille, 2022.

351 p. : il.

ISBN: 978-85-8209-114-2

1. Professores – Formação. 2. Educação. 3. Prática de ensino. 4. Getrafor. I. Cordeiro, Aliciene Fusca Machado (org).

CDD 370.71

Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Rita Buzzi Rausch
Sonia Maria Ribeiro
Barbara Alves Ribeiro Marques
Beatrícia da Silva Rossini Pereira

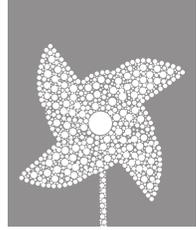
Organizadoras

TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE: BONS VENTOS IMPULSIONAM A PESQUISA NO GETRAFOR



EDITORA
univille





SUMÁRIO

PREFÁCIO.....9

APRESENTAÇÃO.....12

CAPÍTULO 1

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE O TRABALHO E A FORMAÇÃO
DOCENTE - GETRAFOR (2008-2021): UMA SÍNTESE DA NOSSA
TRAJETÓRIA.....19

CAPÍTULO 2

DISSERTAÇÕES DESENVOLVIDAS NO GETRAFOR NO PERÍODO 2011-2020:
UMA REVISÃO INTEGRATIVA.....41

CAPÍTULO 3

OS DESAFIOS E DILEMAS DOS PROFESSORES INICIANTES DOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....73

CAPÍTULO 4

O TRABALHO DOCENTE E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO SISTEMA ACAFE..105

CAPÍTULO 5

VOZES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES.....131

CAPÍTULO 6

PROFESSORAS INICIANTES E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DIÁLOGOS SOBRE TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE.....159

CAPÍTULO 7

AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA SALA COMUM SOBRE O TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR: O QUE FAZES? COMO TRABALHAS?.....195

CAPÍTULO 8

TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ARGENTINA: APROXIMAÇÕES AO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PROVÍNCIA DE CÓRDOBA.....223

CAPÍTULO 9

ENSINAR ARTE, APRENDER E SE DESENVOLVER: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL AO TRABALHO DOCENTE REALIZADO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....251

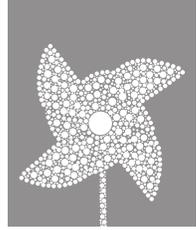
CAPÍTULO 10

A FORMAÇÃO INICIAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC (BRASIL) E NA UNIVERSIDADE NACIONAL DE CÓRDOBA – UNC (ARGENTINA) PARA O TRABALHO COM O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA.....281

CAPÍTULO 11

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORAS INICIANTES E EXPERIENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA.....313

MINICURRÍCULO DOS AUTORES.....347



PREFÁCIO

*Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo*¹.

No ano de centenário de nosso Paulo Freire, pensador maior e patrono da educação brasileira, tomamos sua inspiração quando se manifesta sobre as ações de pesquisa e formação humana. Do seu ponto de vista, na perspectiva dialógica, quanto mais os sujeitos assumem uma conduta ativa na investigação de suas temáticas, tanto mais se aprofunda sua conscientização em torno da realidade, pois ao explicitá-las ressignificam e apropriam-se delas.

Para Freire, ensinar dialogicamente implica investigar e agir simultaneamente com os envolvidos no processo educativo.

É com tal inspiração que tenho o prazer de prefaciar este livro, organizado a partir da produção do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente (Getrafor) da Universidade da Região de Joinville (Univille), nos 10 anos de sua existência, apostando num trabalho coletivo como um caminho inexorável. Não mais se aceitam processos formativos que não dialogam com experiências distintas, campos epistêmicos próprios e com sujeitos que percorrem trajetórias que são singulares num contexto plural. Isso fica latente no Getrafor, que tem por objetivo realizar investigações voltadas para o trabalho e a formação docente, nas várias instâncias de sua realização, sob um ponto de vista múltiplo, considerando questões históricas, políticas e culturais.

Os grupos de pesquisa têm se instituído e se mostrado um potente espaço de formação, além da qualificação investigativa que aporta aos seus produtos. Entre os argumentos que sustentam essa

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.



afirmativa está a ideia de que os coletivos têm maior chance de um trabalho maduro, já que é fruto de diversas energias e saberes em ação.

Temos aprendido que, para pensar e aprender como uma experiência radical, é necessária uma transformação nas formas de aprender, valorizando a vida pessoal e coletiva. Por essa razão, nos grupos de pesquisa as aprendizagens se estabelecem em relação de uns com os outros, com um saber que se quer comum, partilhado, revisto, repensado.

Em abril de 2021, os autores que aqui se apresentam comemoraram com um Simpósio a vida e energia do Getrafor, promovendo produções de seus membros e temáticas que estão alicerçadas em sua identidade como grupo. Realizaram um balanço de produções por meio de uma revisão integrativa acerca das características das dissertações desenvolvidas nos 10 anos de sua existência, incluindo temáticas, suporte teórico, processos metodológicos, resultados e análise das principais contribuições das pesquisas ao campo do trabalho e formação docente.

Os estudos apresentados aqui decorrem dessa perspectiva. São temas acolhidos, analisados, refletidos e postos em questão. Envolvem empirias, em que a relação da teoria com a prática se faz por intermédio do mergulho na realidade, tomando a educação como cenário. Vozes estão presentes nos textos autorais, como querendo ratificar as múltiplas subjetividades envolvidas no conhecimento produzido.

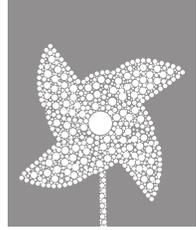
Afirmo e desejo que os estudos aqui publicados contribuam com os interessados no campo da formação e do trabalho docente, tanto na perspectiva da pesquisa como da ação formativa. Que eles sirvam, especialmente, de estímulos para ampliar e fortalecer tão importante campo de atuação. Que cheguem aos leitores e estabeleçam uma especial interlocução.



Minha expectativa é de que os leitores encontrem, nos diferentes textos, inspirações para ampliar o universo de experiências partilhadas na pesquisa e estímulos para as necessárias inovações no ensino. E dessa forma, ampliando o processo coletivo, haja possibilidade de atribuir à educação, cada vez mais, a necessária dimensão humana.

Maria Isabel da Cunha

Porto Alegre, 5 de outubro de 2021.



APRESENTAÇÃO

São os passos que fazem o caminho
(Mário Quintana).

É com muita satisfação que, imbuídas do espírito histórico e dialético da poesia de Quintana, apresentamos esta obra, que congrega algumas das produções realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente (Getrafor) nos 10 anos de sua existência. O Getrafor iniciou suas atividades no ano de 2008, quando foi cadastrado na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Nesse percurso, muitos foram os passos desencadeados pelo grupo que envolveram processos de ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, para a presente publicação, optamos em selecionar apenas algumas das dissertações desenvolvidas, considerando-se os anos de sua defesa. Na seleção, buscamos traçar uma espécie de linha do tempo, para que, de certa forma, todas as pesquisas desenvolvidas no grupo se sintam contempladas.

A obra traz ainda, em seu início, dois textos produzidos pelas professoras pesquisadoras responsáveis pelo Getrafor, na tentativa de socializar a trajetória, os princípios e as intencionalidades gerais do grupo, visando marcar sua primeira década de existência. O primeiro texto, intitulado “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente – Getrafor (2008-2021): uma síntese da nossa trajetória”, de autoria de Aliciene Fusca Machado Cordeiro, Márcia de Souza Hobold, Rita Buzzi Rausch e Sonia Maria Ribeiro, traz um panorama histórico do desenvolvimento do grupo, os referenciais teóricos adotados e os projetos desenvolvidos pelas professoras do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) que dele participam.



O segundo texto, “Dissertações desenvolvidas no Getrafor no período 2011-2020: uma revisão integrativa”, produzido por Barbara Alves Ribeiro Marques, Beatrícia da Silva Rossini Pereira, Aliciene Fusca Machado Cordeiro, Rita Buzzi Rausch e Sonia Maria Ribeiro, apresenta as características das dissertações desenvolvidas no Getrafor nos 10 anos de sua existência.

No que se refere às dissertações, foram selecionadas nove pesquisas que retratam temáticas, metodologias e resultados privilegiados no grupo. A primeira pesquisa, intitulada “Os desafios e dilemas dos professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental”, foi realizada por Miriane Zanetti Giordan, sob orientação da professora Dra. Márcia de Souza Hobold. Tal investigação teve como objetivo geral pesquisar o que dizem os professores dos anos finais do ensino fundamental sobre o ingresso na Rede Municipal de Ensino de Joinville, seus dilemas e desafios nessa fase de trabalho. Pesquisa de extrema relevância por colocar um olhar sobre os professores iniciantes, pela indução profissional ser uma etapa do desenvolvimento do professor e descoberta de acolhimento e cuidado. Os resultados do estudo apontaram que os professores iniciantes enfrentam diversos desafios que requerem políticas públicas que atendam às suas necessidades.

A dissertação de Cleberson de Lima Mendes, sob orientação da professora Dra. Sonia Maria Ribeiro, intitulada “O trabalho docente e a inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura em Matemática do sistema Acafe”, teve como objetivo compreender o trabalho docente perante os estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura em Matemática do sistema Acafe. Os resultados indicaram que os professores enfrentam alguns desafios no que tange ao trabalho docente e à inclusão de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática. O autor finaliza o texto destacando que é necessário dar um salto qualitativo no trabalho docente diante dos estudantes com deficiência, na construção de



referenciais teóricos e metodológicos que possibilitem ampliar as condições de aprendizagem dessas pessoas no curso de licenciatura em Matemática.

A dissertação “Vozes dos estudantes do ensino médio sobre as práticas pedagógicas dos professores”, desenvolvida por Clarita Mitiko Isago, com orientação da professora Dra. Marly Krüger de Pesce, teve como objetivo conhecer as concepções dos estudantes sobre as práticas pedagógicas dos professores. Os resultados apontam para a necessidade do diálogo para efetiva aprendizagem, de atividades que valorizem a interação professor-aluno-conhecimento. Os dados apontam ainda algumas dimensões constitutivas da juventude, como a necessidade de viver em grupo, de formar uma identidade e vislumbrar um projeto de vida com o apoio de seus professores.

“Professoras iniciantes e inclusão na educação infantil: diálogos sobre trabalho e formação docente” é o título da dissertação de Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi, orientada pela professora Dra. Sonia Maria Ribeiro. O objetivo da investigação foi compreender como é realizado o trabalho das professoras em início de carreira que atuavam nos Centros de Educação Infantil (CEI) públicos no município de Joinville (SC) com as crianças público-alvo da educação especial de 4 e 5 anos. Os resultados indicaram que os cursos de Pedagogia, em sua maioria, apresentam conteúdos voltados para educação especial e que, de maneira geral, segundo as participantes, eles contribuíram para o trabalho desenvolvido na educação infantil. Porém foi constatada falta de experiência com esse público durante as atividades do estágio, visto que a grande maioria das participantes da pesquisa não teve essa oportunidade.

Priscila Murtinho Deud, sob orientação da professora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro, desenvolveu a pesquisa intitulada “As concepções das professoras da sala comum sobre o trabalho do segundo professor: o que fazes? Como trabalhas?”. O objetivo foi conhecer o trabalho do segundo professor de turma por meio da



concepção do professor de sala comum nas turmas do ensino médio em escolas da rede estadual de ensino no norte de Santa Catarina. Os resultados revelaram que, na concepção da maioria das professoras da sala comum, o trabalho do segundo professor de turma é auxiliar tanto o estudante público-alvo da educação especial quanto as professoras de sala comum, não evidenciando, entretanto, a ideia de um trabalho em conjunto entre esses profissionais. Apontam também a necessidade de promover melhores condições de trabalho e de organização escolar e educacional, para que seja possível o trabalho colaborativo que possibilite uma efetiva educação para todos.

A pesquisa “Trajetórias da educação especial argentina: aproximações ao trabalho docente na educação básica na província de Córdoba”, realizada por Beatrícia da Silva Rossini Pereira e orientada pela professora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro, teve como objetivo compreender como se constituem as políticas públicas de educação especial na educação básica argentina, estabelecendo relações ao trabalho docente na província de Córdoba. Os resultados revelaram que as participantes possuem formação específica na área de educação especial, com atuação tanto na escola especial quanto na escola comum. Destacaram também as condições de trabalho asseguradas legalmente e a realidade apontada pelas docentes em sua prática. O trabalho colaborativo com o docente da escola comum, o modelo social de deficiência e a responsabilização de todos os atores no processo de integração foram pontos relevantes e enfatizados tanto na fala dos docentes quanto na legislação vigente.

Com o título “Ensinar arte, aprender e se desenvolver: sentidos e significados atribuídos por professores da educação não formal ao trabalho docente realizado com pessoas com deficiência intelectual”, a pesquisa de Fabiano Furlan, sob orientação da professora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro, teve como propósito analisar os sentidos e significados que os professores do Instituto IMPAR atribuem ao trabalho docente realizado com pessoas com deficiência intelectual.



Os resultados revelam que os participantes iniciaram vivências como professores e artistas na adolescência e juventude e que esses momentos foram importantes para a inserção como professores no campo da educação não formal. A pesquisa destaca a importância da arte por dar lugar à imaginação e à dimensão afetiva, as quais se fazem presentes nos processos criativos dos alunos. Considera que a imaginação, as emoções, os sentimentos e as diferentes formas de afetação humana podem constituir processos geradores de potência intelectual, sendo elementos que devem ser considerados nos processos educativos.

A pesquisa de Renata Beatriz Zenere Poiski, com orientação da professora Dra. Sonia Maria Ribeiro, intitulada “A formação inicial nos cursos de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Brasil) e na Universidade Nacional de Córdoba – UNC (Argentina) para o trabalho com o estudante com deficiência”, teve como objetivo analisar o currículo dos cursos de Pedagogia em uma instituição de ensino superior no Brasil e uma na Argentina, a fim de investigar como vem sendo delineada a formação do pedagogo para o trabalho com o estudante com deficiência. Os resultados destacam a importância dos documentos internacionais voltados à inclusão da pessoa com deficiência na organização das políticas de formação docente nos países estudados e que estas estão em confluência. Trazem também a importância das políticas que versam sobre a formação do docente para o trabalho com o estudante com deficiência, embora ainda existam lacunas e fragilidades no processo. Conclui-se que a formação inicial é um dos pilares da educação inclusiva, não suportando sozinha a responsabilidade pelo sucesso desse projeto.

E por fim, temos a pesquisa “Desenvolvimento profissional docente de professoras iniciantes e experientes da educação infantil acerca da documentação pedagógica”, levada a cabo por Barbara Alves Ribeiro Marques, com orientação da professora Dra. Rita Buzzi Rausch. O objetivo foi compreender o percurso do desenvolvimento



profissional docente de professoras iniciantes e professoras experientes acerca da documentação pedagógica. Os resultados apontam que as professoras iniciantes tiveram o privilégio de aprender mais acerca do conceito e das práticas de registros, que compõem a documentação pedagógica nos processos de formação continuada, graças a um movimento de formações que integrou a temática nos grupos de estudos das instituições. A formação colaborativa também teve destaque, pois proporciona trocas entre professores que fazem desses momentos oportunidades de desenvolvimento profissional docente. As lições apreendidas nessa investigação fortalecem a busca da produção de documentação pedagógica que coloque a criança como protagonista e do reconhecimento da necessidade de uma formação centrada na realidade das instituições.

Temos a intenção de que esta obra, além de marcar os 10 anos do Getrafor e apresentar seus passos iniciais, possa contribuir com os pesquisadores que se desafiam a desenvolver pesquisas no campo da educação, inspirando os percursos investigativos relacionados ao trabalho e à formação docente. Que a obra possa contribuir também, por meio dos resultados das pesquisas, na reflexão da prática pedagógica nos contextos da educação básica e na educação superior.

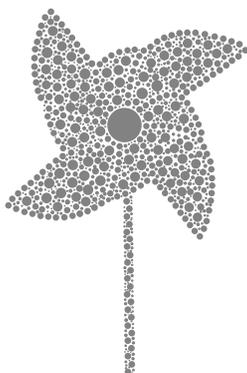
Organizadoras da coletânea

Joinville, maio de 2022.





Capítulo 1



GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE O TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE – GETRAFOR (2008-2021): UMA SÍNTESE DA NOSSA TRAJETÓRIA¹

Aliciene Fusca Machado Cordeiro²

Márcia de Souza Hobold³

Rita Buzzi Rausch⁴

Sonia Maria Ribeiro⁵

¹ Este artigo foi publicado originalmente pela revista *Formação Docente* – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (v. 10, n. 18, p. 103-116, 21 dez. 2018) e pode ser acessado em <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/182>. Para a presente coletânea ele foi modificado em algumas partes, bem como teve acréscimos e exclusões, em virtude dos objetivos propostos.

² Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille). **E-mail:** aliciene_machado@hotmail.com.

³ Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). **E-mail:** mhobold@gmail.com.

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Univille. **E-mail:** ritabuzzirausch@gmail.com.

⁵ Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Univille. **E-mail:** soniaproesa@gmail.com.



Resumo

Este artigo apresenta a trajetória de constituição e modo de funcionamento do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente (Getrafor), apresentando os projetos que o constituíram desde sua criação, as dissertações defendidas e sua base teórico-metodológica.

Palavras-chave: trabalho docente; formação de professores; educação inclusiva.

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente (Getrafor) iniciou suas atividades no ano de 2008, quando foi cadastrado na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tem como objetivo central fazer investigações voltadas para o trabalho e a formação docente nas várias instâncias de sua realização, sob um ponto de vista multideterminado, que considere questões históricas, políticas e culturais. O Getrafor foi coordenado pelas professoras doutoras Márcia de Souza Hobold e Aliciene Fusca Machado Cordeiro, até início de 2017, e posteriormente pelas professoras doutoras Aliciene Fusca Machado Cordeiro e Sonia Maria Ribeiro. O grupo de pesquisa está vinculado à linha Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille). Na nova configuração do Programa de Pós-graduação em Educação, que será implantada em 2022, estará vinculado à linha Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente. Entre 2008 e 2010, as referidas pesquisadoras trabalharam ativamente na realização de pesquisas sobre o trabalho e a formação docente, mas foi somente em 2011, quando se iniciou o Programa de Mestrado em Educação, que mestrandos, estudantes de graduação e professores das redes de ensino e das licenciaturas da



Univille começaram a integrar e fortalecer as pesquisas desenvolvidas pelo Getrafor. Desde sua origem, o Getrafor elabora pesquisas com financiamentos institucionais (da própria Univille) e de órgãos de fomento (CNPq e Capes). É um espaço coletivo de formação e constituição identitária de pesquisadores no que se refere aos aspectos metodológicos e teóricos. Sistemáticamente, as pesquisas levadas a cabo pelos integrantes do grupo de pesquisa são apresentadas em importantes eventos da área da Educação, tais como: ANPEd Nacional (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ANPEd Regional Sul, Endipe (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino), Educere – Congresso Nacional de Educação, entre outros. O Getrafor é constituído por três linhas de pesquisa: identidade, profissionalidade e saberes docentes; trabalho docente e desenvolvimento profissional de professores; trabalho docente e diversidade. Desde o início, o grupo tem como participantes professores e estudantes do Mestrado, estudantes da graduação e professores das redes de ensino, que, conforme cronograma de encontros, se aprofundam em temáticas e investigações que sejam do interesse coletivo, relacionadas às temáticas pesquisadas e estudadas pelo grupo. A organização do Getrafor é estabelecida em um calendário, elaborado ao término de cada ano, com planejamento das datas dos encontros. Há um encontro mensal, de março a novembro, em que os integrantes delinham as necessidades de estudos e de interlocução com outros pesquisadores de áreas específicas da educação.

DISCUSSÃO CONCEITUAL DAS TEMÁTICAS DE ESTUDO

Neste eixo serão apresentadas as duas temáticas centrais que perpassam as pesquisas vinculadas ao Getrafor: trabalho e formação de professores. Quanto ao eixo temático do trabalho docente, entendemos



que tem passado por muitas transformações na contemporaneidade. Novas atividades e formas de desenvolver o trabalho têm sido exigidas dos profissionais da educação. Concordamos com Duarte (2011, p. 163), quando afirma que “[...] o trabalho docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições”.

Mas sobre que trabalho se fala neste caso específico? Que base epistemológica fundamenta a categoria *trabalho* do Getrafor? Entende-se a categoria trabalho como aquela que engendra uma permanente reconstituição da atividade humana, responsável pela modificação do indivíduo, bem como do meio em que vive. Tal processo de constituição humana, que reverbera diretamente no meio em que o indivíduo está inserido, só é possível ocorrer em virtude da consciência, propriedade majoritariamente humana, que diferencia o homem dos outros animais. Marx e Engels (2002, p. 22) embasam essa compressão ao relatarem que “[...] a consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, o ser dos homens é o seu processo real de vida”. A categoria trabalho docente é vista como uma atividade humana interativa, constituinte e constituidora de subjetividades. De acordo com Oliveira (2010), trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Podem-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, entre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. Tendo em vista o trabalho docente, pode-se salientar que



[...] a atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme os fins, e estes só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade (VÁSQUEZ, 2007, p. 222).

Como bem nos lembra Freire (2009, p. 47),

[...] é fundamental, contudo, partimos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.

Isso nos remete a pensar que a realização do trabalho docente perpassa pela consciência que este tem do e sobre o mundo. Seu trabalho resulta dos modos de pensar e agir sobre e com o meio; não é uma atividade isolada e que “nasce” das elucubrações da vida, e sim das situações constituídas pelas experiências humanas que modificam o sujeito e, ao mesmo tempo, modificam o meio em que ele está inserido. Para Vásquez (2007, p. 229), “[...] o trabalho humano é transformação de uma matéria à qual se imprime uma determinada forma, exigida não mais por uma necessidade prático-utilitária, mas por uma necessidade geral humana de expressão e comunicação”. Mas de que forma ocorre o trabalho docente realizado nas redes públicas de ensino? Quais são as principais atividades efetuadas pelos profissionais da educação? Como são acolhidos os professores que ingressam na carreira docente, ou seja, como ocorre a socialização profissional dos professores? Em que condições os professores realizam o seu trabalho? O que pensam sobre os cursos e/ou programas e/ou ações de formação continuada desenvolvidos nas escolas em que trabalham e/ou instâncias superiores (secretarias de Educação)? Como se desenvolvem as relações interpessoais e de trabalho ao serem considerados a diversidade e o público-alvo da



educação especial? Investigar o trabalho docente também significa questionar o ato de ensinar. Assim, defende-se a ideia de conhecer as reais condições de trabalho dos professores, de modo que possa contribuir para se pensar em políticas públicas de melhoria das atividades profissionais docentes, bem como compreender como se dá esse processo de trabalho, intencionando que a formação dos professores se aproxime mais da realidade do “fazer pedagógico”. Essa ideia é fundamentada em Arroyo (2007, p. 193), quando em seu artigo “Condição docente, trabalho e formação” explicita que há necessidade de “[...] dar maior atenção aos processos de produção da condição e do trabalho docente e a partir daí repensar modelos, protótipos, políticas, normas, cursos e currículos”. Dar mais atenção a como os professores e as professoras experimentam sua condição e trabalho docente, o que falam de si mesmos, como constroem suas identidades coladas ao trabalho. Nesse sentido, entende-se que ouvir os professores sobre suas reais condições de trabalho pode contribuir para uma aproximação à condição docente, termo cunhado por Arroyo (2007), bem como pensar em novas formas de compreender e elaborar propostas que possam beneficiar os professores e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes. Assim, como Arroyo, acredita-se que é necessário conhecer as vivências concretas da condição e do trabalho docente para que elas interajam e participem efetivamente dos espaços formativos dos professores. Considerando esse aspecto da necessidade de integração entre a condição, o trabalho docente e a formação, seja ela inicial ou continuada, é que se buscam dados nos espaços de trabalho, ou seja, com os profissionais da educação.



PROJETOS DE PESQUISA VINCULADOS AO GETRAFOR (2011-2021)

O Getrafor tem passado por transformações que estão relacionadas ao movimento do próprio Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Univille e das professoras que o integram. Atualmente é constituído por três projetos de pesquisa, que foram delineados de acordo com as áreas de investigação de cada uma das professoras que compõem o PPGE. Para compreender a dinâmica do funcionamento dos projetos desenvolvidos, faz-se necessário evidenciar que a Univille tem um dispositivo de fomento interno para os pesquisadores dos Programas de Pós-graduação *Stricto sensu* (PPGSs), que funciona de acordo com o calendário da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esses projetos, no modelo de guarda-chuva, com duração igual ao período de avaliação da Capes, estão alinhados às linhas de pesquisa dos PPGSs e abarcam os projetos de dissertação ou tese dos orientandos, bem como os planos de trabalho dos alunos de iniciação à pesquisa. A seguir são apresentados os projetos, seus objetivos, modo de funcionamento e coordenação realizados pelas professoras doutoras responsáveis.

Trabalho e formação docente, educação especial e processos de escolarização: desafios, perspectivas e possibilidades é o projeto guarda-chuva que está sendo desenvolvido pela professora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro. Com previsão inicial de quatro anos (2017-2020), foi estendido por mais um ano em virtude da pandemia da Covid-19. Tem como objetivo geral pesquisar os processos de escolarização, trabalho e formação docente que consubstanciam a aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial. Relacionados ao objetivo geral encontram-se os objetivos específicos: a) investigar como as proposições definidas pelas políticas públicas educacionais no âmbito da educação especial estão sendo apropriadas



e implementadas pelos diferentes profissionais da educação básica, no cotidiano escolar; b) conhecer as vivências, dos profissionais da educação, estudantes e familiares, relacionadas ao processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial; c) conhecer os processos de escolarização, trabalho e formação docente que consubstanciam a aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas de educação básica em alguns países da América Latina (Argentina e Chile), a fim de identificar articulações, aproximações e/ou distanciamentos com o contexto educacional brasileiro.

O projeto de pesquisa **Interfaces entre Atendimento Educacional Especializado, trabalho docente, formação de professores e políticas públicas** (INTAE), coordenado pela professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro, teve como objetivo geral conhecer as interfaces entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), trabalho docente, formação de professores e políticas públicas da região Sul do Brasil. Ele teve duração de dois anos (2015-2017). O objetivo do projeto foi contemplado por meio do desenvolvimento de diversas pesquisas que incluíram estudantes de mestrado e de graduação, dos quais muitos são bolsistas Capes e CNPq. Assim, no início de 2016, foram defendidas as dissertações de Juliana Testoni dos Santos (*Professoras do Atendimento Educacional Especializado e suas histórias de vida: um estudo sobre identidade docente*) e de Daiana Rabock (*Concepções das professoras do Atendimento Educacional Especializado com foco em crianças dos centros de educação infantil*). Em 2017 foram defendidas as dissertações de Neusa Denise Marques de Oliveira (*A concepção da equipe diretiva em relação ao Atendimento Educacional Especializado*), Lediane Coutinho (*O trabalho docente do segundo professor nas escolas da rede estadual de Joinville*), Ana Paula Marotto Homrich (*Diretores(as) escolares: o que pensam sobre o Atendimento Educacional Especializado?*) e Heloiza Iracema Luckow (*Vivências de famílias de estudantes público-alvo da educação especial*



que frequentam o ensino médio). Em 2018, fechando o projeto, Priscila Murtinho Deud defendeu a dissertação *A percepção do professor de sala comum sobre o trabalho do profissional de apoio: segundo professor... quem és tu?*.

Ensino especializado e trabalho docente: um estudo da rede municipal de Joinville [ENTEJ] é uma pesquisa guarda-chuva que teve como objetivo central conhecer o trabalho e a formação docente dos serviços especializados envolvidos no processo de escolarização dos estudantes com deficiência que frequentam a rede municipal de ensino de Joinville. O projeto foi desenvolvido entre 2013-2015.

Em 2013 Rafael Scheunemann apresentou a dissertação *Práticas pedagógicas dos professores da Sala de Apoio Pedagógico*. Em 2014 foram defendidas as seguintes dissertações: *Salas de Apoio Pedagógico e coordenação pedagógica: implicações no trabalho docente* (Aline de Oliveira Venancio), *O Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais na concepção dos professores da sala comum* (Andréia Heiderschmidt Fuck) e *O trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado pelas vozes de professoras especializadas* (Cleide Aparecida Hoffmann Bernardes).

Salas de apoio pedagógico: implicações, limites e possibilidades [SAPIM], coordenado pela professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro no período de 2011-2012, foi um projeto guarda-chuva cuja meta era investigar as implicações educacionais dos encaminhamentos de estudantes às classes de apoio pedagógico. Para atender os estudantes que não aprendem, especialmente nos primeiros anos de escolarização, uma das estratégias que vêm sendo utilizadas são as Salas de Apoio Pedagógico (SAPs). Essa estratégia, como tantas outras implementadas na escola para lidar com a diferença e o consequente fracasso escolar que muitas vezes a partir dela é produzido, tem implicações para pais, estudantes e docentes. Afetam-se, assim, o trabalho docente, a relação pais/escola, criança/escolarização.



As dissertações derivadas desse projeto são *“Todo apoio que o professor recebe de fora é bem-vindo”*: Salas de Apoio Pedagógico e suas implicações no trabalho docente (Mariana Datria Schulze) e *Trabalho docente e Salas de Apoio Pedagógico, “o coração da escola”* (Solange Rosskamp).

As pesquisas realizadas nos projetos supradescritos, sob responsabilidade da professora orientadora Aliciene Fusca Machado Cordeiro, tiveram diferentes participantes: diretores escolares, equipe diretiva, famílias dos estudantes público-alvo da educação especial, professoras dos atendimentos especializados, professores do ensino regular, desde a educação infantil até o ensino médio. Portanto, foi possível compreender como a educação especial tem se configurado nos municípios da região norte catarinense, bem como na Argentina. Um dos pontos a serem destacados são as formações, inicial e continuada, que ao seguirem a lógica do mercado têm sido oferecidas de maneira fragmentada e aligeirada, sem considerar de forma efetiva as necessidades formativas dos docentes e suas realidades locais. O que se destaca é que, por essas características, os conteúdos abordados nos cursos, sejam presenciais ou a distância, têm se caracterizado pela falta de densidade teórica e pela dificuldade em auxiliar os profissionais da educação a encontrarem estratégias pedagógicas que proporcionem as mediações necessárias para o aprendizado escolar. Um dos aspectos relevantes é o embasamento teórico que leva os profissionais da educação a uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento limitante, repercutindo sobre as possibilidades do estudante público-alvo da educação especial de aprender conteúdos escolarizados. Tal visão denota um cunho organicista que tem como foco a deficiência e que acaba por responsabilizar o aluno por suas dificuldades no processo de escolarização, propiciando poucos questionamentos sobre a estrutura organizativa da escola, as condições de trabalho docente e a qualidade da formação pedagógica. Sem as ferramentas teóricas adequadas, ou seja, que propiciem uma visão crítica aos profissionais



da educação, há uma fragilidade em perceber que a educação especial é parte da educação como um todo e que as bases materiais para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico, que permita formar um estudante que tenha acesso aos conteúdos acumulados historicamente, são fundamentais. As pesquisas destacam a necessidade de haver mais tempo para interação entre os professores da sala regular e os professores dos atendimentos especializados, de forma a poder atender às demandas dos estudantes de forma específica. Em relação às famílias e aos estudantes, há disponibilidade para a parceria com a escola, apesar da dificuldade em compreender os direitos educacionais a que têm direito. Famílias, estudantes e professores concordam que a escola pública é o local onde o estudante público-alvo da educação especial deve desenvolver suas capacidades intelectuais, culturais e sociais. A escassez de fomentos e de condições materiais para o desenvolvimento do trabalho dos profissionais da educação, não só com os estudantes com diferenças significativas, mas com todos eles, é o que desponta de mais urgente e necessário para intervenção. Tais aspectos são apontados pelos participantes como um significativo fator para que a educação esteja desenhada da forma como se apresenta. Pondera-se, contudo, que em uma sociedade com valores individualistas, meritocráticos e competitivos sendo fomentados em grande escala lidar com as diferenças significativas na escola acaba sendo compreendido pelos gestores como algo que está mais relacionado às características pessoais dos professores do que com habilidades profissionais passíveis de serem desenvolvidas nos cursos de formação. Dessa forma, são valorizadas características como paciência, perseverança e bondade, em detrimento do conhecimento teórico-metodológico indispensável para fundamentar as ações pedagógicas. As pesquisas realizadas nos projetos relatados formam um *corpus* consistente de conhecimento sobre a educação especial, sendo importante referencial para outras investigações e também para fomentar formações e políticas públicas na área foco de estudo.



Educação especial na educação superior: políticas, saberes e práticas educativas no âmbito do trabalho e formação docente [PESPE], projeto guarda-chuva estruturado em 2017, ainda em desenvolvimento, coordenado pela professora Dra. Sonia Maria Ribeiro. O projeto foi estruturado inicialmente para um período de quatro anos, porém em decorrência da pandemia da Covid houve uma prorrogação de mais um ano; desse modo o projeto foi finalizado em 2021. O referido projeto de pesquisa tem como objetivo central estudar a educação especial na educação superior no âmbito das políticas e práticas educacionais considerando desde o cenário local e nacional até aquele que se constituiu em alguns países da América Latina, identificando possíveis aproximações e distanciamentos entre os países contemplados nas pesquisas. Os objetivos específicos desdobram-se em: compreender como os professores, e demais atores educacionais, desenvolvem seu trabalho visando incluir e promover o desenvolvimento do estudante com deficiência; identificar como as instituições contemplam a regulamentação e implementação das políticas públicas no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes; analisar as políticas de inclusão em países como Argentina, Chile e Uruguai, a fim de identificar articulações, aproximações e/ou distanciamentos com as políticas aplicadas no Brasil; verificar como se dão as participações, interlocuções e representações dos diferentes sujeitos (professores, gestores, família, comunidade) envolvidos no processo de educação desses estudantes. Com base em tais objetivos as seguintes dissertações foram estruturadas e defendidas em 2019: *Políticas públicas e o ingresso de estudantes com deficiência na educação superior no Brasil e Argentina* (Patrice Marque dos Anjos) e *O ingresso do estudante surdo na educação superior: desafios e possibilidades* (Sônia Márcia Marcilio Fambomel). Em 2020 Renata Beatriz Zenere Poiski apresentou a dissertação intitulada *A formação inicial nos cursos de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Brasil) e na Universidade Nacional de Córdoba – UNC (Argentina) para*



o trabalho com o estudante com deficiência. Noeli da Silva de Souza Conradi, em 2021, defendeu a dissertação *Formação inicial nos cursos de Pedagogia no Brasil e Chile: saberes e práticas no trabalho docente com estudantes com deficiência*.

Entre 2015 e 2017, desenvolveu-se o **Projeto Educação inclusiva no ensino superior: avanços e desafios** [PROINAD], coordenado pela professora Dra. Sonia Maria Ribeiro. Esse projeto de pesquisa estruturou-se com base no seguinte objetivo: analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiências em Instituições de Ensino Superior (IES), no estado de Santa Catarina, tendo como perspectiva de análise o acesso, o ingresso e a permanência, envolvendo o trabalho docente com esses estudantes, bem como conhecer o modo como os futuros professores estão sendo preparados para lidar com a inclusão no ensino regular. Diante da diversidade que passou a configurar os espaços educacionais, com a educação inclusiva, a falta de preparo das instituições de ensino em como lidar com as diferenças explicitou a complexidade desse movimento. Para López (2014, p. 2), a complexidade dessa mudança está no fato de que “[...] isto não significa tratar todas as pessoas da mesma maneira, mas ao contrário, respeitar e valorizar as diferenças como parte inerente da natureza humana”. Reforça-se que a não valorização desses aspectos implica a manutenção de uma educação excludente e discriminatória. As seguintes dissertações foram desenvolvidas no período: *Professoras iniciantes e inclusão na educação infantil: diálogos sobre trabalho e formação docente* (Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi); *O trabalho docente e a inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura em Matemática do sistema Acafe* (Cleberson de Lima Mendes), *A formação continuada de professores dos cursos de Pedagogia do sistema Acafe para o trabalho com acadêmicos com deficiência* (Fabiana Ramos da Cruz Cardozo), *A pessoa surda na educação superior: compreensões em torno do trabalho docente* (Jelson Budal Schmidt) e *Trajetória de inclusão de um estudante com autismo: da educação básica à educação superior: desafios e possibilidades* (Dulcimar Lopes Carvalho).



Educação inclusiva no ensino superior: avanços e desafios

[PRIESI], projeto coordenado pela professora Dra. Sonia Maria Ribeiro durante o período de 2013 a 2015. O projeto visou compreender o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais em IES na cidade de Joinville, considerando como as instituições estão lidando com os desafios que emergem desse movimento. Para tal fizeram parte da investigação as seis maiores instituições de ensino superior do município.

Educação inclusiva no ensino superior: avanços e desafios

[PRIES] ocorreu entre os anos de 2011 e 2013 e foi coordenado pela professora Sonia Maria Ribeiro. O projeto estruturou-se com o seguinte objetivo geral: analisar o acesso e a permanência do aluno com necessidade especial na Universidade da Região de Joinville (Univille). Durante o período de realização do projeto três dissertações foram desenvolvidas: *O trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciatura*, de autoria de Ester dos Passos; *A formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva: um olhar para a diversidade*, por Juliano Agapito; e *Inclusão no ensino superior: sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência*, de Luciana Soares. Dessas pesquisas fizeram parte docentes e discentes. Também foi necessário um levantamento das políticas que orientam o movimento de inclusão. Considerando os objetivos que orientaram a estruturação das investigações, os mestrandos utilizaram diferentes instrumentos, como entrevistas, grupo focal e questionários. Os dados apontaram para um processo evolutivo do movimento de inclusão na instituição, entretanto verificou-se que, quando o estudante apresenta deficiência, os desafios no processo de ensino e aprendizagem ficam mais evidentes quanto mais significativo for seu comprometimento.

O projeto de investigação **Trabalho e formação docente na rede pública de ensino** – TRAFOR, coordenado pela professora Doutora Márcia de Souza Hobold, teve como objetivo central conhecer as dimensões do trabalho docente na rede pública de ensino, tendo como



perspectiva de análise as condições de trabalho, o início da docência e o desenvolvimento profissional (formação continuada), visando contribuir para as construções teórico-metodológicas do campo do trabalho e da formação docente. Foi um projeto de pesquisa que recebeu financiamento do CNPq/Capes, pelas chamadas 07/2011 e 43/2013, Edital das Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, entre os anos de 2012 e 2015. Tratou-se de um projeto integrado por “pesquisas casadas” que possibilitam uma visão mais ampla sobre o trabalho e a formação dos docentes da rede pública de ensino. Os pesquisadores do TRAFOR, em encontros que ocorriam nas tardes de quinta-feira, dialogavam e planejavam as pesquisas, sempre partindo dos resultados anteriores das dissertações, trabalhando de forma coletiva, trocando dados, apresentando trabalhos em eventos, elaborando artigos etc. Dessa forma, até o fim de 2016, 11 dissertações de mestrado foram concluídas dentro dos eixos temáticos mencionados. Os autores são: Claudia Valéria Lopes Gabardo, Mônica Schüller Menslin, Fernando de Lima, Ana Silvia Jacques, Carina Rafaela de Aguiar, Miriane Zanetti Giordan, Valdicléa Machado da Silva, Alcinei da Costa Cabral, Dirlene Glasenapp, Antonio José Fernandes Ricardo e Andreza Faria Malewschik. Todos os trabalhos estão disponíveis no *site* do Mestrado em Educação da Univille.

O projeto guarda-chuva **Linguagens e tecnologias digitais no trabalho e na formação docente** – LINTEDIG, coordenado pela professora doutora Marly Krüger de Pesce e vinculado ao GETRADO, iniciou-se em 2017 e tinha como objetivo investigar sobre a formação e o trabalho docente, considerando as questões de linguagens ante as novas demandas exigidas pela sociedade do século XXI, entre elas as relacionadas às tecnologias digitais. Desenvolveram-se duas dissertações: *Percepções do professor de Direito que atua no ensino semipresencial* (Fabio Teixeira) e *Formação docente para atuação em modalidade de educação a distância de cursos superiores de Gastronomia* (Letícia Cassiano Takaniwa). Ambas abordaram questões



relacionadas à formação docente no ensino superior no tocante aos usos das tecnologias digitais. Em 2018 o projeto LINTEDIG passou a integrar um novo grupo de pesquisa, cuja proposta tem mais aderência ao tema das tecnologias.

O projeto **Formação e trabalho docente: tendências teórico-práticas e desafios contemporâneos** contempla uma proposta guarda-chuva que vem sendo coordenada pela Dra. Rita Buzzi Rausch, integrante do PPGE da Univille como professora visitante desde o início de 2020. Esse projeto guarda-chuva tem como intencionalidade promover investigações voltadas ao desenvolvimento profissional docente, especialmente acerca da formação inicial, iniciação à docência e formação continuada de professores, considerando os contextos históricos, culturais e sociais, as políticas públicas e institucionais, bem como os princípios teóricos e os processos práticos que alicerçam a formação de professores. Busca ainda conhecer as tendências e os desafios teórico-práticos que envolvem o trabalho docente e contribuir com um movimento prático que envolve posturas reflexivas, investigativas e sensíveis do profissional-professor. Diante dos atuais desafios da formação e trabalho docente, o projeto traça como questionamentos centrais: Quais as repercussões da formação inicial e continuada de professores ao desenvolvimento profissional docente? Como vem se desenvolvendo a formação inicial do professor nas diferentes licenciaturas em Instituições de Educação Superior? Como vem se realizando a formação continuada dos professores nas redes públicas de ensino? Quais os principais dilemas enfrentados por professores iniciantes ao adentrar na profissão docente? Quais as tendências teóricas e práticas que alicerçam os processos de ensinar e aprender na educação básica e na educação superior? Que compreensões e ações são desencadeadas pelos professores na busca de sua autoformação? Quais as implicações dos processos de formação e trabalho docente ao desenvolvimento de profissionais sensíveis, críticos, reflexivos e pesquisadores? Como principais



suportes teóricos, de âmbito internacional, a proposta alicerça-se em Nóvoa, Imbernón, Vigostki, Shulman e Marcelo Garcia. No âmbito nacional Freire, Gatti, Lüdke e André vêm nos auxiliando a compreender os fenômenos estudados. De abordagem qualitativa, além da análise de documentos (propostas de formação, memoriais, portfólios, cartas, documentação pedagógica), utiliza como estratégias para produção de dados: entrevistas narrativas; grupos focais, de discussão e interlocução; observações da prática docente; comunidades de aprendizagens ou comunidades de prática; ateliês autobiográficos, entre outras, para posterior análise de conteúdo ou análise textual discursiva dos dados. Os resultados pretendidos buscam esclarecer possibilidades e desafios à formação e ao trabalho docente na contemporaneidade, ressaltando a necessidade de o professor se tornar um profissional reflexivo, sensível e pesquisador.

Como se trata de um projeto recém-implantado na instituição, todas as investigações decorrentes dele estão em processo de desenvolvimento. Entre elas destacamos: as dissertações de Barbara Alves Ribeiro Marques, intitulada *Desenvolvimento profissional docente de professoras iniciantes e experientes da educação infantil acerca da documentação pedagógica*, com defesa em fevereiro de 2022; de Caroline Michelle Bruncken, cujo título é *Formação continuada de professores alfabetizadores: implicações de uma comunidade de prática à aprendizagem das crianças em tempos de pandemia*, com previsão de defesa em fevereiro de 2023; de Juliana Jacinto, sob o título provisório *Implicações de um processo formativo-colaborativo ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública do município de Piçarras*, também com previsão de defesa para fevereiro de 2023. Destaca-se ainda a pesquisa de iniciação científica vinculada ao Pibic/Pibiti-CNPq, com a participação da bolsista Briza Rocha Cardoso, denominada *Professor-pesquisador: desafios de professores mestres e doutores que atuam na educação básica no município de Joinville*.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos desenvolvidos no Getrafor adotam um modelo de pesquisa guarda-chuva. Essa forma de realizar as pesquisas tem se revelado bastante interessante, não só nos resultados obtidos, mas principalmente no processo de formação dos pesquisadores. Considerando que as pesquisas são feitas de forma articulada, respeitando o interesse de cada mestrando e dos bolsistas de iniciação científica, observa-se que há muitas possibilidades de trocas teóricas e metodológicas durante a consecução de cada uma das investigações. Graças a essa articulação entre as pesquisas, percebe-se que a matriz teórica adotada e as categorias de estudo, conceitos-chave para o grupo, são mais facilmente adensadas pelos pesquisadores de cada projeto e, por conseguinte, permitem um processo de orientação mais integrado, colaborativo e com um aprofundamento teórico mais intenso. Contudo, apesar de haver projetos distintos, sob responsabilidade de cada uma das professoras-coordenadoras, durante o encontro mensal no Getrafor estabelecem-se aproximações teórico-metodológicas, tendo como eixo o trabalho e a formação docente. De modo geral, as pesquisas apontam para a necessidade de melhorar as condições de trabalho nas instituições educacionais, sobretudo considerando tempo e espaço para estudo e discussões teóricas entre os profissionais da educação, para que sejam fortalecidas as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o processo de escolarização. Destaca-se que o trabalho docente tem inúmeros desafios, os quais poderiam ser enfrentados por meio da valorização do profissional docente e da melhoria das condições em que se desenvolve seu trabalho, o que corrobora de fato com outros achados de pesquisas nacionais e internacionais, apesar de destacarmos questões locais.

De forma geral, os participantes do Getrafor têm sido incentivados a divulgar as pesquisas em diferentes periódicos e livros da área da



Educação. Os eventos mais acessados nos anos de existência são Educere, Simpósio Integrado de Pesquisa em Educação Furb/Univille/Univali, ANPEd Nacional, ANPEd Sul, Endipe etc.

Para contato, formar parcerias e redes e também para conhecer as pesquisas e atividades realizadas no Getrafor, estamos presentes em diferentes mídias sociais:

- *Blog*: <http://trabalhoeformacaodocente.blogspot.com.br/>;
- *Instagram*: <http://www.instagram.com/getrafor>;
- *Facebook*: <https://www.facebook.com/GETRAFOR/>;
- *E-mail*: getrafor.univille@gmail.com.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. *In*: SOUZA, J. V. (org.). **Formação de professores para a educação básica**: 10 anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191-209.

DUARTE, A. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (org.). **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.



LÓPEZ, C. I. **Discapacidad y docencia universitaria**. 2014. Disponível em: http://repositoriodcpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/362/Pon_LopezCI_DiscapacidadDocenciaUniversitaria_2004.pdf?sequence=1. Acesso em: 23 set. 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach. Tradução de Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2002.

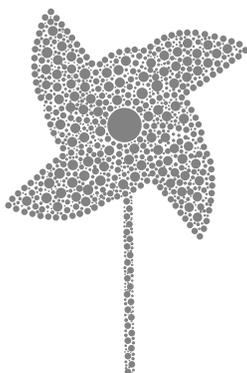
OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais; São Paulo: Expressão, 2007.





Capítulo 2



DISSERTAÇÕES DESENVOLVIDAS NO GETRAFOR NO PERÍODO 2011-2020: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Barbara Alves Ribeiro Marques¹
Beatrícia da Silva Rossini Pereira²
Aliciene Fusca Machado Cordeiro³
Rita Buzzi Rausch⁴
Sonia Maria Ribeiro⁵

¹ Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille).
E-mail: profabarbaramarques@gmail.com.

² Mestra em Educação pela Univille. *E-mail:* beatrixia_rossini@yahoo.com.br.

³ Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Univille. *E-mail:* aliciene_machado@hotmail.com.

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Univille. *E-mail:* ritabuzzirausch@gmail.com.

⁵ Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Univille. *E-mail:* soniaproesa@gmail.com.



Resumo

Este texto apresenta uma revisão integrativa em que se buscou identificar as características das dissertações desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Trabalho e a Formação Docente (Getrafor) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade da Região de Joinville (Univille), nos 10 anos vinculado ao PPGE. Menciona as características do Getrafor, pertencente ao referido programa, e apresenta elementos das dissertações defendidas de 2011-2020. Entre os referenciais teóricos que sustentam as discussões constam os seguintes autores: Gatti (2003), Gatti e André (2010), García (2010), García e Vaillant (2017) e Nóvoa (1995). Os resultados apontam que entre as pesquisas desenvolvidas há uma inter-relação das temáticas de trabalho e formação docente em uma perspectiva da educação especial e inclusiva. Foi possível perceber que houve uma progressão dos territórios e espaços de pesquisa, em nível regional, também abarcando países da América Latina. Observou-se que o grupo se desenvolveu e os pesquisadores envolvidos puderam também ter um espaço-tempo para a formação de novos pesquisadores, estudos dirigidos com pesquisadores mais experientes, parcerias com a educação básica, movimentos esses que denotam um compromisso ético-político com a pesquisa em educação em uma perspectiva crítica.

Palavras-chave: Getrafor; trabalho docente; formação docente; educação especial e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No ano de 2021 o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade da Região de Joinville (Univille) completou 10



anos de existência. O Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Formação Docente (Getrafor), constituído em 2008, vinculou-se ao PPGE da Univille no mesmo ano de criação do programa. No mês de abril de 2021, houve o 2.º Simpósio do grupo, que divulgou as produções de seus membros e temáticas que estão alicerçadas em sua identidade, enquanto grupo. Com o evento, iniciamos as comemorações de 10 anos do Getrafor vinculado ao PPGE da Univille. Além disso, temos a escrita do presente texto que compõe a obra *Trabalho e formação docente: bons ventos impulsionam a pesquisa no Getrafor*. A obra apresenta algumas dissertações e destaca a orientação das professoras que já compuseram o grupo.

O grupo começou suas atividades no ano de 2008, quando foi cadastrado na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Fundado pelas professoras doutoras Márcia de Souza Hobold e Aliciene Fusca Machado Cordeiro, atualmente é coordenado pelas professoras doutoras Aliciene Fusca Machado Cordeiro, Sonia Maria Ribeiro e Rita Buzzi Rausch.

No tocante à origem do grupo e às pesquisas desenvolvidas por ele, salientamos:

desde sua origem, o GETRAFOR desenvolve pesquisas com financiamentos institucionais (da própria Univille) e de órgãos de fomento (CNPq e CAPES). É um espaço coletivo de formação e constituição identitária de pesquisadores no que se refere aos aspectos metodológicos e teóricos. Sistemáticamente, as pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do grupo de pesquisa, são apresentadas em importantes eventos da área da Educação, tais como: ANPEd Nacional, ANPEd Regional Sul, ENDIPE, EDUCERE etc. (HOBOLD; CORDEIRO; RIBEIRO, 2018, p. 104).

Nesse contexto, com o objetivo geral de identificar as características das dissertações desenvolvidas no Getrafor nos 10 anos de sua existência, o presente texto apresenta como objetivos



específicos: mapear as dissertações que foram desenvolvidas no Getrafor, no período de 2011 a 2020; indicar as características das dissertações que fizeram parte do Getrafor (temas, suporte teórico, processos metodológicos e resultados); identificar possíveis temáticas das pesquisas que possam ser mais exploradas seguindo a identidade do grupo; analisar as principais contribuições das investigações ao campo trabalho e formação docente.

Para tal, realizou-se uma revisão da literatura denominada revisão integrativa, que, segundo Crossetti (2012), sintetiza resultados de pesquisas anteriores e mostra sobretudo as conclusões da literatura sobre um fenômeno específico. Esse processo é recente no campo da educação, sendo mais comum na área da saúde, contudo alguns pesquisadores já se desafiaram a trazer tal método de pesquisa para o campo da educação, como por exemplo o artigo intitulado “As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa”, escrito por Almeida *et al.* (2020), que está estruturado nessa tipologia.

Para analisar os resultados das pesquisas encontradas, utilizaram-se como suporte teórico os seguintes autores: Gatti (2003), Gatti e André (2010), García (2010), García e Vaillant (2017) e Nóvoa (1995).

O texto traz a análise dos dados contendo as temáticas de maior recorrência, que se dividiram em: formação docente, trabalho docente e educação especial e inclusiva.

PERCURSO METODOLÓGICO

No que diz respeito à metodologia empregada no estudo, trata-se de uma pesquisa de base qualitativa do tipo revisão integrativa, na qual coube às pesquisadoras verificar as produções, do tipo dissertações, apresentadas por membros do Getrafor desde o início do PPGE da Univille.



O estudo mostra-se relevante porque é nele e por meio dele que se consegue traçar a realidade das investigações. Conforme Bogdan e Bicklen (1994, p. 49),

a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Dessa forma, a escolha pela abordagem qualitativa se dá pela natureza da contribuição do método ao estudo. Nas palavras de Gatti e André (2010, p. 9):

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

Nesse tipo de revisão, procedimentos metodológicos explícitos são empregados para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos já realizados e o conhecimento já construído, de modo a alcançar uma síntese dos trabalhos publicados e, conseqüentemente, uma compreensão mais abrangente de um fenômeno particular (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

O processo de elaboração da revisão integrativa encontra-se bem definido na literatura. De acordo com Mendes, Silveira e Galvão (2008), para a construção da revisão integrativa é preciso percorrer etapas distintas, similares aos estágios de desenvolvimento de pesquisa convencional. A seguir descrevem-se, de forma sucinta, as etapas percorridas durante a investigação.



A primeira etapa do estudo consistiu no levantamento das pesquisas já publicadas de mestres que fizeram parte do Getrafor desde o início do PPGE. Tais pesquisas foram encontradas no *site* da Univille, tendo como orientadoras as professoras vinculadas ao Getrafor de 2011 a 2020, resultando em 47 produções.

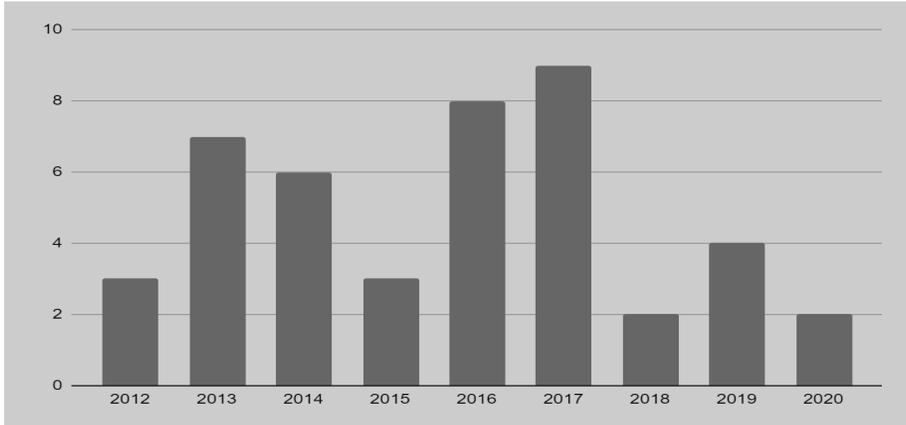
A seleção do problema de pesquisa se deu na definição da matriz de referência, que se trata de um documento no qual as pesquisadoras organizaram os principais aspectos do estudo. Na matriz foram descritos os objetivos, o problema de pesquisa e incluiu-se o estudo de definições teóricas. Por meio da definição da temática e dos objetivos, o aporte teórico foi escolhido e o percurso traçado.

A segunda etapa consistiu na leitura dos títulos e resumos; adotaram-se alguns critérios de exclusão para o refinamento dos resultados. Dentre eles, destaca-se que três dissertações, embora orientadas por uma professora que pertenceu ao Getrafor por um determinado período, foram vinculadas a outro grupo de pesquisa da linha “Trabalho e formação docente”, também ligado ao PPGE, já que tal docente também fazia parte desse grupo. Portanto, das 47 produções, chegamos a 44 pesquisas, depois do filtro feito pelas pesquisadoras.

A seguir apresenta-se o gráfico do quantitativo de pesquisas desenvolvidas e o ano de defesa das dissertações, durante os 10 anos de existência do grupo:



Gráfico 1 – Quantidade de dissertações defendidas no período de 2012 a 2020 vinculadas ao Getrafor



Fonte: Primária

Cabe ressaltar que as primeiras dissertações tiveram seu processo de pesquisa durante o ano de 2011, porém foram defendidas em 2012, o que justifica a ausência de dissertações em 2011, embora o grupo estivesse em funcionamento nesse período.

Sendo assim, as pesquisas que se constituíram *corpus* de análise nesta investigação constam do quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Trabalhos caracterizados como mais adequados à investigação, organizados por título, ano e professor orientador

N.º	Título	Ano	Professora orientadora
1	O início da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino	2012	Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold
2	Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental: as contribuições da formação continuada	2012	Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold

Continua...



Continuação do quadro 1

N.º	Título	Ano	Professora orientadora
3	“Todo apoio que o professor recebe de fora é bem-vindo”: Salas de Apoio Pedagógico e suas implicações no trabalho docente	2012	Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
4	Condições de trabalho dos docentes dos anos finais do ensino fundamental	2013	Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold
5	O trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciatura	2013	Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro
6	Trabalho docente e Salas de Apoio Pedagógico, “o coração da escola”	2013	Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
7	A formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva: um olhar para a diversidade	2013	Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro
8	Desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições da formação continuada	2013	Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold
9	Condições de trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental	2013	Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
10	Práticas pedagógicas dos professores da Sala de Apoio Pedagógico	2013	Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
11	Inclusão no ensino superior: sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência	2014	Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro
12	Salas de Apoio Pedagógico e coordenação pedagógica: implicações no trabalho docente	2014	Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Continua...



Continuação do quadro 1

N.º	Título	Ano	Professora orientadora
13	O Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais na concepção dos professores da sala comum	2014	Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
14	Professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental: desafios e dilemas	2014	Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold
15	O trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado pelas vozes de professoras especializadas	2014	Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
16	Ações de formação continuada: necessidades formativas e fontes de aprendizagens de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental	2014	Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold
17	Formação inicial do professor de Educação Física e a inclusão dos alunos com deficiências no ensino regular	2015	Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro
18	Estudantes com deficiência no Curso Técnico: o que dizem sobre suas trajetórias familiares e escolares	2015	Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro
19	Professores iniciantes: acompanhamento e ações de apoio no ensino fundamental	2015	Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold
20	A formação continuada de professores dos cursos de Pedagogia do sistema Acafe para o trabalho com acadêmicos com deficiência	2016	Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro
21	Condições de trabalho do supervisor escolar no ensino fundamental	2016	Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold
22	Condições de trabalho docente nos anos finais do ensino fundamental	2016	Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold
23	Condições de trabalho dos professores do Programa Ensino Médio Inovador	2016	Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold

Continua...



Continuação do quadro 1

N.º	Título	Ano	Professora orientadora
24	Por que não sou professor? O que dizem os egressos com deficiência dos cursos de licenciatura da Univille sobre seus percursos na formação inicial e no mundo do trabalho	2016	Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro
25	Concepções das professoras do Atendimento Educacional Especializado com foco em crianças dos centros de educação infantil	2016	Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
26	Professoras atuantes no Atendimento Educacional Especializado e suas histórias de vida: um estudo sobre identidade docente	2016	Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
27	Os desafios do trabalho docente pela voz de professores com deficiência	2016	Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro
28	A trajetória de inclusão de um estudante com autismo: da educação básica à educação superior: desafios e possibilidades	2017	Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro
29	Formação continuada: concepções das professoras da educação infantil	2017	Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
30	Vozes dos estudantes do ensino médio sobre as práticas pedagógicas dos professores	2017	Profa. Dra. Marly Krüger de Pesce
31	Vivências de famílias de estudantes público-alvo da educação especial inseridos no ensino médio	2017	Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
32	Professoras iniciantes e inclusão na educação infantil: diálogos sobre trabalho e formação docente	2017	Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro
33	Trabalho e formação docente das professoras do Serviço de Atendimento Educacional Especializado na rede estadual de ensino de Joinville	2017	Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Continua...



Continuação do quadro 1

N.º	Título	Ano	Professora orientadora
34	Diretores escolares: o que pensam sobre o Atendimento Educacional Especializado?	2017	Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
35	O trabalho docente e a inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura em Matemática do sistema Acafe	2017	Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro
36	A equipe diretiva escolar e o Atendimento Educacional Especializado: interlocuções possíveis	2017	Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
37	As concepções das professoras de sala comum sobre o trabalho do segundo professor: O que fazes? Como trabalhas?	2018	Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
38	A pessoa surda na educação superior: compreensões em torno do trabalho docente	2018	Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro
39	Políticas públicas e o ingresso de estudantes com deficiência na educação superior no Brasil e Argentina	2019	Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro
40	O ingresso do estudante surdo na educação superior: desafios e possibilidades	2019	Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro
41	Concepções do segundo professor de turma sobre o trabalho docente	2019	Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
42	Trajetórias da educação especial Argentina: aproximações ao trabalho docente na educação básica na província de Córdoba	2019	Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Continua...



Continuação do quadro 1

N.º	Título	Ano	Professora orientadora
43	Ensinar arte, aprender e se desenvolver: sentidos e significados atribuídos por professores da educação não formal ao trabalho docente realizado junto a pessoas com deficiência intelectual	2020	Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
44	A formação inicial nos cursos de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Brasil) e na Universidade Nacional de Córdoba – UNC (Argentina) para o trabalho com o estudante com deficiência	2020	Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro

Fonte: Primária

Após esse levantamento e por meio da análise dos dados encontrados nas temáticas mais recorrentes, nas palavras-chave e na leitura dos resumos, realizou-se a organização das categorias de análise, sendo considerados a formação docente, o trabalho docente e a educação especial e inclusiva.

Na sequência, apresenta-se a análise de cada categoria considerando os principais achados; ao final trazemos um texto síntese com as principais contribuições das pesquisas ao campo do trabalho e formação docente, seguindo a identidade do grupo.

ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES

A análise dos dados deu-se na identificação, em cada uma das três categorias, dos temas mais recorrentes, as metodologias mais utilizadas para a coleta dos dados, os autores mais citados como aporte teórico, bem como os resultados encontrados com maior recorrência.



As categorias encontradas alinham-se aos projetos de pesquisa em que as professoras/coordenadoras do grupo de pesquisa estão inseridas. Os resultados dessa análise são apresentados a seguir.

A definição do objeto de estudo consiste no primeiro passo das pesquisas que delimita o processo da investigação. Dessa forma, compreendendo que as pesquisas relacionadas ao grupo Getrafor são produções que têm uma relação e mediante análise das palavras-chave constantes dos resumos, dividiram-se os estudos em três categorias: formação docente, trabalho docente, educação especial e inclusiva.

No que se refere ao campo de investigação, em sua maioria as pesquisas foram realizadas na educação básica, mais precisamente em 28 das 44 dissertações, cerca de 64%. Em meio às dissertações desenvolvidas no campo da educação básica, três envolveram a etapa da educação infantil, 22 o ensino fundamental e três o ensino médio, dado que caracteriza a educação básica como campo vasto e potente e que promove uma diversidade de cenários passíveis à pesquisa.

O campo de estudos em educação abrange um grande conjunto de subáreas com características distintivas e objetos de estudo diferentes (por exemplo, história da educação, gestão escolar, políticas educacionais, sociologia da educação, currículo, ensino, etc.). Por isso, discutir pesquisa no campo da educação não é trivial (GATTI, 2003, s.p.).

Essa busca presente na educação básica revela que as investigações estão inseridas em Centros de Educação Infantil (CEIs) e escolas de Joinville e região, trazendo para os espaços de pesquisa e discussão aspectos do trabalho e formação docente e educação especial e inclusiva numa perspectiva local.

Identificou-se um número expressivo de pesquisas relacionadas à etapa do ensino superior, somando um total de 14, cerca de 32%, trazendo destaque às possibilidades que o campo dessa investigação ainda pode produzir.



Cabe destacar ainda que uma dissertação teve como foco de pesquisa a educação não formal e outra o curso técnico.

A seguir, apresenta-se a análise das três categorias.

Formação docente

Das dissertações averiguadas, 11 se enquadram na temática de formação docente. Destas, quatro têm como objeto de estudo a formação inicial de professores, sendo uma sob a perspectiva do profissional de Educação Física e três acerca da formação do pedagogo. Ainda sobre a perspectiva da formação inicial, a temática mais explorada diz respeito à formação inicial para o trabalho com alunos público-alvo da educação especial.

As pesquisas que relacionam a formação inicial com a perspectiva da educação especial indicam os desafios relacionados ao aprendizado, às experiências e disciplinas na formação inicial que sejam satisfatórias ao trabalho docente. A falta de experiência dos estudantes de Pedagogia com crianças público-alvo da educação especial nos estágios curriculares foi indicada como uma fragilidade no processo de formação. No entanto evidencia-se que a formação inicial é apenas o primeiro passo para o trabalho do futuro professor e que somente ela não dá o suporte necessário ao trabalho docente. As pesquisas também sinalizaram que o currículo para a formação inicial dos pedagogos em universidades brasileiras possui uma carga horária superior à do currículo argentino.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga



igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

O período de inserção à docência e à identidade ocorre em apenas duas pesquisas analisadas. A inserção à docência foi pesquisada na etapa do ensino fundamental. Nóvoa (2017, p. 1.124) afirma que “a indução profissional é um tempo decisivo para os professores”. Nesse sentido, a pesquisa sinaliza a importância dos processos que envolvem trocas colaborativas entre professores e que confirmam a decisão de tornar-se docente.

A identidade docente também é abordada na perspectiva da educação especial, com professoras já atuantes e privilegiando reflexões acerca de suas histórias de vida com enfoque na escolha e no trabalho docente. A pesquisa apontou que as decisões que envolvem trabalhar no Atendimento Educacional Especializado são permeadas pelas compreensões e habilidades identificadas pelas próprias professoras como necessárias para tal função. Desenvolver a pesquisa por meio da história de vida permitiu que o movimento de mudança e a constante constituição identitária fossem percebidos pelas professoras e capturados pelas pesquisadoras. Nessa perspectiva entende-se que

a construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente (GARCÍA, 2010, p. 19).



Portanto, compreendemos a necessidade de pesquisas que valorizem a formação inicial, visto que é ela que prepara o professor ao trabalho docente. É por meio da formação inicial que o estudante tem a oportunidade de viver as primeiras experiências como professor, nos estágios curriculares. No entanto, conforme visto, há lacunas na formação inicial que fragilizam a iniciação à docência, algo que já é esperado, pois se trata de um período de aprendizado rico acerca da profissão, no campo de trabalho. O desenvolvimento profissional docente empregado nos processos de tornar-se professor contribui para a formação da identidade docente.

No que se refere à formação continuada, sete pesquisas dedicaram-se ao estudo desse percurso da formação docente. Destas, quatro buscaram compreender a formação continuada na etapa do ensino fundamental, duas acerca da formação da equipe diretiva e uma na educação infantil.

A formação continuada foi analisada, por sua vez, com um enfoque maior nas questões que se engendram ao trabalho docente. As pesquisas evidenciam concepções, ações de formação continuada e desenvolvimento profissional docente durante o processo e corroboram com a ideia de que “a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente” (NÓVOA, 2017, p. 1.125).

No tocante às concepções e ações de formação continuada, as pesquisas revelam um aspecto utilitarista do conhecimento, de formações que se apliquem às necessidades e à prática das salas de aula. A busca de conhecimento por meio da tecnologia, como internet e livros, é sinalizada como um movimento que parte dos professores. As trocas entre professores, com vistas a uma formação continuada numa perspectiva colaborativa, também têm destaque, afirmando a necessidade desses momentos de reflexão e trocas. Nóvoa (1995, p. 14) afirma a importância desse movimento que privilegia a



interlocução dos professores: “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Nos dados analisados, destaca-se que o grupo investiu em investigações relacionadas às pesquisas da temática formação docente, pesquisas que ocorram nas etapas da educação infantil e ensino médio.

Ao analisar os aspectos metodológicos das 44 dissertações, observou-se que estas são compostas, em sua totalidade, de pesquisas de base qualitativa. A escolha está relacionada aos métodos de coleta de dados, bem como aos objetivos propostos.

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 9).

Quanto à utilização dos instrumentos de coleta de dados, verificamos que nas pesquisas cuja temática foi a formação de professores (inicial e continuada), inserção e identidade docente a entrevista semiestruturada e os questionários autoaplicáveis constituíram os instrumentos mais utilizados.

A escolha desses métodos se deve pelo elevado número de participantes para as pesquisas. Nesse sentido, de acordo com May (2004, p. 119), o questionário autoaplicável é “[...] feito para ser preenchido pelos próprios respondentes”, facilitando a produção dos dados suficientes para a análise.



A entrevista semiestruturada caracteriza-se como uma ferramenta que traz grande vantagem sobre outras técnicas de coleta de dados porque

[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

As escolhas efetuadas pelos pesquisadores delineiam-se pelos meandros da pesquisa qualitativa e apresentam muita similaridade, até mesmo na análise dos dados obtidos. Para fundamentar e pautar o percurso da análise dos resultados, as pesquisas, em sua maioria, empregam a Análise de Conteúdo, de Bardin e Franco; esta considera a análise de conteúdo “[...] um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (FRANCO, 2012, p. 13).

Quanto à fundamentação teórica das pesquisas analisadas, sinaliza-se a presença de alguns autores que ocorrem com uma maior recorrência, entre os quais se destacam: Romanowski, García, Imbernón, Nóvoa e Vigotski.

Os resultados encontrados nas pesquisas em questão foram sistematizados para melhor compreensão. Primeiramente são apresentadas as pesquisas que tiveram como objeto a formação inicial; depois as que trouxeram a formação continuada.

No que se refere às pesquisas que analisaram a formação inicial, salienta-se o reconhecimento da formação inicial como pilar do trabalho docente, bem como o apontamento das lacunas e fragilidades



que influenciam na atuação do futuro profissional ante os desafios que envolvem as demandas no campo do trabalho docente.

Também se evidenciam a abordagem e o aprendizado acerca dos princípios da educação inclusiva, sendo parcialmente satisfatórios. Os estudos problematizam os desafios do profissional que sai da formação inicial, do campo de inserção à docência, que tem um “choque de realidade” ao identificar os desafios. No entanto também identificam o campo um lugar de descobertas intensas e aprendizagens. Nesse sentido, segundo Huberman (1995), no início da carreira dois cenários são apontados e podem coexistir, de forma marcante: a sobrevivência e a descoberta. Nessa etapa ocorrem sentimentos compreendidos como insegurança que se relacionam às expectativas formuladas acerca de idealizações da realidade do campo de trabalho, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, às relações com alunos, outros professores, gestão, comunidade escolar e ao trabalho docente em si.

As pesquisas também apontam a necessidade de políticas públicas que acolham o profissional que sai da formação inicial. García e Vaillant (2017, p. 1.127) afirmam que “as políticas de desenvolvimento profissional docente devem prestar uma atenção particular aos dispositivos de apoio para aqueles que iniciam na docência”, para um trabalho supervisionado e apoiado por profissionais mais experientes das redes.

Quanto às pesquisas que tiveram a formação continuada como objeto, os resultados apontam a necessidade de formação específica para a área de atuação, no caso, educação infantil e educação especial. Uma vez identificadas as necessidades específicas às necessidades formativas, procura-se propor sugestões às redes, para aproximar os aspectos teórico-críticos e práticos para o exercício da docência.

Nesse sentido, há que se buscar uma formação continuada específica que prepare e dê segurança para o desempenho do trabalho do supervisor escolar. As pesquisas apontam a necessidade de



formação que relacione conteúdos significativos, sistemáticos e em horários que se enquadrem ao trabalho docente.

Por fim, há a compreensão da formação continuada como um campo de desenvolvimento profissional docente e que as diversas fontes disponíveis à sistematização de iniciativas voltadas a esse fim devam ser consideradas ao planejamento de formação continuada em serviço, além da estruturação de conteúdos, de espaços para formações específicas e aprofundadas para os professores que atuam com alunos público-alvo da educação especial, favorecendo a educação como direito fundamental e de todos.

Trabalho docente

Das 44 dissertações validadas para este estudo, 23 (52%) trazem como tema principal o trabalho docente.

O trabalho docente abordado nas pesquisas trouxe temáticas diversificadas em consonância com os projetos desenvolvidos no decorrer dos dez anos do grupo de pesquisa. Contudo as abordagens do trabalho docente abarcam diversos contextos, incluindo desde as condições de trabalho na educação básica, as vozes dos professores que atuam na educação básica e superior até a educação especial e inclusiva nas mais diversas abordagens, incluindo as Salas de Apoio Pedagógico, o Atendimento Educacional Especializado, o trabalho do segundo professor de turma e a inserção de estudantes com deficiência na educação superior.

Essa diversidade de temas justifica-se pelas infinitas possibilidades que o conceito de trabalho docente pode abarcar. Segundo Duarte (2010, p. 105),



[...] a categoria “trabalho docente” abarca tanto os sujeitos nas suas complexas definição, experiência e identidade, quanto as condições em que as atividades são realizadas no contexto escolar. Compreende, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola, para além da regência de classe.

Mediante essa perspectiva, uma parte expressiva das pesquisas, cerca de 16 (69%), ocorreu na área da educação especial e inclusiva, buscando respostas a questões relacionadas às condições de trabalho dos docentes dessa modalidade, as vozes de profissionais da equipe pedagógica quanto ao trabalho desses docentes, bem como a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior.

Dessa forma, ao analisar os aspectos metodológicos das 23 pesquisas, quanto à utilização dos instrumentos verificou-se que o questionário esteve presente em 65% das pesquisas e a entrevista em 48% delas. Faz-se importante apontar que análise documental, pesquisa bibliográfica, observação participante e grupo de discussão também se fizeram presentes como instrumentos, porém em quantidades mínimas.

Um número expressivo de dissertações (74%) utilizou apenas um instrumento para coleta de dados, variando entre questionário, entrevista, grupos de discussão e observação participante, enquanto quatro (17%) recorreram a dois instrumentos para a coleta de dados, entre os quais se destacam o questionário e entrevista; apenas duas (9%) empregaram três ou mais instrumentos.

Com base nessa constatação analisou-se o aporte teórico adotado pelos pesquisadores, que se mostrou bastante diversificado em virtude de relacionar-se com a temática de cada pesquisa analisada.

Sob essa óptica e mediante a temática escolhida, muitos autores foram referenciados para subsidiar e aprofundar as questões elencadas com propósito de responder ao objetivo proposto pelas dissertações.



Nas produções, sinaliza-se a presença de alguns autores que ocorreram com maior frequência: Vigotski, Contreras, Tardif, Tardif e Lessard, Huberman, Frigotto, Oliveira, Arroyo, Jesus, Gesser, Skliar, Duarte e García.

Os resultados encontrados nas diversas pesquisas que tiveram como foco principal o trabalho docente apresentam pontos importantes para reflexão da realidade, assim como são potentes para a construção de base de dados para estudos futuros.

As pesquisas sobre o trabalho docente que trouxeram como foco as condições de trabalho na educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio trouxeram como resultados os seguintes aspectos: o panorama revelado pelos professores do ensino fundamental e médio mostra-se favorável no que diz respeito às condições de trabalho; os professores estão expostos a situações de intensificação do trabalho docente em virtude de fatores variados, como falta de recursos materiais, excesso de atividades que extrapolam a jornada escolar e a questão de a hora-atividade não estar regulamentada na rede municipal; alguns participantes se sentem desvalorizados; especialmente uma pesquisa que investigou o trabalho docente dos professores da educação especial na Argentina aponta que as condições de trabalho asseguradas legalmente divergem, em alguns pontos, da realidade exposta na fala dos participantes.

As pesquisas que tratam do trabalho docente evidenciando os professores iniciantes mostraram como resultado os pontos a seguir: os professores iniciantes enfrentam diversos desafios (geralmente são encaminhados para escolas localizadas em contextos “mais difíceis”, além de receberem turmas e horários “sobrantes”); a questão do distanciamento entre a teoria e prática; ressaltam o importante papel desempenhado pelas escolas quanto ao acolhimento e acompanhamento do seu trabalho ao longo do estágio probatório. Também foram destacados desafios em relação à sala de aula: indisciplina, desmotivação dos alunos, ausência da família na vida



escolar dos alunos e organização do trabalho docente (tempo e espaço para planejamento); dificuldade de trabalhar com alunos com deficiência e com as tecnologias; os professores solicitaram mais cursos e que nos espaços de formação em trabalho sejam priorizadas as trocas de ideias/experiências, o diálogo com outros professores mais experientes e que sejam abordadas questões da prática e do cotidiano escolar; inexistência de um programa ou política de apoio aos docentes iniciantes. Como proposições para o período de inserção profissional, os participantes apontaram para a formação continuada e o acompanhamento sistemático no contexto escolar.

Uma pesquisa trouxe como tema a análise do trabalho docente pelo olhar dos discentes, para conhecer as concepções dos estudantes sobre as práticas pedagógicas dos professores. Citam-se os resultados encontrados: necessidade de diálogo para efetiva aprendizagem, de atividades que valorizem a interação professor-aluno-conhecimento; os estudantes percebem que os professores precisam dominar conhecimentos específicos da sua área a fim de propor uma aula convidativa, que considerem diferentes formas de aprender e estimulem diferentes práticas com os estudantes; há a necessidade de escuta por parte dos docentes; os docentes precisam conhecer algumas dimensões constitutivas da juventude, como a importância de estar em um grupo, de formar uma identidade; vislumbrar um projeto de vida com o apoio de seus professores.

Nas pesquisas em que o trabalho docente teve como foco as Salas de Apoio Pedagógico, as vozes dos professores regulares, coordenadores pedagógicos e dos próprios professores desse espaço foram ouvidas e o trabalho docente foi analisado e observado pelos pesquisadores, trazendo como resultados: a prevalência da concepção desse espaço para reabilitação dos estudantes e culpabilização deste pelo seu não aprender, trazendo à tona questões biologizantes; falta de estrutura organizativa que promova um trabalho colaborativo, o que privilegia o distanciamento e o isolamento dos professores,



dificultando uma articulação pedagógica; há uma preocupação com o aprendizado individual de cada estudante e o erro é visto, em alguns momentos, com o olhar diferenciado.

Já as pesquisas que tiveram como foco o trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), os resultados encontrados destacam os seguintes aspectos: os professores participantes compreendem o AEE como potencializador de aprendizagem e desenvolvimento, tendo repercussão na sala de aula comum; apontam para a necessidade de um trabalho que se efetive de forma colaborativa; apresentam uma concepção naturalizada de criança e infância, desvinculada de um caráter histórico e cultural, revelando uma urgência em discutir os conceitos de criança e infância presentes no processo educacional e como eles se relacionam com o trabalho desenvolvido no AEE; há necessidade de foco nas formações continuadas e reflexões no cotidiano da escola; evidenciou-se a necessidade de ver a criança com deficiência na sua totalidade, pois predomina a imagem patológica da criança que precisa ser curada/reparada.

Ainda no viés da educação especial e inclusiva, duas pesquisas trouxeram questões sobre o trabalho docente do segundo professor de turma (SPT). Os resultados encontrados revelaram as seguintes reflexões: na concepção da maioria das professoras de sala comum o trabalho do SPT é auxiliar tanto o estudante público-alvo da educação especial quanto as professoras de sala comum, não evidenciando, entretanto, a ideia de um trabalho em conjunto entre esses profissionais; há a necessidade de condições favoráveis para uma articulação entre o professor de sala regular com o SPT; falta de recursos pedagógicos, materiais didáticos e de formação continuada com propostas para qualificar a prática pedagógica.

Partindo para os desafios do trabalho docente pelas vozes de professores com deficiência, a pesquisa trouxe como resultado: os professores enfrentam diversos desafios, como falta de acessibilidade e barreiras atitudinais que também estão presentes na universidade;



os participantes relatam que no momento da inserção profissional os estudantes, ao depararem com um professor com deficiência, manifestaram sentimentos de “espanto” e “surpresa”, no entanto atitudes de autonomia dos professores ante a limitação causada pela deficiência colaboraram para desmistificar essa condição; identificou-se também que atitudes de preconceito e despreparo profissional, resultantes da falta de informação, estão presentes no processo de inserção profissional dos professores; atitudes colaborativas, de todos os agentes escolares, foram fundamentais para que os professores se sentissem de fato incluídos em seu local de trabalho.

Outro ponto de destaque nas pesquisas que focaram o trabalho docente na perspectiva da educação especial e inclusiva foi o trabalho docente com estudantes com deficiência na universidade, trazendo como resultados os seguintes aspectos: a universidade deve oportunizar uma formação a partir da realidade presente no campo de atuação e, nesse caso, vivências relacionadas à educação de alunos com deficiência; falta de preparo e conhecimentos para lidar com a presença desses estudantes em sala de aula, dificuldade na adaptação e elaboração de recursos que possibilitam auxiliar no seu processo de ensino e aprendizagem; os docentes que atuaram ou atuam com esses acadêmicos buscam desenvolver estratégias que possam favorecer a inclusão e contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem; necessidade da disponibilização de tempo (horatividade) para o planejamento de aulas e troca de experiências entre os docentes; as atitudes ainda são incipientes e desafiadoras por parte dos formadores no que tange ao trabalho docente perante estudantes com deficiência, porém constatou-se o quanto a presença deles ressignificou o trabalho dos formadores, favorecendo a aprendizagem.

De outro modo, a perspectiva de estudantes com deficiência auditiva no ensino médio e ensino superior teve destaque em duas pesquisas, cujos resultados apontam os seguintes aspectos: são



necessários investimentos na formação do professor que atua com o aluno surdo; a educação dos surdos ainda acontece de maneira frágil; observa-se que há lacunas para uma efetiva inclusão escolar dos alunos surdos, como falta de formação dos intérpretes, falta de informação e desconhecimento dos professores a respeito da surdez e de como se deve proceder com o aluno surdo; que esteja claro aos docentes que, por se tratar de línguas diferentes, as especificidades da língua materna do surdo precisam ser levadas em consideração; as aulas precisam ser mais visuais.

Somente uma pesquisa, em um espaço de educação não formal, fez suas análises ao trabalho docente com estudantes com deficiência. Os resultados encontrados ressaltam as seguintes considerações: o trabalho realizado pelos professores possui uma abordagem dialógica, em que os alunos são convidados a se colocar em diferentes momentos da aula; a perspectiva dos professores em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, apesar de trazer algumas falas ligadas a um ponto de vista naturalizante do desenvolvimento, é antagonicamente confrontada por aulas instigantes que buscam levar os alunos a utilizar a imaginação e debater temáticas que exijam deles pensamentos pautados na abstração; destaca-se ainda a importância da arte, por dar lugar à imaginação e à dimensão afetiva, as quais se fazem presentes nos processos criativos dos alunos.

Com base nas análises apresentadas, evidencia-se o quanto as pesquisas desenvolvidas pelo Getrafor com foco no trabalho docente trazem importantes contribuições para a reflexão e possíveis encaminhamentos para se pensar políticas públicas que possam contemplar o desenvolvimento profissional de todos os docentes, independentemente da etapa de atuação.



Educação especial e inclusiva

Das dissertações analisadas, sete se enquadram na temática de educação especial e inclusiva. Ainda que a temática esteja engendrada às demais pesquisas analisadas, seja nos projetos que as professoras coordenadoras submeteram, seja nas temáticas da formação e/ou trabalho docente, as pesquisas que serão descritas a seguir têm especificidades que não se enquadram às análises anteriores, sendo, por isso, contempladas nesta seção.

Os estudos relacionam-se como um *continuum*, que aborda a inclusão de estudantes de ensino fundamental e médio até o ensino superior; essa última etapa é a mais explorada nas pesquisas examinadas.

Nas investigações que abordaram a etapa do ensino fundamental, as temáticas perpassam a trajetória de inclusão de um estudante com autismo e de como o trabalho da equipe gestora promove o atendimento educacional especializado.

As pesquisas que trazem o ensino médio com campo de investigação na educação básica sob uma perspectiva da educação especial e inclusiva promovem a análise de questões que envolvem a trajetória familiar e escolar. As discussões revelam a perspectiva da família no que tange ao aspecto formativo do ensino médio.

No que se refere aos aspectos metodológicos das pesquisas, as tipologias se diferem das já abordadas anteriormente, destacando o estudo de caso e pesquisa documental. Quanto à utilização dos instrumentos de coleta de dados, verificamos que as ferramentas mais utilizadas foram questionário, entrevista semiestruturada e grupo de discussão. Sinalizamos que essas tipologias promovem a contribuição dos estudantes e familiares, muitas vezes privilegiada mais na oralidade.

Sobre a fundamentação teórica, sinaliza-se a presença recorrente de alguns autores: Libâneo, Bueno, Januzzi, Meletti, Lancillotti e Frigotto.



Os resultados encontrados nas pesquisas analisadas foram sistematizados a fim de estabelecer uma linha que se inicia com as análises das pesquisas no campo da educação básica, partindo para as pesquisas no campo do ensino superior.

Interações no ambiente escolar e intervenção precoce contribuem para a inclusão educacional de estudantes público-alvo da educação especial, porém não excluem os desafios encontrados no cotidiano, como preconceito, lacunas na formação de professores, entre outros. O atendimento especializado, quando entendido somente para atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, não havendo integração entre as práticas, torna a atividade segregatória.

As famílias foram apontadas como fundamentais para o processo de escolarização. Sua busca incessante para a garantia de direitos dos estudantes pode causar situações de sofrimento e frustração diante da realidade apresentada nas instituições. As discussões que envolvem a integração da escolarização ainda são necessárias nessa modalidade.

No ensino superior, as dificuldades relacionadas ao ingresso e à permanência são vivenciadas por acadêmicos de modo geral, no entanto tais barreiras podem ser maiores aos alunos que são público da educação especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente (Getrafor) tem voltado as suas investigações para temáticas concernentes ao trabalho e à formação docente em diferentes etapas de ensino da educação básica, bem como do ensino superior. O objeto de pesquisa tem focado desde a educação especial e inclusiva, as condições de trabalho dos professores, o desenvolvimento profissional



docente até a análise da perspectiva de estudantes, professores e demais profissionais do espaço escolar.

O movimento de análise das pesquisas já realizadas contribui na medida em que é possível fazer um recorte acerca do desenvolvimento das produções do grupo nos dez anos de sua existência. A investigação sobre a educação especial e inclusiva é uma das perspectivas mais abordadas pelo grupo, com 31 das 44 dissertações examinadas. Essa ênfase relaciona-se com as demandas locais, regionais, nacionais e internacionais que contemplam os documentos legais e orientativos e com a área de pesquisa de duas das professoras do Getrafor, o que pode ter aumentado as chances de acolher essas temáticas.

Pudemos perceber que houve uma progressão dos territórios e espaços de pesquisa, pois em um primeiro momento se considerava a cidade de Joinville, depois os estudos abarcaram a região norte de Santa Catarina até abranger alguns países da América Latina.

Observou-se que o grupo se desenvolveu e os pesquisadores envolvidos puderam também ter um espaço-tempo para a formação de novos pesquisadores, estudos dirigidos com pesquisadores mais experientes e parcerias com a educação básica, movimentos que denotam um compromisso ético-político com a pesquisa em educação dentro de uma perspectiva crítica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. de *et al.* As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.



BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.

CROSSETTI, M. da G. O. Revisão integrativa de pesquisa na enfermagem: o rigor científico que lhe é exigido. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 8-9, jun. 2012.

DUARTE, A. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, p. 101-117, 2010.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GARCÍA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GARCÍA, C. M.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1.224-1.249, 2017.

GATTI, B. A. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. **Nas Redes da Educação**, Campinas, out. 2003.



GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

HOBOLD, M. de S.; CORDEIRO, A. F. M.; RIBEIRO, S. M. Grupos de Pesquisa sobre o Trabalho e a Formação Docente – Getrafor (2008-2017). **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 10, n. 18, p. 103-116, 21 dez. 2018.

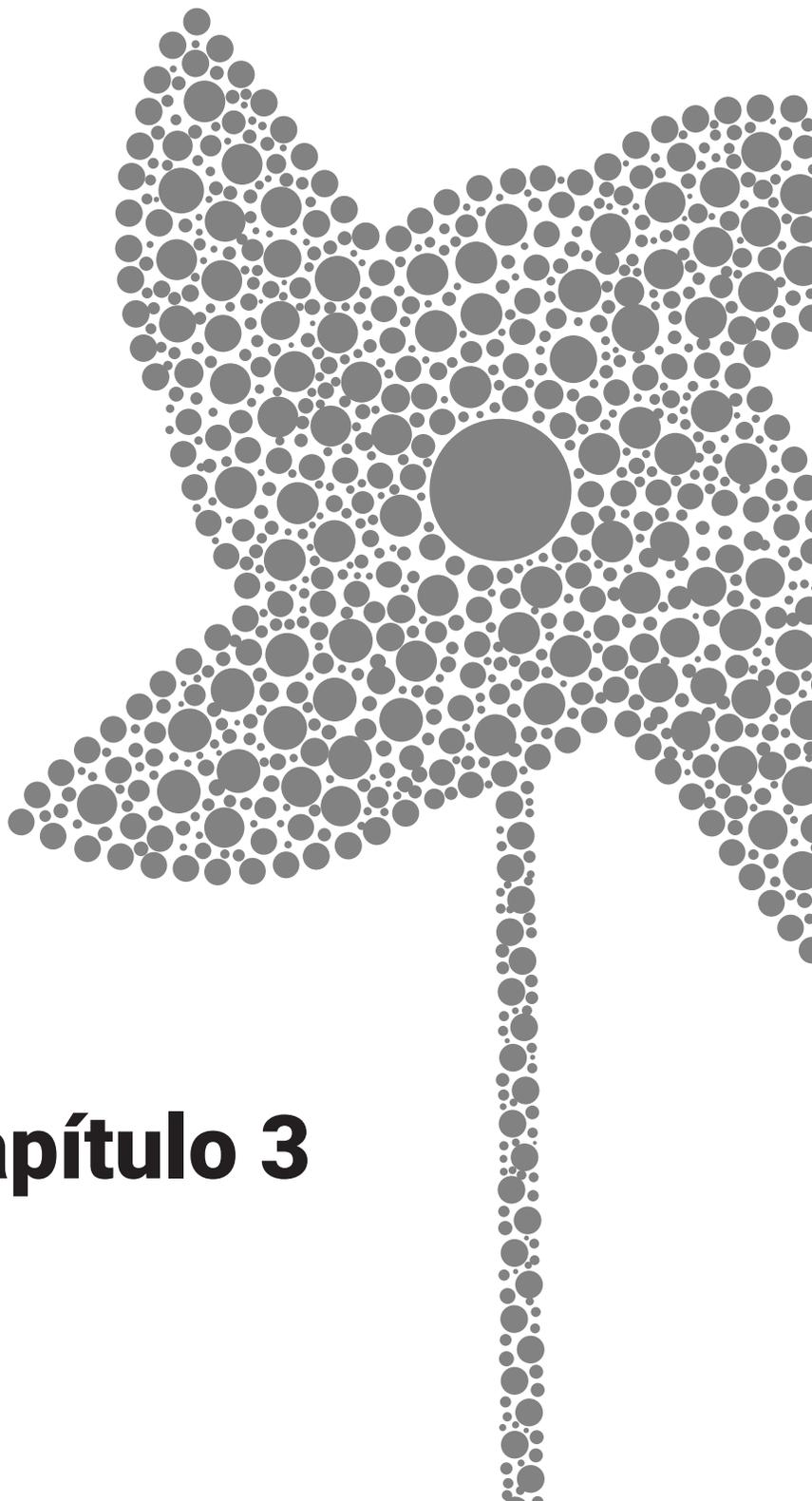
LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 467 p.

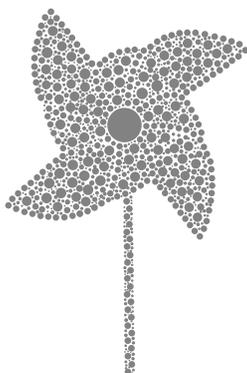
MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia / Publicações Dom Quixote, 1995.



Capítulo 3



OS DESAFIOS E DILEMAS DOS PROFESSORES INICIANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Miriane Zanetti Giordan¹
Márcia de Souza Hobold²

Resumo

O cenário que os professores iniciantes enfrentam ao adentrar na docência ou em um novo contexto de ensino normalmente se apresenta como desafiador. Considerando esse aspecto, objetivou-se neste trabalho pesquisar o que dizem os professores

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* de Rio Claro (SP). Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente (Getrafor / Univille). *E-mail*: mirianezanetti@gmail.com.

² Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *E-mail*: mhobold@gmail.com.



iniciantes dos anos finais sobre o seu ingresso na rede municipal de ensino. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, utilizando a entrevista semiestruturada com professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental, com um a três anos de docência na referida rede de ensino. Os resultados apontaram que, dentre os desafios enfrentados pelos professores iniciantes, estão a inserção em contextos “mais difíceis”, turmas e horários “sobrantes”, a dificuldade de articulação entre as teorias e as práticas, falta de acompanhamento e apoio da Secretaria de Educação. No entanto ressaltam o importante papel realizado pelos supervisores escolares no auxílio e suporte durante os primeiros anos na docência. Outros aspectos foram relacionados como desafiadores pelos professores: indisciplina, desmotivação dos alunos, ausência das famílias, falta de tempo e espaços para planejamento etc. Diante dos desafios, demandam o oferecimento de formações e destacam as que priorizam trocas de ideias/experiências entre eles e com professores mais experientes, bem como que abordem questões da prática e do cotidiano escolar.

Palavras-chave: professores iniciantes; desafios e dilemas; anos finais do ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma síntese da dissertação de mestrado intitulada *Professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental: desafios e dilemas*, defendida no ano de 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville –



Univille (GIORDAN, 2014). A pesquisa fez parte de um projeto maior chamado Trabalho e Formação Docente na Rede Pública Municipal de Ensino (Trafor), vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente (Getrafor), da Univille. O objetivo geral foi pesquisar o que dizem os professores dos anos finais do ensino fundamental sobre o seu ingresso na rede municipal de ensino de Joinville, seus dilemas e desafios nessa fase de trabalho.

O lócus da investigação foi a rede municipal de ensino de Joinville, que contava com 86 escolas municipais, atendendo 60.235 alunos, no ano de 2013, momento da coleta de dados da pesquisa (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2014). Atuavam na rede de ensino aproximadamente 2.500 professores, com média de ingresso, via concurso público, de 89 professores por ano (2010, 2011, 2012 e 2013) nos anos finais do ensino fundamental. O número de professores iniciantes era significativo, o que justificou a investigação que pretendia conhecer os desafios e os dilemas enfrentados por esses docentes, que ao ingressarem já assumem turmas e todas as responsabilidades do processo de ensino-aprendizagem.

Joinville é a maior cidade do estado de Santa Catarina, com população estimada, em 2020, de 597.658 habitantes (IBGE, 2021), sendo o município mais industrializado do estado e o 3.º maior polo industrial do sul do Brasil, além de possuir um dos maiores PIBs do país. Uma cidade que mescla sua grande atividade econômica (cidade do trabalho) com a presença de importantes eventos culturais, como o Festival de Dança, o maior do mundo, Festa das Flores, entre outros (GABARDO, 2012). É nesse contexto que se insere a rede municipal de ensino pesquisada.

Conhecer os desafios e dilemas dos iniciantes permite saber mais sobre a condição do professor na carreira docente, pois é no início da docência que ele começa a assumir características próprias que constituirão a sua identidade profissional. É um período em que aprende a ensinar e a ser professor, e os contextos em que atua e as



condições objetivas de trabalho durante esse período tendem a ser determinantes na construção de suas experiências, que podem ser positivas ou negativas. Orientação, acompanhamento e apoio são fundamentais no processo. São esses fatores que foram averiguados e serão apresentados neste artigo, que pretende contribuir com o campo da formação e do trabalho docente, principalmente na fase de iniciação e inserção profissional.

O INÍCIO DA DOCÊNCIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A inserção na docência tem sido definida por García (2009) como a fase em que o professor ingressa na carreira ou em um novo contexto de ensino. Abrange um período de tateamento da profissão, caracterizado pelos estágios de sobrevivência e descobertas. A sobrevivência está atrelada àquilo que o autor, baseado em Huberman (1995), chama de “choque do real”, uma vez que, ao desenvolver suas atividades laborais no cotidiano de sala de aula, ao professor se impõem desafios que, muitas vezes, se distanciam das expectativas da docência idealizadas pelos iniciantes (GARCÍA, 2009).

Dentre as principais dificuldades enfrentadas pelos iniciantes estão a manutenção da disciplina em sala e a motivação dos alunos, o relacionamento com pais, alunos e comunidade, a preocupação com a própria capacidade para o desenvolvimento da docência e a dificuldade em trabalhar os conteúdos em sala de aula, o que pode ocasionar imitação acrítica de outros professores, isolamento e desenvolvimento de uma concepção de ensino mais técnica por parte dos professores iniciantes (LIMA, 2004).

Considerando essas características e dificuldades, faz-se necessário conferir uma atenção especial para a fase iniciante da carreira docente. As dificuldades podem ser experimentadas pelos



docentes de diferentes maneiras. Corsi (2006, p. 63-64) destaca que, apesar de algumas se tornarem processos de reflexão, outras são

[...] desencadeadoras de sentimentos fortes, chegando ao desencanto e até mesmo ao rompimento com a profissão. Alguns elementos são importantes neste processo, tais como o contexto de atuação, o apoio dos pares e do pessoal da administração da escola, as características pessoais, de formação e a experiência.

Muitas situações e desafios surgem no dia a dia da sala de aula e vão construindo o que Tardif (2011, p. 38) chama de saber experiencial, constituído no “exercício de suas funções e na prática de sua profissão”. Além disso, o autor menciona o início da docência como um momento de consolidação dos saberes experienciais ou da prática, apontando que

é no início da carreira que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. [...] mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional (TARDIF, 2011, p. 51).

Por ter essa característica determinante na formação profissional, o início da docência é uma fase importante e merece especial atenção, uma vez que a maneira como lida com as situações vivenciadas ao longo dos primeiros anos da docência compõe sua identidade.

Os autores Vaillant e García (2012) têm chamado a atenção sobre a necessidade de programas de inserção profissional docente, que precisam ser pensados observando as características e a importância desse período. Segundo os autores:



Se observarmos como as profissões incorporam e socializam os novos membros, nos daremos conta do grau de desenvolvimento e estruturação que têm essas profissões. Não é comum que um médico recém-egresso realize uma operação de transplante de coração. Nem, muito menos, que um arquiteto com pouca experiência assinie a construção de um edifício. Não se permite a um piloto com poucas horas de voo que comande um Airbus 380. Poderíamos dar mais exemplos que mostrariam que as profissões tentam proteger seu próprio prestígio e a confiança da sociedade e de seus clientes, assegurando de que os novos membros da profissão tenham as competências apropriadas para exercer o ofício. [...] O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitivas e difíceis? Isso acontece, no entanto, no ensino (VAILLANT; GARCÍA, 2012, p. 135).

É essencial compreender a necessidade de receber e acompanhar os professores no contexto em que desenvolverão seu trabalho, para que possam se sentir seguros e se manter na profissão. No entanto, conforme Romanowski e Soczek (2014, s.p.), “podemos afirmar a carência de políticas que assegurem a permanência dos profissionais na escola, especialmente para os professores iniciantes”. Eles continuam indicando que as iniciativas de apoio aos docentes iniciantes no Brasil são incipientes, com ações isoladas e que dependem de práticas desenvolvidas pelas escolas e/ou redes de ensino, por iniciativas próprias, que podem compreender palestras sobre a organização administrativa e pedagógica daquele sistema de ensino, informações sobre o projeto político-pedagógico, reuniões de orientação e acompanhamento das atividades docentes, entre outras ações pontuais. Mas ações coordenadas e sistemáticas de acompanhamento e apoio à prática dos docentes iniciantes são quase inexistentes (ROMANOWSKI; SOCZEK, 2014).

Nesse sentido, Vaillant e García (2012) realizam estudos internacionais e mostram que a inserção profissional permite



compreender aspectos diversos dessa problemática de acompanhamento e apoio aos iniciantes, indicando possibilidades de modelos de análise. O acompanhamento do professor iniciante acontece por meio de programas de mentoria e apoio por parte dos supervisores escolares, trabalhos coletivos e redes de apoio e que podem ser observados em países como Inglaterra, Noruega, entre outros.

Para a realidade brasileira, Romanowski e Soczek (2014, s.p.) indicam alguns elementos que serviriam de indicadores para programas de apoio ao professor iniciante.

- (i) Acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional de professores. [...];
- (ii) Estabelecimento de projetos de formação específicos que atendam às demandas do início do trabalho docente [...];
- (iii) Melhoria das condições de vínculo dos profissionais em início de carreira [...];
- (iv) Revisão de critérios de lotação e designação de trabalho para professores principiantes que favoreçam sua adaptação aos sistemas escolares;
- (v) Fomento para realização de pesquisas sobre este período de desenvolvimento profissional e para pesquisas colaborativas [...];
- (vi) Criação de mecanismos de avaliação dos programas desenvolvidos [...];
- (vii) Destinação orçamentária para aquisição de recursos pedagógicos físicos, tecnológicos e de acesso ao meio digital;
- (viii) Estabelecimento de metas para que todos os professores da rede pública exerçam sua profissão na condição de profissionais concursados [...].

A literatura tem indicado elementos para o apoio ao professor quando inicia suas atividades profissionais na escola. Observam-se algumas políticas e iniciativas com relação ao acolhimento e acompanhamento do professor iniciante, no entanto acontecem em poucas localidades no Brasil e há muito a avançar ainda para que as dificuldades sentidas nesse período sejam tomadas como



desafios que possam ser enfrentados pelos professores na forma de desenvolvimento de sua aprendizagem profissional.

É importante destacar também que “uma das principais preocupações com a formação docente corresponde aos primeiros anos da docência, sistematicamente esquecida pelas instituições formadoras e mesmo pelos sistemas de ensino” (ROMANOWSKI, 2007, p. 131). Além disso,

no Brasil, o número de professores iniciantes é elevado, muitos não possuem formação adequada e assumem a docência em condições precárias. Esta situação é agravada pela falta de políticas e programas direcionados a este período de iniciação e para o desenvolvimento profissional do professor, em que se intensificam as incertezas das escolhas feitas e as primeiras sistematizações práticas, conforme apontam estudos realizados a este respeito (ROMANOWSKI, 2012, p. 1).

Pelo até aqui destacado, trata-se de um período geralmente de intensas aprendizagens, muitas vezes por tentativas e erros na tarefa de ensinar, além de o professor ter de enfrentar desafios e dúvidas, em virtude da pouca experiência da prática. Ele precisa, então,

[...] aprofundar seus conhecimentos teóricos para ser capaz de explicitar situações de impasse. São necessários serviços de apoio a esse professor, para ajudá-lo a aplicar os conhecimentos que já possui e melhorar os processos de investigação para obter conhecimentos por si próprio (ROMANOWSKI, 2007, p. 132).

O período que compreende a entrada na docência em um determinado contexto deve ser percebido ao se pensar na formação continuada como um processo diferenciado daquele em que o professor já está estabilizado na carreira. Portanto, é importante “entender o processo de inserção profissional e,



consequentemente, programar ações de formação para os professores principiantes” (GARCÍA, 2009, p. 14).

O autor ainda chama a atenção para a compreensão de como se constroem as aprendizagens dos docentes e da importância destas para os processos de mudanças, que somente são possíveis quando as crenças são superadas. Essas crenças são entendidas como “as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro” (GARCÍA, 2009, p. 15), e elas têm influência sobre a forma como os professores aprendem.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para este artigo discutem-se os resultados de uma pesquisa em que a coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Os participantes são professores concursados/efetivos que ingressaram na rede municipal de ensino de Joinville nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013 (1-3 anos de experiência) e que atuam nos anos finais do ensino fundamental (6.º ao 9.º ano).

Destaca-se que, para esta investigação, se considera professor iniciante aquele que ingressou na referida rede de ensino, independentemente do tempo de experiência na docência, tendo em consideração que, ao adentrar em um novo contexto de ensino, há a necessidade de o professor apreender certas peculiaridades e características do seu trabalho e da cultura institucional da escola. García (1999) compreende que as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem variar de acordo com a situação de ensino enfrentada.

Para obter uma amostra representativa de docentes entrevistados, optou-se por incluir professores iniciantes das diferentes regiões (norte, sul, leste e oeste) do município. Para tanto, realizou-se sorteio, via Statistical Package for the Social Sciences (SPSS),



de 20 escolas, sendo cinco por região. Os professores iniciantes dessas escolas foram convidados a participar das entrevistas por meio de uma carta-convite que explicava os objetivos da pesquisa e a metodologia. Foram entregues 117 cartas-convite; 32 dos professores tiveram interesse em participar da pesquisa, o que correspondeu a 27% de retorno. Destes, oito correspondiam a professores com tempo de docência na rede municipal acima de 3 anos, informação que não correspondia ao critério de inclusão.

Após o retorno das cartas e de posse dos contatos que os professores forneceram, efetuou-se contato via telefone e por *e-mail*, para agendar as entrevistas em locais e horários estabelecidos pelos docentes. Ao longo do processo dois professores desistiram; dessa forma, foram feitas 22 entrevistas com professores iniciantes, das diferentes regiões da cidade, contextos sociais e também de todas as disciplinas dos anos finais do ensino fundamental (português, matemática, história, geografia, arte, ciências, inglês, ensino religioso e educação física).

As entrevistas foram transcritas na íntegra. Organizaram-se as respostas em uma planilha do Excel, por pergunta, para posterior análise. Os dados foram analisados com base em elementos da Análise de Conteúdo, por se tratar de um método de análise que é “um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (FRANCO, 2012, p. 26). No caso da presente pesquisa, a mensagem dos participantes correspondia às indicações que os professores faziam a respeito do que lhes era perguntado, por intermédio do roteiro da entrevista semiestruturada. As categorias de análise foram elaboradas *a priori* de acordo com indicativos da literatura e estudos da área sobre a temática e com os objetivos da investigação, todavia foram readequadas conforme os dados trazidos pelos participantes. Procurou-se identificar nas respostas recorrências, complementaridades, contradições e lacunas que constituíram



subcategorias, sendo estas agrupadas nas categorias. Com base nas respostas dos professores, analisaram-se as indicações e proposições relacionando-as à literatura que discute a temática desta pesquisa e a elementos referentes ao ingresso na rede municipal de ensino, acolhimento e acompanhamento, os desafios e dilemas enfrentados e as necessidades formativas dos iniciantes.

O PROFESSOR INICIANTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este trabalho teve o intuito de conhecer, mediante entrevistas com aqueles que vivenciaram o processo de inserção, como se deu o início da docência na rede municipal de ensino de Joinville, de modo a compreender suas necessidades, seus desafios e pensar em considerações acerca desse ingresso. As quatro categorias de análise serão apresentadas de forma sucinta neste artigo: a primeira discute sobre o que dizem os professores sobre o início da docência na rede municipal de ensino de Joinville; a segunda trata do acolhimento e acompanhamento dos docentes pela Secretaria de Educação e pela escola; a terceira expõe os principais desafios e dilemas do início da docência; a quarta categoria avalia as necessidades formativas dos professores iniciantes.

O início da docência

Com relação ao início da docência, que envolve, nesta pesquisa, o período de estágio probatório (3 anos), a maior parte dos professores indicou o momento como difícil e/ou desafiador. Lima (2006) aponta que é uma fase importante e também complicada, por causa das



características próprias desse momento profissional e da preocupação com diversos fatores que o indivíduo vai enfrentar.

Com relação às impressões dos professores sobre a sua entrada na rede, trouxemos aqui alguns exemplos:

Esse começo eu achei bem difícil. Porque tu estás entrando, tu não conheces a clientela, tu não sabes aquilo que tu podes fazer, que tu não podes (P08).

A entrada na rede como concursado, o primeiro ano foi super difícil, muito difícil [...] o primeiro ano foi complicadíssimo. Primeiro que a escola é completamente diferente daquelas que eu vinha trabalhando. Foi difícil, foi muito difícil, nem tem outra palavra (P13).

Fica evidenciado que o início em um novo contexto vem precedido de expectativas quanto ao que será encontrado nas escolas, mas também de muita novidade de situações que o iniciante deverá enfrentar. As falas dos entrevistados vêm ao encontro do texto de Mariano (2006, p. 17), que diz que “todo o começo é difícil! Nem sempre sabemos o que nos espera no caminho que começamos a percorrer...”.

As dificuldades enfrentadas remetem ao fato de serem ofertadas aos ingressantes escolas localizadas em contextos mais difíceis, em regiões mais periféricas, além de turmas mais problemáticas, fato generalizado no campo da docência, como afirmam Vaillant e García (2012, p. 135), ao indicarem que se reservam “[...] aos docentes principiantes os centros educativos mais complexos e as salas e horários que os docentes com mais experiência descartaram”.

Os professores relatam:

Me mandaram longe de casa, andava quase 100 km todo dia (P01).



Traumático. Porque, assim, a gente é novo, a gente acaba pegando turmas, assim, mais desafiadoras, mais problemáticas. Então, digamos assim, no primeiro dia eu até cheguei pálido aqui na sala dos professores, esse foi o pior dia da minha vida [...] foi traumático (P15).

Nos relatos dos professores percebe-se o “choque de realidade” ao chegaram a seu ambiente de trabalho. A literatura traz à tona a questão de que os recém-ingressos na escola acabam tendo de assumir as turmas sobrantes, que normalmente possuem os alunos com mais dificuldades, fazendo-os se sentirem ainda mais inseguros (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013; MARIANO, 2006). Retrata-se, portanto, uma realidade que não é exclusiva dos professores iniciantes participantes desta pesquisa, e sim faz parte da profissão docente.

Os professores acabam envolvidos em uma lógica da organização do sistema de ensino que está implícita na trajetória profissional do professor, visto que primeiro, quando o professor ainda não tem experiência, lhe são atribuídas turmas com níveis mais elevados de complexidade, justamente em um momento em que ele ainda não tem um reconhecimento da escola, nem dos pais, nem da comunidade em geral. Depois, quando o professor está há mais tempo na escola, inserido e habituado com a cultura escolar, fica com as melhores turmas e o reconhecimento devido (FREITAS, 2002). A autora resume, nesses termos, a lógica da carreira docente hoje, com uma distorção na orientação da carreira, pois, justamente quando os iniciantes ainda não dominam as estratégias do funcionamento da sala de aula, lhes são atribuídas as turmas mais difíceis. Isso não é comumente observado em outras profissões.

Soma-se a isso o problema da formação docente no Brasil. Conforme Romanowski (2012, s.p.), os cursos “[...] deparam com inúmeros problemas pelo aligeiramento do processo formativo, organização e práticas desarticuladas com a escola básica, estágios



de docência precários que pouco contribuem para a formação de professores”. Alguns entrevistados indicaram que aprendem na prática, conforme as falas que seguem:

A gente vai aprendendo, vai filtrando muita coisa e acaba aprendendo a tocar a coisa (P04).

Tenho um domínio do conhecimento, e a prática, ela no primeiro momento, assim, ela foi uma prática de aprendizado, né? A gente foi aprendendo como que é dar aula (P11).

Essas aprendizagens no início da docência constroem-se enquanto os professores conhecem a cultura escolar e desenvolvem suas atividades, como elaboração dos planos de ensino, materiais de trabalho, domínio de classe etc. Dizia Paulo Freire (2011, p. 25): “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”. Assim sendo, compreende-se que a docência é uma profissão em contínua construção, em que o professor não é o detentor do saber, mas vai construindo a docência nas relações com os estudantes e com os saberes.

No início da docência os professores enfrentam uma série de situações adversas, como uma espécie de sobrevivência na profissão, o que os faz pensar em desistir. Soma-se a isso a solidão enfrentada por muitos professores nesse período, agravada pela falta de apoio institucional e considerada uma das principais causas do mal-estar docente (LIMA, 2006).

Em suma, a maior parte dos professores teve um início difícil na rede municipal. Eles atrelaram isso aos contextos difíceis, que são escolas onde os desafios são maiores, em cujos bairros existem mais problemas em relação ao contexto econômico e social em que a instituição está inserida. Além disso, os professores afirmaram que recebem uma carga horária menor, obrigando-os a trabalhar em mais de uma escola.



Ao ambientar o professor iniciante da melhor forma possível, mesmo as dificuldades iniciais podem ser superadas, sendo esse um importante papel da Secretaria de Educação e das escolas ao acolherem e acompanharem seus professores.

Acolhimento e acompanhamento do professor iniciante

Não há uma política nacional de acolhimento e acompanhamento de professores iniciantes no Brasil, ocorrendo, portanto, ações pontuais (ANDRÉ, 2012). Em Joinville, “a Secretaria Municipal de Educação não possui nenhuma ação articulada para a recepção e acolhimento dos professores iniciantes, muitos deles recém-saídos da graduação” (GABARDO, 2012, p. 546), porém promove iniciativas de acompanhamento por meio do estágio probatório.

Em relação à primeira impressão sobre o acolhimento por parte da Secretaria, alguns professores destacam:

Dentro da Secretaria, eu não vejo um acolhimento, uma preocupação deles, eu não vejo nada... (P01).

É, foi aquela situação lá, tipo assim, fui um dos primeiros colocados no concurso e, assim, como se fosse um peão para trabalhar. Tu vais preencher aquela vaga e nada mais (P02).

A iniciação é o momento em que o professor mais precisa de orientação, e alguns perceberam um descaso e falta de apoio no primeiro contato com a Secretaria de Educação, no entanto outros destacam que foram bem acolhidos. Essa questão vem ao encontro da pesquisa de André (2012), que revela que, mesmo sabendo da necessidade de apoio ao iniciante, tais medidas são escassas e pontuais em nosso país, por não haver uma política nacional que de



fato auxilie o professor iniciante. Portanto, é comum a observação de uma diferença na forma de acolher e acompanhar de cada um.

Na rede municipal de ensino há um momento de “acolhimento” para os professores iniciantes:

Eles fazem uma integração com os novos servidores. É feito uma integração, mostra o que é a Prefeitura, o que são realmente os seus direitos, os seus deveres. Tem uma integração, não deixam você, assim, ao relento (P12).

Essa iniciativa de acolhimento e apoio aos que adentram na rede municipal de ensino é importante, mas deve ser formalizada e oportunizada a todos, pois a inserção do docente, de acordo com Perrelli (2013), transcende a responsabilidade individual do professor, e aí está o desafio das políticas públicas, pois professor desatendido, principalmente quando está iniciando a docência em um novo contexto, gera impactos no seu trabalho, nas suas ações e, conseqüentemente, em todo o sistema educativo.

As escolas têm ficado com a responsabilidade do acolhimento e acompanhamento do professor iniciante. Na presente pesquisa foi quase unânime a indicação de uma boa recepção nesse espaço, tanto por parte da equipe administrativa quanto pelos colegas professores:

Na escola, assim, [...] as diretoras, tanto a principal como a adjunta, foram bem receptivas. [...] Na escola em si foi bem tranquilo, tanto por parte da direção como dos professores (P02).

Foi excelente. Excelente, se não fosse o grupo, aqui a gente tem um grupo maravilhoso. [...] Direção, supervisão, o grupo de professores, eu não vi aquela diferença, assim, “ah, o cara é novo, vamos deixar de lado até conhecer”. Não! Foi direto o entrosamento (P04).



Os professores iniciantes classificam o acolhimento na escola como “muito bom” e “excelente” e destacaram que a equipe administrativa e os colegas docentes foram solidários com eles, o que os deixou mais tranquilos naquele espaço.

Os professores ressaltaram o papel do supervisor escolar como a pessoa que está mais próxima no dia a dia de seu trabalho, conforme o excerto:

Aqui na escola nós temos uma supervisora que faz o acompanhamento do nosso trabalho, e depois é repassado para a direção da escola, que faz até, vamos dizer assim, uma avaliação do nosso trabalho. No começo é semestralmente, depois anualmente, até você acabar o teu estágio probatório, no caso nosso é início de carreira. Mas, assim, tem o acompanhamento da supervisora, [...] que vê o planejamento, assistindo uma aula sua, ela assiste aula. Logicamente, temos que ver o supervisor como agregador, nunca como avaliador seu, isso que eu vejo como a função da supervisão. [...] A supervisora é uma companheira (P12).

Os supervisores escolares realizam um acompanhamento bem próximo do trabalho do professor, principalmente assistindo a aulas, orientando e observando o planejamento e conteúdos, e também são vistos como “companheiros” dos iniciantes. Nas palavras de Gabardo (2012, p. 74), “os supervisores aparecem como peças essenciais à etapa de iniciação na docência” na rede municipal de ensino de Joinville, uma vez que eles têm dado suporte aos novatos e os recebem bem na escola.

Com base na fala dos professores entrevistados, foi possível constatar que toda a equipe gestora tem desempenhado suas funções de modo a garantir acompanhamento e avaliação do professor ao longo do estágio probatório. Além disso, os professores demonstram ter clareza para qual profissional devem se reportar dependendo do tipo de necessidade: buscam a direção para questões



administrativas e documentais; quando têm alguma necessidade em relação ao pedagógico, aos conteúdos, buscam os supervisores; e por indisciplina e problemas de relacionamento e comportamento dos alunos procuram os orientadores.

Conforme se tem destacado até aqui, o professor precisa do apoio de outros profissionais para a realização do seu trabalho e para lidar com as condições adversas desse período de iniciação na rede municipal. Contar com o apoio das pessoas envolvidas com a educação na rede municipal é uma maneira de amenizar o choque de realidade e ajudar a enfrentar os desafios e os dilemas do início da docência nessa rede de ensino.

Desafios e dilemas do início da docência

Os desafios e dilemas dos professores iniciantes têm sido o foco deste estudo. É importante refletir que a profissão docente se constrói à medida que o professor entra em contato com a cultura escolar e articula o conhecimento teórico-prático com as metodologias de ensino que utilizará. Além disso, a forma como desempenha o domínio e a gestão de sala de aula, a utilização das ferramentas de avaliação e as escolhas fazem surgir desafios; alguns deles se transformam em dilemas, que fazem parte dessa fase de “sobrevivência” e “descoberta”, do confronto com o novo e da exploração da atividade profissional (HUBERMAN, 1995).

Os desafios e os dilemas indicados pelos professores iniciantes na rede municipal de ensino foram diversos. No entanto alguns são recorrentes, dentre os quais se destacam: indisciplina, desmotivação dos alunos, ausência da família na vida escolar dos alunos e organização e trabalho docente.

O desafio mais mencionado pelos iniciantes refere-se à indisciplina dos alunos, que tem perpassado pelo desrespeito e



violência em sala de aula e na escola. As questões indisciplinares referem-se a comportamentos que perturbam e afetam de forma prejudicial o ambiente de aprendizagem. A indisciplina escolar é percebida de formas diferenciadas, mas sempre se mostra relacionada a regras e normas e à postura adotada pelos sujeitos nas diversas situações escolares, tanto na relação professor-aluno quanto aluno-aluno, seja na sala de aula ou em outro espaço da escola. Segundo alguns entrevistados:

O meu desafio maior foi essa parte mesmo de lidar com estas questões de indisciplina na sala de aula (P08).

Ah, indisciplina, né? E eu acho que a indisciplina foi o meu maior desafio (P09).

Os professores esperam ter condições para desenvolver suas aulas, e as condutas de indisciplina e gestos ofensivos os “desestabilizam”. A esse respeito, Mariano (2006, p. 19) questiona: “Pensamos que a nossa platéia estará sempre sorrindo e atenta à nossa fala. Será que é isso mesmo que encontramos?”. Os docentes criam expectativas em relação ao desenvolvimento do seu trabalho, no entanto a sala de aula é um espaço dinâmico, vivo, sendo alguns fatos imprevistos, tal como a indisciplina, que por vezes desestabiliza o professor, principalmente os iniciantes, que aprendem a lidar com ela ao mesmo tempo em que aprendem a ensinar. Portanto, lidar com a indisciplina tem caráter desafiador para os que estão começando.

A falta de motivação e a conduta dos estudantes durante as aulas constituíram o segundo desafio mais citado. De acordo com um professor:

[...] eles [os alunos] estão desmotivados, então tu tentas motivar, mas como motivar pessoas cheias de problemas sociais? E ainda fazer com que aquilo também não te influencie, não acabe te desmotivando também. Então, o maior desafio é esse (P08).



Os professores têm o desejo de envolver os alunos e promover a aprendizagem dos conteúdos partindo de uma melhor relação estabelecida entre eles. Entretanto percebem que é difícil motivá-los e relacionam essa falta de interesse aos “problemas sociais”. Para atingir os alunos, proporcionando-lhes as aprendizagens de que necessitam, Roldão (2008) sugere o trabalho colaborativo sistêmico. A docência requer profissionais que gerem coletivamente os processos de ensino, contextualizando, tomando iniciativas, mobilizando recursos, munindo-se de conhecimentos com a pretensão de melhorar a ação do docente e a qualidade do ensino.

Outro desafio bastante mencionado pelos iniciantes diz respeito à ausência da família na escola e no acompanhamento dos alunos:

Ainda é um dos grandes desafios, até um dilema, na verdade, das escolas onde eu leciono, a falta de participação dos pais na escola, isso dá para sentir em sala, tipo, a falta de afeto dos alunos. [...] O pai não acompanha as tarefas, ou pouco acompanha, assim, de cada dez alunos em sala, dois que o pai faz o acompanhamento, o resto fica a ver navios em casa. Isso reflete na nota, reflete na educação (P02).

Os professores revelam em suas falas que muitas vezes a falta de interesse dos alunos com os estudos acontece porque eles não têm em casa o apoio de que necessitam. Além disso, relatam que os pais/responsáveis pouco comparecem à escola para saber da vida escolar do filho, tornando mais difícil o trabalho colaborativo. Torna-se indispensável, dessa forma, a mediação institucional da escola de forma a ampliar as relações entre pais e professores, indicando com clareza a função de cada uma das partes (LIMA, 2006).

A questão da organização das aulas, do planejamento, dos conteúdos e estes em relação às condições de trabalho docente foi aqui designada como organização e trabalho docente. Os professores



iniciantes despendem um esforço grande para o planejamento das aulas e as horas-atividade são insuficientes. Trata-se de um verdadeiro desafio:

O grande desafio é que eu levo muito trabalho para casa, eu passo sábado, domingo... Então, quando é conteúdo novo, assim, eu passo sábado e domingo estudando, fazendo planejamento e vendo o que eu vou dar. [...] E é esse o grande desafio, de levar muito trabalho para casa, daí tem pouca aula-atividade. Na aula-atividade, querendo ou não, tem barulho, às vezes não tem acesso à internet, daí acaba que a gente não consegue fazer aqui, levo muito, muito trabalho para casa (P05).

Além de as horas-atividade designadas à elaboração dos planos e das atividades serem insuficientes, nem sempre as atividades elaboradas e propostas para os alunos surtem o “efeito” que o professor deseja. Caetano (1997, p. 200) evidenciou que “o papel das opções pedagógicas, [...] no confronto com as realidades concretas (próprias do professor e dos contextos em que se situa) são geradoras de dilemas”. No caso dos professores iniciantes, ao fazerem suas escolhas pedagógicas, percebem que não conseguem envolver todos os alunos no desenvolvimento delas.

Os desafios e dilemas levantados pelos professores são complexos de lidar e, muitas vezes, são vistos como “alheios” a eles, ainda mais se tratando de professores iniciantes. Até o professor poder realizar o que Silva (1997) chama de “gestão adequada dos dilemas”, é necessário um desenvolvimento do seu autoconhecimento, de transformações de seu pensamento para resoluções de conflitos e de situações desafiadoras, a partir da experimentação de novas estratégias, da criatividade. Para isso, torna-se importante proporcionar-lhe condições adequadas de trabalho.



Necessidades formativas dos professores iniciantes

O diagnóstico das necessidades formativas dos professores é relevante para proporcionar um desenvolvimento profissional adequado conforme a fase em que eles se encontram. É sabido que as necessidades de um professor iniciante são diferentes, algumas vezes, daquelas dos experientes.

Em relação às temáticas, duas foram mais solicitadas pelos professores: as tecnologias e inclusão, revelando seus anseios em lidar com essas duas questões no dia a dia de sala de aula, conforme as falas que seguem:

Hoje, o prioritário para mim, já é o que eu estou buscando também, é essa área de tecnologias. [...] Hoje a maneira para você conquistar o aluno é através da tecnologia, não tem outra, então hoje a maior necessidade seria, assim, que a gente tivesse um bom preparo (P08).

Nós vivemos numa era inclusiva. Nós não somos preparados para a inclusão, de jeito nenhum! [...] A gente precisa de capacitação? Precisa, mas nós não temos (P14).

Os professores compreendem que é preciso introduzir as tecnologias no planejamento de suas aulas, tornando-as mais atrativas e auxiliando na promoção da aprendizagem de seus alunos. O desafio é integrar as tecnologias à prática docente como uma forma de oportunizar aos estudantes acesso e aprendizagem tecnológica, bem como articular com a compreensão da cultura, da informação e atualidades.

No tocante à inclusão, os professores indicam que a formação inicial não tem dado conta de prepará-los para uma educação inclusiva. No entanto destaca-se que seria um equívoco pensar que a formação em relação à educação inclusiva e especial daria conta de que os docentes fizessem as escolhas mais acertadas nas situações dilemáticas ou que desse conta de prepará-los totalmente para trabalhar



com a diversidade. García (2013, p. 103) indica que “a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da educação especial”. Não negando a complexidade da temática e da atuação dos docentes com a diversidade, principalmente com os alunos com deficiência, Jesus (2008, p. 75) propõe uma “formação continuada como estruturante dos processos de repensar a escola/prática pedagógica”, além de criar condições de reflexividade crítica individuais e coletivas.

O fato de os professores solicitarem amplamente formação sobre tal temática revela que estão buscando superar as dificuldades que encontram para trabalhar com pessoas com deficiência e com toda a diversidade que adentra o espaço escolar. Os iniciantes estão preocupados com o processo de escolarização desses alunos, porém não sabem como proporcionar a aprendizagem adequada a todos. Cordeiro e Antunes (2010) enfatizam a importância de escutar os professores, suas concepções, suas histórias de vida, suas dificuldades e seus saberes, para entender suas necessidades, podendo traçar metas e ações educativas. Ressaltam também que as condições de trabalho devem corresponder às necessidades tanto do professor quanto do aluno, para que permitam modificações, desenvolvimento e que criem condições diferenciadas para que a inclusão se torne real.

Outras temáticas também foram levantadas pelos professores, tais como temas específicos da área de atuação deles (arte, literatura, ciências, matemática etc.), formações que trabalhem a autoestima e a motivação, preparo psicológico, didática, interdisciplinaridade, oratória e indisciplina. Esses assuntos apontam para a dificuldade de os professores não saberem como lidar com certas circunstâncias do trabalho docente e da necessidade de receberem uma formação complementar. Alguns entrevistados pretendem ampliar a sua formação realizando cursos de especialização ou mestrado.



As proposições dos professores iniciantes sobre como gostariam que fossem feitas essas formações revelaram que eles têm preferência pela troca de ideias e experiências com os pares. Isso foi o mais indicado por eles:

Reuniões e encontros com os professores [da disciplina]. [...] Essa troca de experiências pode acontecer dentro da escola mesmo, por área. Os professores se reúnem, trocam ideias... (P01).

Eu acho que deveria haver mais encontros entre os professores para troca de ideias, sabe. [...] Não seria exatamente um curso, mas seriam encontros (P16).

Os professores indicaram troca de ideias/experiência, pois já vivenciaram isso na rede municipal, e constataram o quanto foi positivo, conforme as próprias falas. No entanto, para algumas áreas, não foi dada a continuidade desse trabalho. Isso pode ser observado no Brasil, onde os programas de formação continuada, além de serem centrados em temáticas mais generalistas e com pouca articulação com a prática, mantêm uma oferta descontínua (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013).

Os professores iniciantes apontaram que a troca constante de ideias/experiências mostra-se fundamental para suas aprendizagens, com discussões sobre situações e realidades que vivenciam, o que tende a contribuir para a resolução de problemas que o professor enfrenta em sua prática pedagógica. Vaillant e García (2012, p. 174) consideram a resolução colaborativa dos problemas enfrentados pelos professores um princípio para o seu desenvolvimento profissional e destacam que sem as formas colaborativas

é possível que ocorram mudanças individuais, mas isso não garante que a escola mude. As atividades de resolução colaborativa de problemas permitem aos docentes trabalharem juntos para identificar problemas e depois solucioná-los.



De acordo com André (2013, s.p.), para assegurar a troca de experiências nas escolas, é preciso

[...] institucionalizar essa prática. É possível criar grupos de tutoria nos quais cada jovem educador passa a receber a orientação de um colega que tem mais tempo de docência. Outra possibilidade é organizar periodicamente reuniões para que seja realizada a discussão da prática de sala de aula.

A concretização desses encontros, além de promover uma melhor integração com os colegas de trabalho, ameniza um dos grandes problemas que enfrentam os professores iniciantes, que é a solidão, haja vista que, quando o professor se sente sozinho, fica mais difícil romper as dificuldades. Possibilitar a troca de ideias e experiências fará o professor se sentir apoiado, o que o ajudará no enfrentamento dos desafios e dilemas, pois perceberá que muitos dos desafios não são apenas dele, mas podem estar sendo vividos pelos seus colegas de profissão, e juntos eles podem refletir e discutir formas de enfrentá-los, além de ampliar os conhecimentos para o trabalho docente.

Em suma, os dados indicam que planejar a formação continuada para os professores iniciantes requer que antes se dialogue com eles para conhecer suas necessidades formativas. A fala dos professores evidencia que o processo de ensinar vai abrindo possibilidades de aprender. Para o seu fazer docente, os professores iniciantes entrevistados expressaram necessidades formativas prioritárias para essa fase em que se encontram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhar para o início da docência requer a compreensão de que se trata de uma fase distinta na profissão. É um momento de transição entre



o ser estudante e o ser professor e, quando ele muda de contexto de ensino, entre aquilo que ele sabe fazer e o novo. A pesquisa nos permitiu inferir que todo início é precedido de desafios, que podem se tornar dificuldades, mas também se tornam momentos de aprendizagens intensas. A forma como o professor iniciante é acolhido e acompanhado nas escolas tende a tornar esse momento mais tranquilo ou um período de sobrevivência, parafraseando García (2009).

Os desafios e dilemas apontados pelos sujeitos da pesquisa, tais como indisciplina dos alunos, falta de interesse, ausência dos pais e condições de trabalho, ressalta-se, são questões “externas” ao professor, mas que interferem de maneira direta em suas práticas e no processo de ensinar e aprender, função primeira do docente. O enfrentamento desses desafios perpassa pelo trabalho colaborativo e integrado entre o docente e toda a equipe escolar.

Tornar-se professor e aprender a ensinar é um processo constituído por diversas experiências. Tendo em vista as características peculiares da fase inicial da carreira, essas experiências podem causar desconfortos ou não nos professores. Assim, o bem ou o mal-estar dos professores iniciantes não é uma situação estável e definitiva, pois depende de vários fatores, a saber: contexto de trabalho, perfil dos alunos, remuneração salarial e condições de trabalho. O bem-estar da profissão docente pode ser percebido nos professores investigados desde os primeiros momentos da profissão, principalmente naqueles que consideram a inserção na docência como um período de “muitos desafios”, porém como uma etapa “proveitosa” e com “grandes aprendizados”.

É bastante complexo demonstrar os problemas do professor iniciante e apresentar um modelo de formação inicial e continuada adequado, com o fim de enfrentar os dilemas nessa fase da carreira, que ofereça espaço para o professor no processo, em que ele possa decidir ativamente (de maneira autônoma e responsável), constituindo uma estrutura formativa integrada, em que as relações de teoria e



prática se façam presentes, e oferecendo aos futuros professores uma formação sólida e articulada com a realidade da escola pública. É imprescindível que escola e professor iniciante conversem e reflitam sobre as dificuldades e necessidades específicas do início da carreira e que se ofereça apoio adequado a esse profissional.

Destaca-se também a importância das trocas de ideias e experiências entre os docentes e dos iniciantes com os experientes (trocas intergeracionais); elas são promotoras de aprendizagens, ajudam na constituição de redes de apoio dentro das escolas e tendem a contribuir para a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho mais colaborativo nesses espaços, diminuindo o isolamento e a solidão docentes, tão presentes no início da carreira. Institucionalizar na rede de ensino as trocas, como uma proposta de formação, garante aos docentes o acesso a tal prática de forma contínua e sistemática, oportunizando o seu desenvolvimento profissional docente.

Propõe-se, dessa forma, a necessidade de repensar as políticas públicas, de modo que as redes de ensino ofereçam condições objetivas e subjetivas de trabalho aos docentes, desde estrutura adequada, material didático e pedagógico até a valorização salarial e profissional, com vistas a mantê-los na profissão, além de torná-la atrativa.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A equipe gestora deve acolher e ajudar o professor iniciante. **Revista Nova Escola**, edição 266, out. 2013. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/entrevista-marli-andre-763401.shtml>. Acesso em: 10 jul. 2014.



ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3.*, Santiago do Chile, 2012. **Anais...**

CAETANO, A. P. Dilemas dos professores. *In: ESTRELA, M. T. (org.). Viver e construir a profissão docente.* Porto: Porto Editora, 1997. p.191-221.

CORDEIRO, A. F. M.; ANTUNES, M. A. M. Desafios e metamorfoses no trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva. *In: CORDEIRO, A. F. M.; HOBOLD, M. de S.; AGUIAR, M. A. L. de. Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa.* Joinville: Editora Univille, 2010.

CORSI, A. M. Dificuldades de professoras iniciantes e condições de trabalho nas escolas. *In: LIMA, E. F. de (org.). Sobrevivência no início da docência.* Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. N. de C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 155-172, mar. 2002.

GABARDO, C. V. L. **O início da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino.** 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012.



GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan./abr. 2009. Disponível em: [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf). Acesso em: 22 maio 2013.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013.

GIORDAN, M. Z. **Professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental**: desafios e dilemas. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/joinville/panorama>. Acesso em: 15 ago. 2021.

JESUS, D. M. de. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (org.). **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 75-81.

LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, v. 29, n. 2, 2004.



LIMA, E. F. de. Sobre(as)vivências no início da docência: que recados elas nos deixam? *In*: LIMA, E. F. de. (org.). **Sobrevivência no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas... *In*: LIMA, E. F. de. (org.). **Sobrevivência no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

PERRELLI, M. A. de S. O apoio ao docente iniciante: experiências e pesquisas relatadas no Congresso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia – 2008, 2010 e 2012. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 72-97, 2013.

ROLDÃO, M. do C. Que é ser professor hoje? *In*: A PROFISSIONALIDADE docente revisada. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2008.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibplex, 2007.

ROMANOWSKI, J. P. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., Santiago do Chile, 2012. **Anais...**

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, v. 6, p. 75-88, 2013.

ROMANOWSKI, J. P.; SOCZEK, D. Políticas públicas de inserção de professores iniciantes: elementos para reflexão. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISIONAL À DOCÊNCIA, 4., Curitiba, 2014. **Anais...**

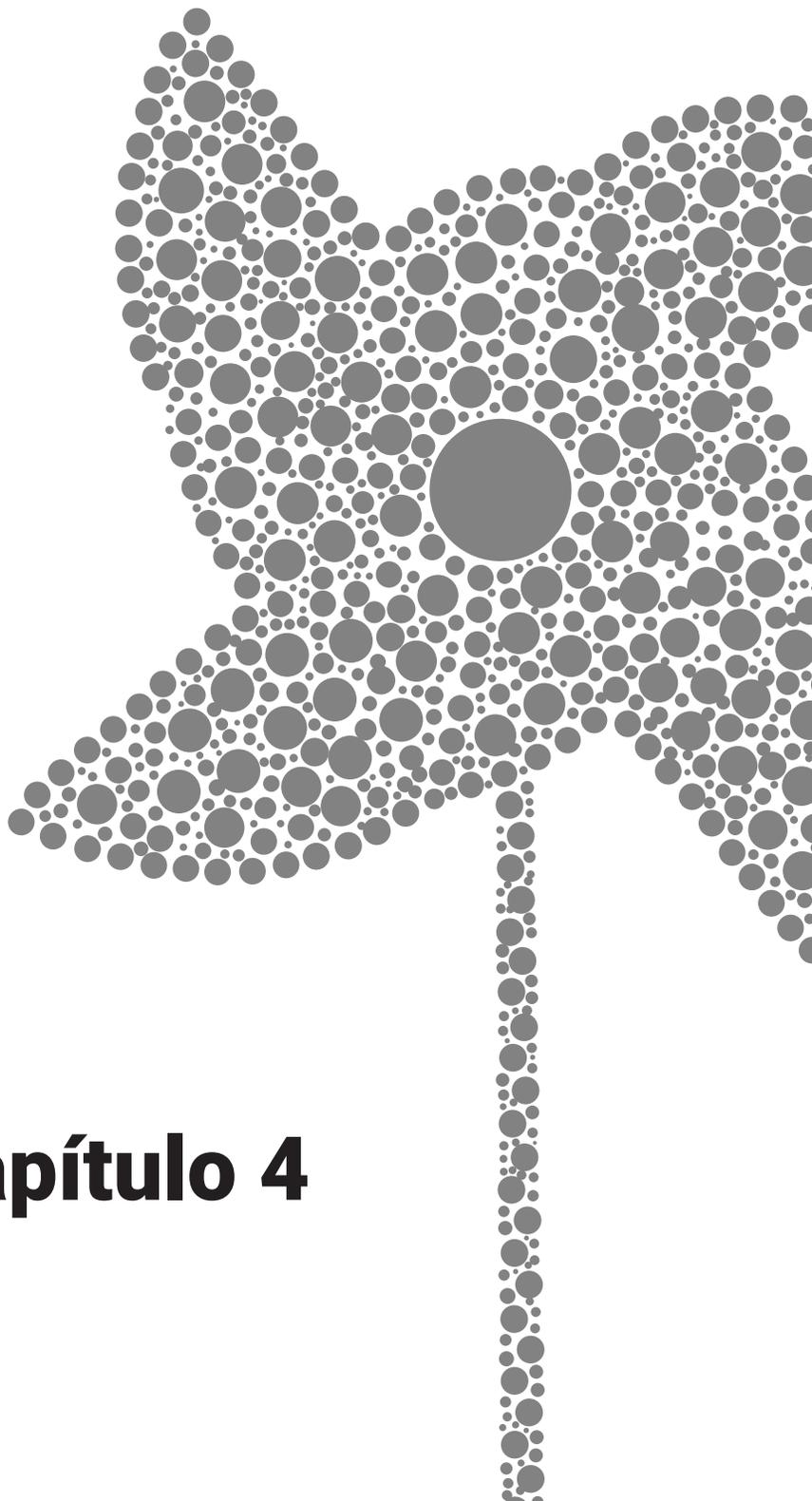


SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Quem somos**. Joinville. Disponível em: <http://intranet.joinville.sc.gov.br/portaleducacao/conteudo/2-Quem+Somos.html>. Acesso em: 7 fev. 2014.

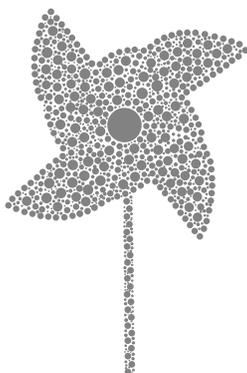
SILVA, M. C. M. da. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 51-80.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VAILLANT, D.; GARCÍA, Carlos M. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.



Capítulo 4



O TRABALHO DOCENTE E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO SISTEMA ACAFE

Cleberon de Lima Mendes¹
Sonia Maria Ribeiro²

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o trabalho docente perante os estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura em Matemática do sistema Acafe. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo que teve o questionário como instrumento de coleta de dados. Participaram da pesquisa 34 professores formadores, dos quais nove relataram ter atuado com estudantes com deficiência no curso. Os dados obtidos com os participantes foram analisados

¹ Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Secretaria Municipal de Educação de Joinville. *E-mail*: cleberon.mendes@joinville.edu.sc.gov.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Univille. *E-mail*: soniaproesa@gmail.com.



sob a perspectiva da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977) e Franco (2012). Embasaram teoricamente este estudo os seguintes autores: Calheiros e Fumes (2016), Manrique (2014) Maués (2006; 2010), Pieczkowski e Naujorks (2014), Tardif (2007), Santos (2011), entre outros. Os resultados da investigação indicaram que os professores enfrentam alguns desafios no que tange ao trabalho docente e à inclusão de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática. Entre eles podemos citar: falta de preparo e conhecimentos para lidar com a presença desses estudantes em sala de aula e dificuldade na adaptação e elaboração de recursos que possibilitam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos referidos alunos.

Palavras-chave: trabalho docente; estudantes com deficiência; licenciatura em Matemática.

INTRODUÇÃO

A década de 1990 representa um período histórico significativo para o movimento reconhecido como educação inclusiva, que visa garantir às pessoas com necessidades especiais, entre elas aquelas com deficiência, o direito à educação em instituições de ensino regular.

A partir desse período, houve um avanço na constituição de políticas públicas voltadas à educação das pessoas com deficiência, com ênfase inicialmente no sistema regular de ensino no nível da educação básica.

Em relação ao ensino superior, políticas públicas voltadas de maneira específica para esse nível de ensino foram estruturadas com vistas à superação de um processo histórico marcado pela elitização e, por conseguinte, excludente para aqueles marginalizados socialmente,



entre eles os oriundos de camadas de baixa renda, negros, mulheres e pessoas com deficiência.

No que tange ao ensino superior, Moreira (2005) menciona que as universidades devem ampliar o significado de sua função social e assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades àqueles estudantes que tradicionalmente não fizeram parte de seu alunado, como é o caso dos estudantes com necessidades educacionais especiais, mais especificamente os acadêmicos com deficiência.

Compreender a educação como direito fundamental de todos no ambiente universitário implica redirecionar o olhar a grupos perversamente incluídos na sociedade, atuando na contracorrente das relações de exclusão características de sociedades globalizadas, tecnológicas e competitivas.

Nessa perspectiva, a necessidade e a relevância deste artigo podem ser pensadas com base na possibilidade de sua contribuição para a compreensão do trabalho docente diante do desafio de educar a todos no ensino superior.

Segundo Cunha (2004, p. 530):

[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras; novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações.

Ante as implicações decorrentes de novas experiências com a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e o seu impacto no trabalho docente, o presente texto insere-se nessa discussão por meio das contribuições de uma dissertação de mestrado, que buscou compreender o trabalho docente perante



estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura em Matemática do sistema Acafe³.

O referido estudo envolveu oito cursos de licenciatura em Matemática, em sete universidades comunitárias de Santa Catarina, para apreender como tal movimento vem ocorrendo e assim colaborar com avanços nesse campo científico. Consideramos fundamental a discussão sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior para que as barreiras que limitam o direito das pessoas com deficiência a esse nível de ensino sejam superadas, desde o oferecimento de oportunidades para o ingresso até as condições que garantam sua permanência.

O trabalho do professor formador é caracterizado pelo ato de ensinar futuros profissionais, como os futuros professores, que, entre outras competências, precisam ser capazes de construir o seu próprio saber no decorrer do exercício da docência. Esse processo pressupõe a necessidade de o profissional refletir sobre sua prática e requer a integração adequada de um leque diversificado de saberes.

Os professores formadores dos cursos de licenciatura em Matemática precisam ter ciência das contribuições que seu campo de atuação pode fornecer quando se trata de oportunizar práticas pedagógicas que respeitem as diferenças de acadêmicos que, historicamente, tiveram cerceado o reconhecimento de suas singularidades.

Diante disso, no decorrer do texto, evidenciam-se possíveis aproximações e reflexões sobre o trabalho do professor perante estudantes com deficiência, tendo como base 34 questionários, que foram respondidos por professores que aceitaram participar da

³ A Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe) é uma sociedade civil sem fins lucrativos que congrega as fundações educacionais criadas no estado de Santa Catarina por lei dos poderes públicos estaduais e municipais. O objetivo dessa união é promover o intercâmbio administrativo, técnico e científico entre as instituições de educação superior.



pesquisa. Tais reflexões instigam a (re)pensar as possibilidades e os desafios que perpassam o trabalho docente para garantia do direito de aprender desses sujeitos.

Para elucidar os caminhos conceituais tomados neste artigo, apresentaremos a seguir alguns marcos teóricos adotados.

REFERENCIAL TEÓRICO

O curso de licenciatura em Matemática tem como objetivo a formação de professores para a educação básica, que compreende os anos finais do ensino fundamental (6.º ao 9.º ano), e o ensino médio. No processo de formação de futuros docentes, o trabalho do professor formador torna-se um fato importante na constituição da identidade docente dos futuros profissionais.

Segundo Imbernón (2000), a ação docente do professor formador constitui um eixo central na formação do conhecimento profissional básico do futuro professor, pois a ação do formador é um modelo para o exercício da profissão.

Atualmente o trabalho do professor tem exigido níveis mais elevados de profissionalização, em associação às modificações de seus saberes profissionais e de suas condições de trabalho. André *et al.* (2010) relatam que professores formadores têm seu trabalho afetado pelas transformações econômicas, sociais e culturais em curso na sociedade contemporânea que implicam mudanças em suas estratégias e práticas de ensino.

Entre essas mudanças, destacam-se aquelas relativas ao perfil do estudante que ingressa nos cursos de licenciatura e às tentativas de respostas dos formadores às novas demandas. Não se nega a importância da mobilização dos docentes no enfrentamento desses desafios e no desenvolvimento de ações que favoreçam as necessidades de formação dos alunos, porém, como constatado



por André *et al.* (2010), o esforço individual desses professores vem caracterizando um processo de intensificação do trabalho docente.

Entre os diversos contextos e desafios que perpassam o trabalho docente do professor formador, há de se pensar quais os desafios que envolvem o seu trabalho perante estudantes com deficiência.

Pieczkowski (2014) comenta que nas duas últimas décadas, com destaque para as políticas de inclusão, os docentes universitários cada vez mais encontram estudantes com deficiência nas suas turmas e se sentem desafiados a aprender como atuar.

Vale ressaltar que esse movimento em nosso país é recente, e diante do contexto em que a educação superior se apresenta, a docência universitária e a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior é algo complexo e atual (CALHEIROS; FUMES, 2016, p. 242).

Buscando o que se tem compreendido sobre o ensino e o trabalho docente dos formadores diante de pessoas com deficiência no ensino superior, considerou-se buscar outras pesquisas relativas à educação inclusiva no nível de ensino referido.

Inicialmente, em um artigo que trata das experiências e dos saberes dos professores universitários em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior, Calheiros e Fumes (2016) relatam que as pesquisas têm indicado que os docentes universitários, além de não se sentirem preparados para atender às demandas do processo educacional das pessoas com deficiência, apresentam resistência para mudar ou adaptar suas práticas pedagógicas para o atendimento desses estudantes.

Em um estudo realizado por Thoma (2006), os professores suscitam questões relacionadas à formação docente como barreira para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. Porém a autora defende a tese de que a falta de preparo não deve ser um elemento impeditivo para que as pessoas com deficiência atinjam níveis mais elevados de escolarização.



Para Thoma (2006), a inclusão exige rupturas e a busca de alternativas viáveis em todos os níveis de ensino para que o direito à educação das pessoas seja respeitado. Isso requer a definição de políticas que atendam a essa especificidade, bem como é indispensável que os docentes, além dos conhecimentos técnicos, adquiram uma postura política de aceitação às diferenças.

No âmbito dessa discussão, vale destacar os resultados da pesquisa realizada por Passos (2013), que investigou as ações dos docentes no processo de inclusão de alunos com deficiência matriculados nos cursos de licenciatura da Univille. As reflexões que emergem das suas análises apontam para o fato de que os professores, muitas vezes, se sentem despreparados para atuar com estudantes com deficiência e revelam expectativas desfavoráveis em relação ao ingresso deles no mundo do trabalho, preocupando-se em como prepará-los melhor para esse ingresso.

Entre as ações apresentadas pela autora, tendo como base os dizeres dos professores, citam-se diálogo com os estudantes com deficiência, contato com especialistas e profissionais envolvidos, estratégias de ensino e socialização, apoio extraclasse e condução do professor em tolerar faltas de acordo com as necessidades de cada um.

Essas estratégias permitem ao professor conduzir a ação de ensino e aprendizagem considerando o grupo de alunos e sua singularidade (PASSOS, 2013). Além das estratégias aqui relatadas, os resultados evidenciam o interesse dos professores de alunos com deficiência na universidade em buscar formação continuada, a fim de proporcionarem uma efetiva inclusão.

Concordamos com Calheiros e Fumes (2016) quando mencionam que a posição que o professor assume no processo formativo perante estudantes com deficiência constitui um dos aspectos que poderão tornar o ambiente acadêmico inclusivo ou não. Quando se trata especificamente dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura, os autores comentam que o processo deve ser visto com mais



cuidado ainda, pois é relevante que o professor formador contemple a compreensão da diversidade dos seus estudantes, tendo em vista que os formadores estão inseridos em cursos que têm o compromisso de formar profissionais que vão atuar na educação básica, onde a matrícula de alunos com deficiência vem aumentando.

Na mesma direção, ao analisar o trabalho docente diante do processo de inclusão na educação superior, Nogueira (2010) sinaliza que os docentes precisam assumir seu compromisso no processo de inclusão dos estudantes com deficiência e devem refletir sobre a sua prática pedagógica. No entanto é necessário retificar que o professor não deve ser visto como único responsável pelo processo de inclusão; o trabalho do professor formador se encontra num contexto de inúmeros desafios e na interdependência de outros fatores. Diante do cenário de flexibilização, intensificação e precarização do trabalho docente na educação superior, entendemos que o processo de inclusão da pessoa com deficiência se torna mais complexo. Calheiros e Fumes (2016) relatam que tais questões que envolvem o trabalho docente podem impedir ou dificultar que os estudantes tenham o seu direito à educação com qualidade.

Dessa forma, entendemos que o processo de inclusão implica mudanças na organização institucional, em pensar um novo modelo educativo e pedagógico que respeite as diferenças, entre outras ações que estão além das possibilidades do trabalho do professor.

Torna-se urgente que se estabeleçam nas instituições de ensino superior (IES) políticas e ações institucionais que subsidiem o trabalho docente com os estudantes com deficiência (NOGUEIRA, 2010).

Essas questões conduzem a reflexão de que as IES revejam o seu compromisso no processo de inclusão e contribuam no desenvolvimento de ações e políticas institucionais que possibilitem o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, bem como ajudem no processo de formação continuada de seu corpo docente ante o desafio posto.



Em relação à formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva, Santos (2011, p. 29) afirma que o processo precisa “[...] enfatizar aspectos que permitam lidar adequadamente, no cotidiano da universidade, com alunos que apresentem desvantagens ocasionadas pela presença de necessidades mais específicas”.

Porém apenas a formação continuada não resolve o processo de inclusão; faz-se necessário que o professor tenha visão crítica de seu trabalho, postura acessível na sala de aula e, refletindo e tomando consciência sobre sua ação perante os estudantes com deficiência, contribua para o desenvolvimento de prática pedagógica inclusiva.

Para além da formação continuada, Nogueira (2010) considera que, para os docentes do ensino superior lidarem com a inclusão de alunos com deficiência, é preciso não só predisposição para com o novo, como também um reaprender a olhar sobre o que se ensina, como se ensina; o que se aprende, como se aprende; o que partilhar, como partilhar; o que sentir, como sentir; o que esperar, por que esperar; o que devo fazer, como fazer; o que é meu, o que não é meu; até onde posso ir; até onde quero ir.

O processo de (re)significação do fazer docente perante os estudantes com deficiência não é estático e permanente; também não existe um modelo preestabelecido a ser seguido. Nesse sentido, Pieczkowski (2014) afiança que os caminhos da inclusão e da docência são desenhados no percurso, no encontro com a diferença, pois cada encontro é singular.

Percebemos que as mudanças no mundo do trabalho, no contexto do modo capitalista de produção, vêm provocando mudanças no que se refere ao trabalho docente na educação superior, e com isso novos desafios surgem no fazer docente. Em meio ao cotidiano do trabalho docente, surgiu nos anos recentes um novo perfil de estudante que frequenta os cursos de licenciatura, e a inclusão de alunos com deficiência introduz modificações no trabalho dos professores.



No caso específico dos estudantes com deficiência, notamos que a inclusão tem o olhar docente como ponto de partida para repensar as condições específicas para aprendizagem desses acadêmicos. Todavia ressaltamos que o atendimento dos estudantes com deficiência requer condições adequadas de trabalho e momentos de formação continuada sobre a temática.

Como sabemos, o trabalho docente realiza-se numa tensão entre as condições reais e as condições ideais. No trabalho feito com estudantes com deficiência, entendemos que as condições para desenvolver uma prática que respeite as diferenças ainda necessitam melhorar significativamente, mas observamos que na educação superior o desafio poderá ser ainda maior, caso as IES não desenvolvam políticas voltadas ao atendimento dessa demanda.

Não há resposta para a maioria das questões que envolvem o trabalho do professor formador com os estudantes com deficiência, entretanto compreendemos como significativo que, a partir da experiência com o diferente, esses docentes podem encontrar respostas para alguns desafios a ponto de produzirem transformações em seu fazer docente.

Se pensarmos em uma educação que respeite as diferenças, é inegável que o caminho, embora longo e complexo, precisa ser mobilizado para que os desafios vividos hoje sejam superados amanhã. Como afirma Freire (2000, p. 79-81): “[...] o amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema. [...] Mudar é difícil, mas é possível...”.

METODOLOGIA

Este artigo teve como lócus de investigação as universidades do sistema Acafe que possuíam o curso de licenciatura em Matemática em andamento no ano de 2015 e que voluntariamente aceitaram participar da pesquisa.



No que se refere à oferta do curso de licenciatura em Matemática entre as instituições que compõem o sistema Acafe, nove ofereciam o curso na modalidade presencial durante a realização da pesquisa: Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Universidade Regional de Blumenau (Furb), Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp), Universidade do Contestado – *Campus* Concórdia (UNC/Concórdia) e Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac).

O levantamento das instituições do sistema Acafe que ofereciam o curso de licenciatura em Matemática foi feito no *site* de cada universidade, bem como com os coordenadores dos cursos (via *e-mail* e/ou telefone). Após o levantamento, delimitou-se o estudo com as instituições mencionadas, excluindo-se a Udesc, pelo fato de ser uma instituição pública, com características que destoam da realidade das demais instituições, especialmente no regime de trabalho docente.

A escolha dessas instituições justifica-se pelo fato de elas manterem o *status* de universidade e apresentarem a mesma característica administrativa, o que permite uma aproximação das análises e dos resultados.

No que tange ao campo metodológico, o presente estudo parte do pressuposto de que a produção do conhecimento científico é uma atividade humana e social. Sendo assim, o contexto sócio-histórico-cultural inevitavelmente influencia valores, preferências, interesses e princípios que norteiam o desenvolvimento da pesquisa.

Segundo Gatti (2002, p. 12), “[...] pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”. Assim, optou-se por delinear a pesquisa em um percurso investigativo de abordagem qualitativa.

Porém, ainda que utilizamos a abordagem qualitativa para caracterizar de forma ampla o percurso metodológico desta pesquisa,



partimos da compreensão de que “[...] quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas” (ANDRÉ, 2002, p. 24).

Portanto, consideramos que a combinação de dados quantitativos com dados obtidos de abordagens qualitativas contribuiu para a compreensão das percepções atribuídas pelos participantes da pesquisa no que respeita ao trabalho docente com estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática.

Além disso, por meio da pesquisa bibliográfica encontramos autores que auxiliaram na fundamentação teórica. Também realizamos um estudo da legislação vigente na área de inclusão na educação superior.

Buscando responder às questões de pesquisa, optou-se pela elaboração de um questionário como instrumento de coleta de dados, autoaplicável e precedido por uma carta de abertura (MAY, 2004).

Foram apresentadas questões que envolvem o trabalho docente perante estudantes com deficiência, visando conhecer as experiências que os professores tiveram com acadêmicos com deficiência, especificamente no curso de licenciatura em Matemática, e principais desafios e estratégias utilizadas no desenvolvimento do seu trabalho. Também foi disponibilizada uma questão de escala de atitudes, com o intuito de compreender quais itens, entre adaptações arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais, os professores apontam serem importantes para o trabalho docente, considerando a presença de estudantes com deficiência.

Enviaram-se os questionários dentro de um envelope para cada universidade, via Sedex, aos cuidados dos chefes/coordenadores dos cursos, que colaboraram entregando os instrumentos aos professores e enviando novamente aos pesquisadores.

De acordo com o levantamento de dados feito, totalizaram-se 76 possíveis docentes que poderiam compreender o universo de participantes da pesquisa. Como a participação deles ocorreu de forma voluntária, contabilizamos 34 participantes após o retorno dos questionários.



De posse dos questionários respondidos, os dados foram organizados em quadros no Microsoft Word, de acordo com a especificidade de cada pergunta, e posteriormente agrupados por questões de pesquisa, possibilitando a identificação dos resultados e a análise dos dados. Os participantes da pesquisa, no processo de análise dos dados, receberam identificações como P1, P2, P3 e assim sucessivamente até P34, a fim de preservar sua identificação nominal.

Os dados mensuráveis do instrumento de pesquisa foram tratados por meio do programa Microsoft Excel 2010. Os dados foram quantificados em tabelas e gráficos, permitindo reconhecer a configuração das respostas em números e percentuais.

De posse dessas informações, a interpretação do material teve por base a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977) e Franco (2012). Para Franco (2012, p. 21), esse tipo de análise parte, originalmente, da “[...] mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”, buscando compreender os sentidos e significados do material a ser investigado.

Tais indicadores possibilitaram inferências e interpretações na busca dos sentidos e significados atribuídos pelos participantes da pesquisa tendo em vista o objetivo geral do presente artigo.

ANÁLISE DE DADOS

As respostas dadas às questões do instrumento de pesquisa permitiram averiguar como vem ocorrendo o trabalho dos formadores com os estudantes com deficiência.

Inicialmente, buscou-se conhecer a experiência dos formadores com estudantes com deficiência antes da docência na educação superior, para que, desse modo, se pudesse compreender melhor os desafios que permeiam sua prática atual, uma vez que os múltiplos



saberes do professor são provenientes das experiências, tornando-se constituintes para o trabalho com esses acadêmicos (TARDIF, 2007).

De acordo com os dados, 18 (53%) dos 34 formadores que responderam à pesquisa relataram ter tido experiência com estudantes com deficiência antes de atuarem no ensino superior. Entre as deficiências, 12 (34%) afirmaram ter trabalhado com pessoas que apresentavam deficiência auditiva, dez (29%) com deficiência visual, oito (23%) com deficiência intelectual e cinco (14%) com deficiência física.

Como já mencionado, essas experiências são importantes para o trabalho do professor, pois segundo Pieczkowski (2014) as marcas que trazemos como docente e as concepções que temos em relação à deficiência contribuem significativamente na forma como reagimos ante esses estudantes.

Após o relato da experiência dos formadores, os questionamos sobre sua experiência com estudantes com deficiência na licenciatura em Matemática. Constatamos que nove (26%) já trabalharam ou trabalham com esses sujeitos. Em relação ao tipo de deficiência, cinco (56%) assinalaram ter vivenciado a experiência com estudantes com deficiência visual, dois (22%) com deficiência auditiva e, por fim, dois (22%) com deficiência intelectual. Como se observa, houve uma predominância no ensino para estudantes com deficiência visual.

Com base nesses dados, consideramos que o ingresso de estudantes com deficiência no curso de licenciatura em Matemática é algo que vem se dando lentamente, porém destaca-se que o processo tem exigido dos docentes um olhar mais atento às diferenças, tendo em vista as características e necessidades desses acadêmicos, as quais não se restringem apenas ao ensino e à aprendizagem, expandindo para as demandas de ordem social e afetiva.

Na licenciatura em Matemática, esse olhar pode ser visto tendo como fundamento o relato das experiências dos formadores que atuaram com estudantes com deficiência; seis deles perceberam a



inclusão de forma positiva, como descreve o professor P19: *“Foi muito importante para o meu desenvolvimento profissional, procurei adaptar os materiais utilizados e tudo o que era escrito era também falado, visto que o aluno gravava as aulas”*.

A experiência desse docente pode ser observada na exposição dos demais participantes que se manifestaram positivamente diante do processo de inclusão no curso de licenciatura em Matemática, em que, por meio da adaptação de materiais e estratégias pedagógicas, se sentiram “tranquilos” em oportunizar o acesso ao conhecimento dos estudantes com deficiência.

Além disso, um dos docentes mencionou receber o apoio da instituição para disponibilizar o material em Braille; outro apontou a presença de um intérprete de Libras em sala para auxiliar na comunicação com um estudante com deficiência auditiva. Vale dizer que todos os professores que trabalharam ou trabalham com estudantes com deficiência na licenciatura em Matemática tiveram experiência antes da docência na educação superior.

Como vimos, tais experiências foram positivas para a maioria dos professores, e esse sentimento acabou refletindo em sua prática na educação superior. Conforme Calheiros e Fumes (2016), quando os professores vivenciam experiências significativas com alunos com deficiência, há uma possibilidade maior de que esses docentes pensem em práticas pedagógicas que respeitem as necessidades especiais dos estudantes com deficiência.

Essa proposição apontada pelos autores pode ser constatada por meio dos participantes das pesquisas que vivenciaram a experiência. Os dados revelam o compromisso desses formadores com o seu modo de atuar perante estudantes com deficiência. Santos (2011) discute que as experiências vivenciadas pelos docentes com pessoas com deficiência se enraízam na vida pessoal e profissional, o que possibilita enxergar ou não potencialidades nesses sujeitos.



Podemos dizer que, conforme os resultados da presente pesquisa, os formadores têm utilizado suas experiências como fonte para o desenvolvimento de uma prática docente inclusiva, buscando desenvolver recursos e estratégias que favoreçam a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Porém cabe refletir sobre quais instrumentos de avaliação eles empregam para identificar como acadêmicos estão se desenvolvendo diante dos conhecimentos necessários para ser um futuro professor de Matemática.

Entre os docentes que não apontaram experiências positivas, um deles atribuiu o insucesso ao acadêmico, pois “[...] *todas as investidas foram rechaçadas pelo aluno*” (P1); outro não relatou sua experiência. No que tange ao trabalho do professor com acadêmicos que possuem deficiência, Passos (2013) aponta que muitas das estratégias desenvolvidas pelos docentes são criadas com base no contexto em que aluno e professor estão inseridos, outras são formadas com base na troca de conhecimentos entre os profissionais da educação. A experiência será exitosa se o professor (re)conhecer o estudante com as suas necessidades, dificuldades e capacidades.

Tendo como fundamento a experiência dos formadores em relação ao trabalho com estudantes com deficiência, buscamos analisar em que medidas algumas adaptações (mobiliário e equipamentos, didático-pedagógicas, arquitetônicas, interpessoais, entre outras) são importantes para o desenvolvimento do seu trabalho com esses acadêmicos.

Ao responder à questão, o grupo de participantes foi hegemônico ao considerar que todos os itens possuem um grau de importância elevado para o trabalho com acadêmicos com deficiência. No entendimento de Coutinho (2013), a inclusão de alunos com deficiência na classe regular implica desenvolvimento de ações adaptativas, para que eles possam se desenvolver de maneira efetiva em sala de aula.

De modo geral, o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na educação superior têm se efetivado por meio de



políticas públicas inclusivas, todavia as adaptações e medidas que provocam a sensibilidade no professor para o reconhecimento da diferença e da própria universidade em adotar posturas inclusivas não surgem por decreto nem se configuram de um momento para o outro, trata-se de um processo.

Diante disso, percebemos que esse processo desencadeia um esforço de repensar o papel social da universidade, buscando superar seu caráter elitista, respeitando as diferenças, sensibilizando os docentes ao compromisso de assumir uma prática pedagógica que permita o desafio de trabalhar com o inesperado e com um grupo heterogêneo.

Apesar de ainda ser incipiente a inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura em Matemática, os formadores que trabalham ou trabalharam com eles têm se mostrado sensíveis ao processo. Contudo buscamos conhecer quais desafios emergem no trabalho dos formadores perante estudantes com deficiência.

Constatamos que os maiores desafios citados pelos formadores se concentram na relação professor-aluno e na elaboração e adaptação de materiais didáticos que atendam às especificidades dos estudantes.

A questão do vínculo e da aproximação foi citada como um desafio para a maioria dos docentes no que tange à relação professor-aluno. Também se mencionaram a dificuldade em “lidar” e o desafio da comunicação para o trabalho com esses acadêmicos.

Segundo Pieczkowski e Naujorks (2014), no processo de inclusão é necessário que nos aproximemos do outro para reconhecê-lo. A dificuldade apresentada pelos docentes na relação entre os estudantes com deficiência pode estar associada à percepção e ao estigma atribuídos a eles pelos formadores.

No que se refere ao trabalho docente, cabe ao professor oportunizar a todos os estudantes condições para que aprendam e se desenvolvam. Dessa forma, surge o desafio em buscar estratégias para que os alunos sejam tratados de forma igual e não categorizada.



Outro desafio que emerge no trabalho dos formadores é a dificuldade na elaboração e adaptação de materiais didáticos, bem como o desconhecimento de materiais e recursos que venham contribuir para o aprendizado dos estudantes com deficiência.

Nesse contexto, Coutinho (2013) aponta que diante da inclusão educacional os recursos didáticos e as tecnologias assistivas são alternativas que facilitam e auxiliam o trabalho pedagógico dos professores, com o objetivo de minimizar as diferenças que venham a prejudicar as relações educacionais e também sociais.

Como já mencionamos, ainda é incipiente a inclusão de estudantes com deficiência na licenciatura em Matemática, talvez essa questão possa indicar os desafios que ainda estão por vir para os docentes na elaboração de materiais e recursos didáticos no atendimento das especificidades desses estudantes.

A questão do tempo para planejamento das aulas foi outra queixa sinalizada pelos formadores. As horas disponíveis para o planejamento das aulas não estão contempladas nas horas de trabalho, comprometendo a qualidade da sua função com os acadêmicos com deficiência. Nesse caso, a ausência desse tempo se acentua tendo em vista os desafios que os docentes possuem na elaboração e adaptação de materiais didáticos e pedagógicos para o trabalho com os estudantes com deficiência, indicando que, quando o fazem, há uma sobrecarga de trabalho.

Como discutido por Maués (2006; 2010) e Mancebo (2013), a sobrecarga de trabalho, a flexibilização e a precarização do trabalho docente decorrem da necessidade de cumprir com as atribuições rotineiras da profissão, independentemente de haver a inclusão de estudantes com deficiência ou não. Portanto, reitera-se a necessidade de se prever na carga horária um tempo para o planejamento das aulas, não apenas para o atendimento dos estudantes com deficiência, mas para todos os acadêmicos que apresentam alguma dificuldade.



Para finalizar os desafios do trabalho docente perante estudantes com deficiência no curso de Matemática, dois formadores apontaram a ausência de formação continuada; outros dois mencionaram a dificuldade no domínio de técnicas para estudante com deficiência.

Estudos realizados por Rossetto (2009), Passos (2013), Pieczkowski (2014), Manrique (2014), Calheiros e Fumes (2016) apontam a importância da formação continuada diante do desafio da inclusão de estudantes com deficiência voltada para o desenvolvimento de novas formas de ensinar e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que minimizem as suas limitações.

Contudo Coutinho (2013) reforça o fato de que a formação continuada não é a solução para todos os problemas quando se trata do trabalho com estudantes com necessidades específicas. Concordamos com a autora, pois os programas de formação continuada não trazem “receitas” prontas para o trabalho com tais alunos, uma vez que cada acadêmico é um e suas potencialidades e particularidades devem ser levadas em conta de forma singular.

Reconhecemos que o processo de inclusão é algo desafiador. Existem diversos elementos que interferem significativamente no trabalho do professor e nas práticas educativas.

Os dados também revelam a importância de investigações sobre a disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos, além de uma exploração sobre os recursos de tecnologia assistiva que auxiliam o trabalho do professor no ensino da Matemática, pois essa questão vem se apresentando como uma lacuna na visão dos formadores.

Dado o panorama geral da presente análise, compreendemos que é preciso dar um salto qualitativo no trabalho docente com estudantes com deficiência, na construção de referenciais teóricos e metodológicos que possibilitem ampliar as condições de aprendizagem do estudante com deficiência na licenciatura em Matemática.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao evidenciar os principais resultados desta pesquisa, por meio das considerações finais retomamos o objetivo geral, que consiste em compreender o trabalho docente perante estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura em Matemática do sistema Acafe.

Para a maioria dos docentes que vivenciaram o trabalho com estudantes com deficiência a experiência é positiva, e podemos dizer que as experiências citadas pelos participantes com estudantes com deficiência antes da docência na educação superior contribuíram com informações que puderam auxiliar no desenvolvimento de seu trabalho atual.

De forma predominante, os participantes afirmaram que as adaptações arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais são essenciais para o trabalho docente com os estudantes com deficiência.

Assim, esses dados revelam a necessidade do compromisso das instituições, dos professores e da comunidade acadêmica em geral ante o processo de inclusão desses sujeitos. Isso porque, como indicaram os formadores, alguns desafios interferem no trabalho docente, entre os quais as dificuldades na relação professor-aluno e na elaboração e adaptação de material didático que atenda às especificidades dos estudantes.

No âmbito da relação professor-aluno, a resistência em se aproximar das pessoas com deficiência pode estar associada ao estigma atribuído a elas. No que se refere à questão da elaboração e adaptação de material didático, nota-se que é uma constante preocupação dos docentes.

As estratégias utilizadas pelo professor são fundamentais para o desenvolvimento de um olhar atento e sensível às particularidades, limitações e potencialidades que o aluno com deficiência apresenta.



Diante disso, ficou evidente a necessidade de oportunizar momentos para troca de experiências relacionadas à temática discutida neste artigo. Esse momento contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes e o trabalho colaborativo.

Entendemos como oportuno intensificar pesquisas que versem sobre essa temática, a fim de instigar reflexões às indagações deixadas neste trabalho.

Como pesquisador, o sentimento que emerge está descrito nas sábias palavras de Paulo Freire (2001, p. 40):

Não nasci marcado para ser professor assim (como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

ANDRÉ, M. *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CALHEIROS, D. dos S.; FUMES, N. de L. F. Experiências e saberes de professores universitários em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 46, p. 239-255, maio/ago. 2016.



COUTINHO, M. C. B. **A construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência:** um estudo a partir dos professores do curso de Pedagogia do sertão pernambucano. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 54, n. 3, p. 525-536, set./dez. 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 1.^a reimp. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Política e educação:** ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23).

GATTI, B. A. A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações. In: GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 9-40.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional** – formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

MANCEBO, D. Trabalho docente e produção de conhecimento. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 3, p. 519-526, 2013.



MANRIQUE, A. L. A formação de professores que ensinam matemática e a educação especial. **Ensino da Matemática em Debate**, v. 1, p. 1-9, 2014.

MAUÉS, O. C. A reforma da educação superior e o trabalho docente. *In*: SEMINÁRIO REDE ESTRADO, REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE – A reforma da educação superior e o trabalho docente, 6., 2006. **Anais...**

MAUÉS, O. C. Trabalho docente na educação superior. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (org.). **Dicionário** – trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p. 37-48, 2005.

NOGUEIRA, L. de F. Z. **Inclusão de deficientes no ensino superior**: o trabalho docente frente ao processo de inclusão. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2010.

PASSOS, E. dos. **O trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciatura**. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.



PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior:** efeitos na docência universitária. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. Inclusão no ensino superior: discursos e expectativas de estudantes com deficiência. *In:* PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. **Educação, inclusão e acessibilidade:** diferentes contextos. Chapecó: Argos, 2014.

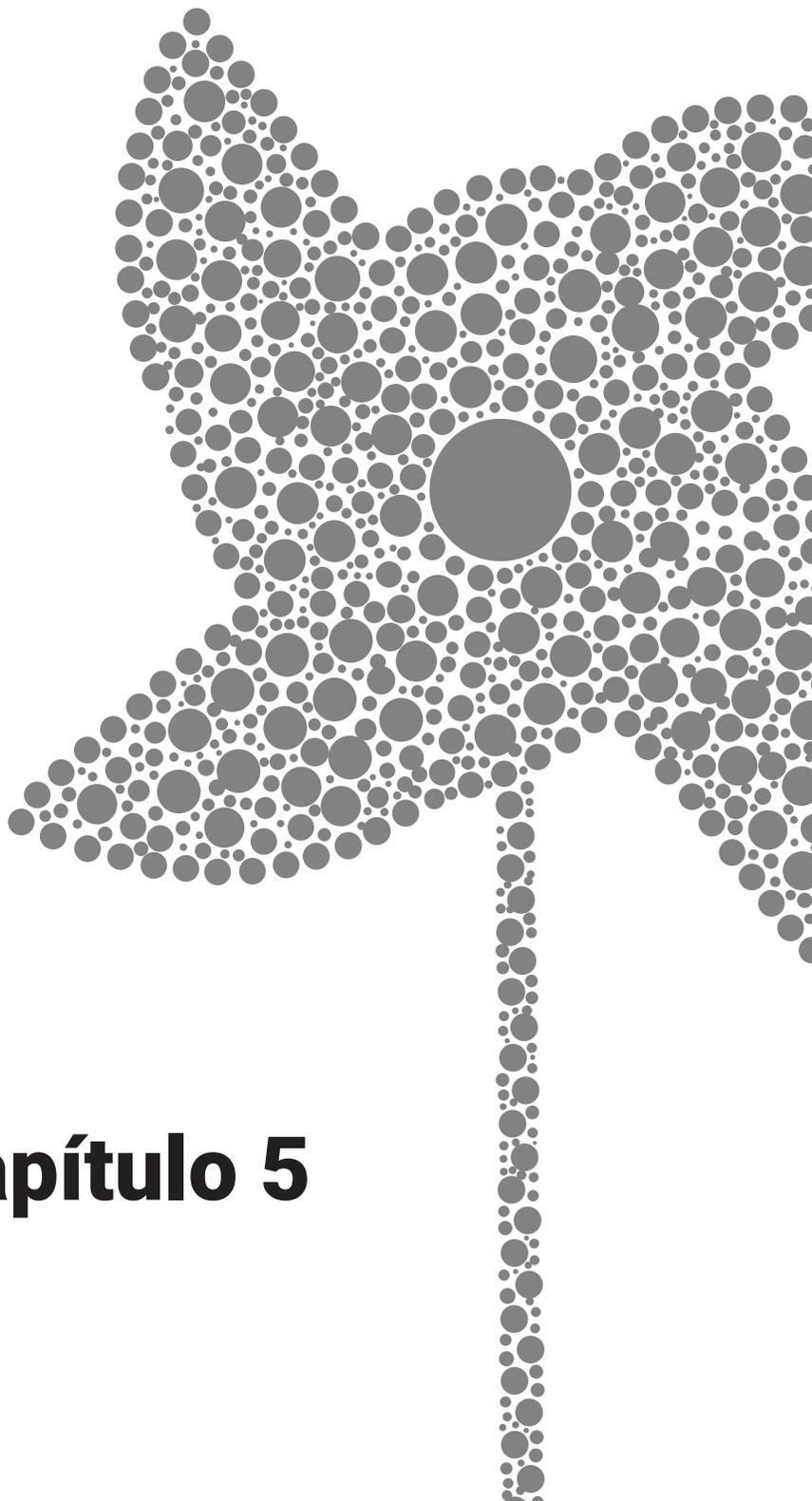
ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior:** vozes e significados. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANTOS, S. D. G. **Autoconfrontação e o processo de inclusão:** (re)vendo a atividade docente na educação superior. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

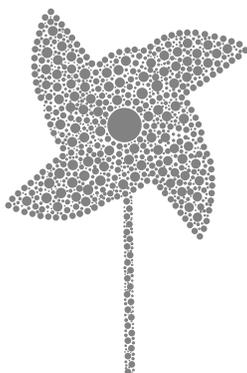
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2007.

THOMA, A. S. A inclusão no ensino superior: “– ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...”. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., Caxambu, out. 2006. **Anais...**





Capítulo 5



VOZES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES¹

Clarita Mitiko Isago²
Marly Krüger de Pesce³

Resumo

Este trabalho tem por finalidade apresentar e discutir parte dos dados de uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo principal foi conhecer as percepções dos estudantes do ensino médio sobre as práticas pedagógicas de seus professores enquanto práticas sociais nos diferentes espaços e tempos da escola. O método da coleta de dados foi o grupo de discussão, que ocorreu em duas escolas

¹ Texto publicado na *Revista Cocar* (v. 12, n. 23, 2018) com o mesmo título.

² Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Professora da rede pública estadual de Santa Catarina. *E-mail*: claritaisago2@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Univille. *E-mail*: marly.kruger@univille.br.



públicas estaduais, com estudantes do terceiro ano do ensino médio. Serão discutidas aqui duas categorias que emergiram da análise das transcrições das falas dos estudantes de uma das escolas, sendo elas relações entre práticas pedagógicas e interações professor-aluno e saberes pedagógicos pelas falas discentes. Na percepção dos estudantes, a interação é fundamental para que a aprendizagem ocorra tanto entre professor-aluno como entre os próprios alunos. Estes desejam conhecimentos para as demandas da sua fase escolar e para sua vida após a conclusão da educação básica e percebem também a necessidade de saberes docentes para além dessas demandas.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; percepção dos estudantes; ensino médio.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço onde o jovem entrelaça sua história com as de seus colegas, funcionários, familiares e, especialmente, professores, pois o trabalho docente é manifestado pelas práticas pedagógicas. Desejar entrar no mundo escolar dos estudantes, ouvir suas percepções sobre as práticas de seus professores em sala de aula foi a principal motivação do presente estudo, cujo objetivo foi compreender como estudantes do ensino médio percebem as práticas pedagógicas propostas pelos docentes. Os dados aqui apresentados fazem parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida em 2016.

Especulamos que levar em consideração a opinião estudantil não seja uma prática cotidiana nas escolas, postura que enfrenta obstáculos, como alertam Teixeira e Flores (2010). Essa dificuldade se estende à permissão para desenvolver pesquisa com a participação de estudantes, pois tal atitude pode ser entendida como uma forma de romper a hierarquia da escola, sobretudo quando se considera o



estudante como alguém imaturo. Porém, no caso desta investigação, houve aceite das escolas em permitir a participação dos alunos.

Assim, conhecer as práticas pedagógicas identificadas nas falas dos estudantes, principais atores no “palco” da escola, representa a possibilidade de evidenciar o fazer docente centrado na aprendizagem para os jovens que estudam hoje, valorizando os seres humanos que já são.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ensinar e aprender são verbos muito conjugados no ambiente escolar. Professor e estudante são os sujeitos que, provavelmente, mais os conjugam. O desejo desta pesquisa é compreender o seu gerúndio: Como estão ensinando os professores? Como estão aprendendo os estudantes? A fonte de dados são narrativas discentes sobre suas percepções acerca do trabalho docente por meio das práticas pedagógicas de seus professores.

Segundo Silva (1988), da área da psicologia, toda percepção resulta do conhecimento de algo determinado, ultrapassando o sentir um algo, percebendo-o num contexto. De acordo com o autor, percepção é, “em suma, o conhecimento de um objeto no espaço” (SILVA, 1988, p. 133).

Para Hegel (*apud* RUSS, 1991, p. 215), da área da filosofia, “a percepção tem por objeto o sensível, não mais na medida em que é imediato, mas em que é, ao mesmo tempo, enquanto universal. É uma mistura de determinações sensíveis e determinações reflexivas”. Entrelaçando o conceito de percepção adotado pela psicologia e pela filosofia, podemos dizer que é uma sensação reflexiva, apreensão consciente de um objeto para além do mero sentir. A apreensão de um objeto dentro da sua realidade.



Como os estudantes do ensino médio aprendem as práticas pedagógicas de seus professores na sua realidade escolar? As práticas pedagógicas, ocorridas geralmente em sala de aula, são

[...] práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social. Nesta perspectiva é que as práticas pedagógicas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Isto é, elas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou ainda por imposição (FRANCO, 2012, p. 154).

A ideia de práticas que se organizam com intencionalidade comunga com a ideia de práxis, registrada anteriormente, na qual ação e consciência estão intimamente ligadas. Arriscamos sintetizar que as práticas pedagógicas são práxis do sujeito-professor inserido numa sociedade que as influencia e deposita nelas esperanças. Ele, o professor, responde aos anseios sociais em uma relação que pode ser amistosa, hostil ou apática.

Práticas pedagógicas têm uma intenção social, são ações sociais que atendem às expectativas sociais e, como práticas sociais, podem ser consideradas práxis, posto que também têm, essencialmente, ação e consciência como suas constituintes.

Caldeira e Zaidan (2010, p. 3, grifos das autoras) fortalecem a reflexão quando afirmam:

[...] a prática pedagógica é práxis, pois nela estão presentes a concepção e a ação que buscam *transformar a realidade*, ou seja, há *unidade entre teoria e prática*. Nesse sentido, a prática e a reflexão sobre a prática se colocam como parte da própria prática, num movimento contínuo de construção, como parte da realidade vivida pelos sujeitos e elemento essencial de transformação da realidade.



Ação e consciência, concepção e ação são componentes das práticas pedagógicas e da práxis, duas similares que convergem na busca por transformação da realidade. Transformação que passa pela reflexão sobre as próprias práticas. Daí a importância em considerar a voz dos estudantes para que a ação de refletir ocorra integralmente.

Caldeira e Zaidan (2010) aprofundam a relação das práticas pedagógicas com a sociedade quando colocam o seguinte:

[...] prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento.

A proposição de ser uma prática social, uma interação basilar do trabalho docente, especialmente em sala de aula, foi um eixo norteador escolhido para esta pesquisa. Proposição baseada numa perspectiva histórico-crítica ou dialética, escolhida com base nas autoras citadas anteriormente. Elas apresentam outras perspectivas teórico-epistemológicas: a positivista, que pressupõe “[...] a existência de uma realidade única que pode ser fragmentada em partes manipuláveis independentemente”; e a interpretativa, na qual “a realidade é construída socialmente pelo homem, ao dar significado aos objetos, situações e experiências vividas” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, p. 1).

Ambas as perspectivas limitam as propostas/objetivos desta pesquisa por não considerarem essencial relacionar teoria e realidade histórica. Pela perspectiva positivista, os critérios científicos dão conta da realidade. E na perspectiva interpretativa, a explicação da realidade pelo homem é o suficiente, bastando compreendê-la para mudá-la, bastando colocar em prática o que já vivenciou.



Enquanto a perspectiva histórico-crítica

[...] resgata os princípios de especificidade histórica e de totalidade da realidade e, do ponto de vista metodológico, busca apreender e analisar os acontecimentos, as relações e cada momento como etapa de um processo, como parte de um todo (KOSIK, 1976 *apud* CALDEIRA; ZAIDAN, 2010).

Tal perspectiva valoriza o específico e o total, as partes e o todo, as etapas e o processo, igualmente e inter-relacionados, não de forma estanque, sem supervalorizar a ciência ou o indivíduo. Tudo e todos influenciam e são influenciados por tudo e todos. A visão histórico-crítica possibilita uma análise complexa, já que tratamos aqui de práticas pedagógicas como práticas sociais complexas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi um estudo qualitativo por se tratar de um caminhar investigativo baseado nas vozes de estudantes, que se traduzem em vontades, juízos de valor, expectativas, na sua interação com seus professores e com seus pares nos grupos de discussão. Ouvir jovens requer uma abordagem que permita a compreensão dos fenômenos humanos que são difíceis de quantificar, mas são tão importantes quanto os dados quantificáveis. Gatti e André (2010, p. 30) elucidam a abordagem qualitativa ao mencionarem que ela veio para “responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais”.

No presente estudo, o método de geração dos dados adotado foi o grupo de discussão, pois se mostrou mais adequado, considerando que se almejava que os estudantes pudessem expressar livremente suas opiniões. Segundo Weller (2006, p. 246),



os grupos de discussão, como método de pesquisa, passaram a ser utilizados a partir da década de 1980, sobretudo nas pesquisas sobre juventude. Estudos clássicos da sociologia da juventude bem como da psicologia do desenvolvimento definem o *peer group* (grupo juvenil) como sendo o espaço de maior influência na formação e articulação de experiências típicas da fase juvenil. É principalmente no grupo que o jovem trabalhará, entre outras, as experiências vividas no meio social, as experiências de desintegração e exclusão social, assim como as inseguranças geradas a partir dessas situações.

A constituição dos grupos proporcionou um espaço próprio da juventude para se relacionar, se identificar, além de gerar dados e reflexões sobre as práticas pedagógicas e o seu significado para a sua formação.

Foram convidados estudantes do terceiro ano do ensino médio de duas escolas da rede pública estadual, que tiveram os melhores desempenhos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) dentre as escolas estaduais no município de Joinville, Santa Catarina, no ano de 2015. A opção por convidar estudantes do terceiro ano do ensino médio se deu pelo fato de estarem concluindo a educação básica e, conseqüentemente, serem mais maduros para discutir questões concernentes ao seu aprendizado. Para Weller (2006, p. 248), “o critério de seleção não se orienta por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um *corpus* com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema”. Nesse caso, experiência de quase 12 anos na condição de estudante, experimentando e vivenciando práticas pedagógicas diversas aplicadas por seus professores.

Um grupo de discussão com seis a oito estudantes foi formado em cada escola, mediante convite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis, para que os alunos participassem de forma voluntária dos encontros que ocorreram, no ano de 2016. As sessões de discussão duraram entre 1h e 1h30, aproximadamente, em cada unidade escolar.



Na condução dos grupos de discussão foram seguidos os princípios elencados por Weller (2006, p. 249):

estabelecer confiança mútua, dirigir a pergunta ao grupo como um todo, iniciar a discussão com uma pergunta ampla, permitir que o grupo organize suas falas, lançar perguntas que gerem narrativas e intervir somente quando necessário.

As questões para os grupos foram pensadas a fim de instigar ampla discussão com base menos no porquê e mais no como são trabalhadas as práticas pedagógicas, a fim de estimular relatos mais expansivos.

Para preservar o anonimato dos estudantes, substituíram-se seus nomes por codinomes, escolhidos por eles mesmos numa atividade que se mostrou divertida e que contribuiu para uma atmosfera fraterna inicial. Os encontros foram gravados e, posteriormente, seu conteúdo foi transcrito.

Analisaram-se os dados transcritos das discussões dos grupos pelo método de Análise de Conteúdo, que, segundo Bardin (1977, p. 31), constitui um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” oferecido pelas ciências humanas, orientado por dois objetivos gerais: desejo de rigor e necessidade de descoberta.

O desejo de rigor seria a busca por rigor científico; a necessidade de descoberta, a busca por novos dados e novas interpretações, que tendem à valorização dos dados coletados, tanto em relação ao seu conteúdo manifesto quanto ao latente, sempre que considerados os diferentes contextos, como sintetiza Maria Laura Franco (2012, p. 17):

Resumindo: o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos.



E, para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens.

Análise e interpretação dos conteúdos fazem sentido quando realizadas num contexto conhecido, como atores cujos papéis são compreensíveis somente num inteligível cenário, com a articulação da tríade análise, interpretação e contextualização.

Dos dados transcritos, emergiram quatro categorias, das quais duas serão apresentadas neste artigo. Salientamos que categorizar é reduzir dados, sintetizar uma comunicação. Moraes (1999) advoga alguns critérios para a constituição de categorias. Para que sejam cientificamente aceitas, necessitam passar pelo crivo da validade, exaustividade, homogeneidade, exclusividade e objetividade. Isso no caso presente, quando as categorias foram definidas ao longo da investigação, conversando constantemente com questões de pesquisa e os dados produzidos. Para Moraes (1999, p. 7),

o retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados, constituem um processo nunca inteiramente concluído, em que a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão.

Assim, a análise dos dados resultou em um processo circular, não linear, por isso provisório.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A primeira categoria proposta foi “relações entre práticas pedagógicas e interações professor-aluno”, numa tentativa de entender



como as interações entre os sujeitos principais da sala de aula são basilares das práticas que levam à aprendizagem. Práticas como práxis, pois incorporadas nelas estão o pensar e o agir, unindo teoria e prática, objetivando mudanças da realidade, como defendem Caldeira e Zaidan (2010). Interações como “ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; ação recíproca” (FERREIRA, 2004, p. 1.117). Ação levantada como importante para o aprendizado, como indica uma das participantes da pesquisa:

[...] A gente tem uma realidade que os professores buscam trazer filmes que vão nos ajudar, por exemplo, agora bastante neste ano em questão de vestibular, em questões de Enem. Eles buscam trazer um conhecimento que vá nos auxiliar não só dentro de sala de aula, mas também em coisas agora de final de ano, em coisas que a gente pode levar para vida. Eles buscam trazer debates que fazem a gente refletir [...] (Raquel dos Anjos, 2016).

A estudante aprende com debates, reflexões, com conhecimentos próprios da sua etapa educacional e que também serão levados para a sua vida após a conclusão do ensino médio. Sua fala pode ser remetida a Freire (2014, p. 109), quando esclarece o que é diálogo: “é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. É o encontro em sala de aula, entre professor e estudantes, mediatizado pelos conhecimentos a serem trabalhados, para pronunciá-los e assumi-los como seus.

O encontro que se dá a cada aula pode suscitar um diálogo, uma interação que trabalhe conhecimentos para além da sala de aula, como diz Young (2007). O autor diferencia conhecimento dos poderosos, definido como aquele que as altas classes adquirem por acessar as melhores universidades, do conhecimento poderoso, referente ao que o conhecimento pode fazer. É o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico, ou seja, conhecimento que possibilita o



domínio de conceitos gerais e universais que instrumentalizam, que embasam julgamentos, soluções de problemas e visões críticas de mundo. Ele mesmo responde à questão-título de seu trabalho:

Para que servem as escolas? É que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho (YOUNG, 2007, p. 1.294).

Parece que é desse conhecimento a que Raquel dos Anjos se refere: “[...] coisas que a gente pode levar para vida. Eles [professores] buscam trazer debates que fazem a gente refletir [...]”. Ela deseja levar do ambiente escolar saberes que a auxiliem a lidar com as coisas do mundo multifacetado que a aguarda no término da educação básica.

Outra fala que reforça a necessidade de interação para a aprendizagem é da estudante Cláudia Café (2016):

Bom, como todo mundo já falou do aspecto positivo, tem o lado negativo. Alguns professores vêm e utilizam só de eslaide para projetar videoaulas, de livros online, e tem aluno que não manja daquela matéria. Então não adianta, se ele quiser ver videoaula, ele vê em casa. Ele quer que o professor passe o conhecimento dele, dialogue com ele, né, porque é diferente videoaula. Quando o aluno está assistindo videoaula e quando ele está assistindo aula, ele pode perguntar, ele pode, né, e às vezes o professor é muito grosseiro fazendo isso com o aluno. Eu acho uma falta de respeito, claro, pode ter essa dinamicidade, mas não é só aquilo, sabe, não sei.

A jovem critica o uso excessivo de eslaides com materiais digitais por não proporcionar o diálogo, a interação necessária para poder tirar dúvidas, para que o professor “passe o conhecimento dele, dialogue com ele [aluno]”. Para Freire (2014, p. 109), o diálogo faz parte



do existir humano, faz parte da práxis, logo, das mudanças necessárias para um mundo mais humano:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Os estudantes bem sabem que não são depósitos de informações, pois conhecimentos meramente repassados se reduzem a informações estanques, nem são consumidores de ideias. São solidários com o colega “[...] *que não manja daquela matéria*” e que precisa do professor presente, fisicamente, para sanar suas dúvidas. Sentem-se desrespeitados diante de meras exibições de conteúdo utilizando recursos tecnológicos. Intuem a prática pedagógica como prática social complexa a ser mediada pela interação entre professor-aluno, como parece indicar uma fala da participante Cláudia Café (2016):

*Tem professor também que quando, por exemplo, é uma matéria que é muito demonstrativa, tipo Física, um exemplo, tem professor que **traz o material e mostra** aqui pra gente, mostra ao vivo, ele vem e mostra: “Olha aqui, galera, por que faz isso, por que faz assim”. Entendeu? Isso é muito **interativo**, então traz o aluno ali para aula. O aluno não fica viajando, sabe, só imaginando.*

Uma prática demonstrativa, mediada pela interação professor-aluno-tema de Física, no caso, prende a atenção dos estudantes, “*traz o aluno ali para aula*”, logo, “*o aluno não fica assim viajando, sabe, só imaginando*”, como relata a participante da pesquisa. O conhecimento é construído pela observação prática e pela interação.

Na interação entre professor-alunos-conhecimento, podemos colocar “alunos” no plural, uma vez que os participantes do grupo de



discussão registraram em suas falas a importância de estar com seus pares como prática que leva ao conhecimento, como segue:

*Uma coisa que eu acho legal é que, agora nessa reta final, nas atividades de Matemática, o professor **reúne os grupos** e faz a gente se juntar com pessoas para se unir e fazer as questões. Algumas questões com nível mais avançado (Fernando Dantas, 2016).*

*Para mim, por exemplo, quando eles dividem algumas **atividades em grupo** ou apresentação de trabalho, daí você pesquisa sobre aquilo, você vai atrás, você estuda e depois vai passar esta apresentação pra turma (Árya Silva, 2016).*

Atividades em grupo, como resolver questões de Matemática ou pesquisar um tema para posteriormente apresentá-lo para a turma, são exemplos de propostas trazidas pelos professores que são reconhecidas pelos estudantes como sendo as que ajudam na aprendizagem.

O primeiro exemplo pode desenvolver a autoestima por ajudar o estudante a aprender com seu colega e assim conseguir resolver questões mais complexas. O segundo exemplo pode contribuir com a construção de sua autonomia do seu processo de aprendizagem, na medida em que busca o assunto e se apropria dele para poder socializar com os colegas.

Os estudantes percebem a dinâmica de pesquisa individual para apropriação do conhecimento primeiramente e compartilhamento posterior, de pronunciamento do conhecimento conquistado para e com os colegas e professor, num movimento de repensar do repertório, das relações, como registra Arroyo (2014, p. 50):

Nem melancolia, nem melodrama, nem condenação apressada dos alunos. Estas posturas nos fecham. Delas nada novo a esperar. São poucas. No palco da maioria das escolas temos a sensação de que os personagens são os mesmos, porém assistimos a



um espetáculo com nova ação, novos ritmos e novas cores. O repertório é repensado. A luz é encontrada no cotidiano, na reinvenção de relacionamentos.

Práticas pedagógicas planejadas para as necessidades específicas de um grupo de alunos podem levar à aprendizagem e a novas formas de relacionamentos. Pois é no movimento dialógico da ação comunicativa que professor e alunos se constituem, ensinam e aprendem. Freire (2002, p. 25) esclarece sobre a indissociabilidade entre o ensinar e o aprender:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém.

Por isso a indignação da estudante Cláudia Café ao relatar sobre o uso de videoaulas e livros *online* em detrimento da interação professor-aluno. Nas falas dos participantes da pesquisa, evidenciase a necessidade que sentem de estudar com o professor presente fisicamente e com seus pares, partilhando informações, dividindo dúvidas, debatendo ideias, aplicando teoria em experimentos práticos, pesquisando e expondo pesquisas. Engendrando conhecimento poderoso, quem sabe, já que, segundo Freire (2002), o ato de ensinar é dirigido a alguém, portanto aprender alguma coisa com alguém é compartilhar e interagir com alguém, sendo esse processo essencialmente humano.

A segunda categoria proposta foi “saberes pedagógicos pelas falas discentes” e emergiu da reflexão de que o ofício da docência exige conhecimento/saber específico da profissão, que para Tardif (2011, p. 36) significa ser “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional



e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Esses saberes são acionados pelo professor na sua prática docente e são entendidos como necessários pelos estudantes. Por exemplo, para a estudante Claudia Café (2016), o saber pedagógico é fundamental para que ocorra aprendizagem:

*Eu acho que a **dinâmica da aula** influencia no aprendizado da turma, acho que mais de 50%. Porque é bem discrepante, assim, o professor vir, sentar ali na cadeira e falar “Pessoal, copiem o resumo do livro, valendo nota” e vir um professor [e falar] “Vamos fazer aqui, é assim, vamos fazer um exercício, vamos ver se todo mundo entendeu, vamos aplicar um exemplo, acontece isso, isso, isso”. Vir e tentar buscar todos os alunos que estão na sala, porque querendo ou não os alunos, eles... quem está à noite trabalha, ou quem está de manhã está cansado, porque, sei lá, trabalhou à noite ou fez cursinho e, muitas vezes, está cansado, está desanimado, está com problema em casa e não foca ali na aula. Então, se a pessoa simplesmente fizer um resumo, às vezes ela nem lembra o que ela está escrevendo. Ela só fez um trabalho com a mão e a professora acha que aprendeu. Então, acho que o professor tem que trabalhar essa dinâmica em grupo e fazer todo mundo gostar daquilo, se interessar e, depois que ele [professor] sair da aula, o aluno falar “meu, eu aprendi”, eu acho que assim seria uma boa [aula].*

A expectativa é por uma aula que envolva os alunos, que motive todos para a aprendizagem, considerando as diferentes condições de cada um. Espera-se uma atitude do professor em “*tentar buscar todos os alunos que estão na sala*”. A estudante ressalta que a dinâmica das aulas e as estratégias de ensino, como “*fazer um exercício, aplicar um exemplo*”, podem significar a aprendizagem do conteúdo. A escolha das estratégias de ensino precisa estimular diversas capacidades cognitivas do discente. Portanto, os conhecimentos sobre teorias e metodologias relacionadas à área da



pedagogia, associados aos saberes experienciais, vão proporcionar subsídios para o professor fazer sua escolha metodológica e propor atividades significativas aos estudantes.

Superar abordagens tradicionais de ensino, como copiar o resumo de um livro valendo nota, e dar lugar para posturas colaborativas é uma sugestão feita por Cláudia Café ao utilizar a terceira pessoa do plural: “[...] *vamos fazer um exercício, vamos ver se todo mundo entendeu, vamos aplicar um exemplo [...]*”. O professor estimulando o aluno, fazendo exercícios com ele, aprendendo com ele, levando-o a se sentir sujeito do processo de aprendizagem, como atesta Cunha (2011, p. 129):

Quando o professor chega perto do aluno, quando o chama pelo nome, há uma interação que faz o aluno se sentir sujeito do ato de aprender. Isso o anima a interferir no conhecimento, ainda mais quando o professor usa palavras de estímulo e usa capacidade de pensamento ou condição de experimentação.

A participante do grupo de discussão Cláudia Café indica que um trabalho mecânico (“*Ela só fez um trabalho com a mão*”) não favorece a aprendizagem. Para ela é preciso gostar do assunto, se interessar e chegar ao término da aula e dizer “*meu, eu aprendi*”. Espera o objetivo do ato de ensinar: o aprender.

Nessa mesma perspectiva, pode-se identificar no relato de outra participante a importância dos saberes pedagógicos ao se referir ao debate como uma estratégia de ensino significativa:

Bom, nas matérias, nas humanas, Filosofia, História, seria mais debate, porque essas matérias não são para decorar, fazer uma prova e tirar uma nota, mas sim para tu entender por quê. Essas humanas tu não vai usar só na escola, tu vai adquirir aquilo para o teu conhecimento e para ser uma pessoa melhor também. Para ter mais conhecimento sobre o mundo, sobre as outras pessoas. Então, se tivesse mais



diálogo, mais debate em roda, debatendo opiniões com os alunos e até mesmo com os amigos, seria melhor. Só que é feito muito pouco na nossa [sala], a minha estadia aqui nessa escola eu tive poucas aulas assim, de diálogo mesmo [...] (Alice, 2016).

Alice identifica as ciências humanas como disciplinas nas quais se entende o conteúdo, enquanto as demais são decoradas para fazer provas e, conseqüentemente, receber notas. Sugere mais debates e diálogos para elaborar seu próprio conhecimento e “*ter mais conhecimento sobre o mundo, sobre as outras pessoas*”. A estudante quer saber de si e do mundo, como sujeito cognoscente que é defendido por Freire (2002, p. 135):

Que me seja perdoada a reiteração, mas é preciso enfatizar, mais uma vez: ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele.

Assim como Alice aprende dialogando, debatendo, sendo ouvida pelos professores e colegas, ouvindo-se, a sua colega afirma:

Eu concordo com a Alice. Eu acho que debate é sempre uma forma de tu ver o que uma pessoa sabe. Por exemplo, esse debate aqui, eu já entendi várias coisas, a opinião dos outros, o que os outros acham e imagine só das outras matérias da escola, Sociologia, uns temas meio polêmicos assim que têm várias opiniões diferentes, eu acho legal. Só que Matemática e Física é mais conta mesmo, e Física são os trabalhos que ele dá, na verdade, como vídeo e apresentação (Zileide, 2016).



O debate é visto como uma prática possível para as ciências humanas, enquanto para as ciências exatas são “*mais conta mesmo*”. A metodologia utilizada nas disciplinas desse campo do saber parece ser ainda centrada na transmissão do conteúdo, “*como vídeo e apresentação*”. Por outro lado, as estudantes deixam evidente que querem desenvolver sua inteligibilidade ouvindo a opinião dos outros, discutindo temas polêmicos, o que pode ser possível com a orientação de professores dispostos a ouvir e superar o falar para elas pelo falar com elas.

As estratégias e atividades de aprendizagem propostas pelo professor exigem conhecimento e planejamento. Para o estudante Fernando Dantas (2016):

Alguns professores parecem que não estudaram. Eu posso até estar enganado. Não que não estudaram no curso (de licenciatura), mas não estudaram para preparar uma aula, porque, às vezes, traz tudo pronto e simplesmente deixa lá e não faz nada, e isso é bem errado. Então uma sugestão ótima, acho que melhoraria 300%, seria estudar e preparar uma aula e trazer.

O estudante espera uma aula bem preparada, que demonstre a dedicação do professor para aquele momento. Preparo que começa na formação inicial e continua ao longo do ofício de professor.

Fazem parte da atuação docente o planejamento das aulas, o estudo e a pesquisa constante. Cunha (2011, p. 128) relata:

Percebo que, para trabalhar bem a matéria de ensino, o professor tem que ter profundo conhecimento do que se propõe a ensinar. Isso não significa uma postura prepotente que pressuponha uma forma estanque de conhecer. Ao contrário, o professor que tem domínio do conteúdo é aquele que trabalha com a dúvida, que analisa a estrutura de sua matéria de ensino e é profundamente estudioso naquilo que lhe diz respeito.



É imprescindível que o professor domine o conhecimento específico que lhe cabe ensinar, tanto quanto deve ter conhecimento teórico-metodológico da educação para poder saber como ensinar. Tais conhecimentos podem ser entendidos como provisórios, pois a cada encontro em sala de aula ele depara com novos desafios que o obrigam a rever suas certezas, pesquisar, estudar e planejar para um novo encontro.

Os estudantes participantes da pesquisa identificam quando a abordagem de ensino adotada pelo professor não corresponde ao propósito educativo. Os excertos a seguir demonstram a importância que o docente deve dar ao adotar uma abordagem de ensino para não correr o risco de perder o foco principal em sala de aula:

É, ele [referindo-se ao professor de Física] quer ser tão legal que acaba perdendo o foco. Então, o professor tem que ver bem o que que ele quer, planejamento: “Ah, eu quero ser divertido e quero fazer eles aprender, como que eu vou conseguir fazer isso?”. Então, vai todo um preparo até chegar em sala de aula (Alice, 2016).

No primeiro ano teve um professor, ele fez um método que foi muito legal, só que eu não aprendi nada, por isso que tinha que... tem que saber, tem que ter bastante regra, tem que ser tudo certo, tem que planejar bastante um método diferente, assim, para a pessoa não se perder na dinâmica (Roberto, 2016).

Ao planejar uma aula divertida ou aplicar uma estratégia diferente, o professor precisa refletir e pesquisar sobre o quanto sua proposta vai ajudar o aluno a desenvolver sua aprendizagem. Como adverte Freire (2002, p. 32), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando”. Ouvir os estudantes sobre seu processo de aprendizagem pode ajudar o professor a avaliar se sua ação pedagógica está levando-os a aprender, pois não é deixar a aula mais “legal” que favorece o aprendizado.



A ação de ensinar é intencional, portanto, tem de ser planejada, o que é compreendido pela participante Alice. Para Libâneo (1994, p. 221), “planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação”. Planejamento demanda trabalho, como constata Alice: “[...] *vai todo um preparo até chegar em sala de aula*”, e não se finaliza ao término de 45 minutos, por ser um trabalho que inclui pesquisa, reflexão e avaliação constantes.

O estudante Guilherme Raphael relata sua preocupação com diferentes formas de ensinar para diferentes formas de aprender:

Então, a primeira sugestão que tem que ser dada é, assim, variar. Todo bimestre, um pouquinho de cada coisa, um pouco de debate, um pouco de conteúdo, um pouco de dinâmica, porque lembraria todos os três, todas as formas que os alunos pensam. Porque sugestões a gente tem, só que a minha sugestão vai ser diferente da Nicole talvez, porque eu aprendo de um jeito, ela de outro, às vezes o Nestor... Então, variar. Variando sempre o seu método, porque tem professor que chega fevereiro até dezembro com o mesmo. Aí no próximo ano a gente vai ter aula com ele de volta, fevereiro a dezembro o mesmo método. No outro ano, o terceiro, a mesma coisa. E às vezes aquele método é justamente o método que o aluno não consegue absorver o conteúdo. Aí foram três anos para nada (Guilherme Raphael, 2016).

Sua sugestão fica em torno de um planejamento variado na expectativa de atender aos estilos de aprendizagem, evitando-se a repetição de uma prática que pode dificultar a construção do conhecimento pelo estudante.

O professor, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem e planejando atividades pedagógicas variadas, aponta para a valorização dos “que-fazer” docentes tanto quanto dos “que-fazer” discentes, indissociáveis que são. Valorização que indica a seriedade do profissional, como explica Cunha (2011, p. 129):



O fazer bem e com cuidado o material didático que se apresenta em classe é valorizar o ato docente e influir no comportamento que o aluno desenvolve frente ao estudo e frente ao mundo. É um indicador da seriedade com que o professor encara o seu ensino.

A responsabilidade com que o professor encara seu planejamento influencia diretamente em como o aluno lida com o estudo, com a realidade. Ambos são atores no palco da escola, mas o professor é o responsável pelos diferentes atos do processo de ensino e aprendizagem.

Os alunos têm clareza da responsabilidade docente em propor metodologias para aprender e são críticos quando tal responsabilidade não é assumida, como narra o estudante João das Neves (2016):

Então, o professor primeiro tem que, não totalmente, mas em partes isolar sua parte pessoal do seu trabalho, porque, quando o professor entra dentro de sala de aula, ele tem uma responsabilidade com todos os alunos. Eles não podem transmitir a sua vida pessoal para os alunos. Tem professor que chega e: “Ah, porque a minha filha fez isso, isso e isso”, “Porque eu tenho um primo que tal”. O aluno não está aqui para saber sobre a vida do professor, eles querem aprender, eles querem ter um futuro, querem aprender para ter um futuro, não ficar sabendo da vida do professor. Então, primeiramente isolar a vida pessoal do trabalho para poder ter um desempenho melhor dentro da sala.

A fala de João evidencia a preocupação com o desempenho profissional de professores ao levar questões pessoais para a sala de aula, em detrimento do objetivo central, que é ensinar, o que parece transparecer um planejamento frágil e uma instabilidade emocional por parte do docente. Nas palavras de Cunha (2011, p. 141), “as relações devem ser entendidas pelo lado afetivo, ainda que não apareça como desejável para o aluno o professor bonzinho”. Os participantes da pesquisa querem um professor intelectualmente



capaz e afetivamente maduro. Um professor intelectualmente capaz de estudar e planejar aulas que proporcionem aprendizagem. Um professor afetivamente maduro para interagir, dialogar e manter bom relacionamento. Pois, como explana João das Neves (2016), “[...] eles [os alunos] *querem aprender, eles querem ter um futuro, querem aprender para ter um futuro* [...]”.

O professor deve ter a capacidade de atuar, interagir, mobilizar e verificar se houve aprendizagem, o que constitui parte dos saberes experienciais, definidos por Tardif (2011, p. 48) como

o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática profissional docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias.

O excerto da fala de Roberto (2016) exemplifica a importância desse saber: *“tem que saber, tem que ter bastante regra, tem que ser tudo certo, tem que planejar bastante um método diferente, assim, para a pessoa não se perder na dinâmica”*.

O professor manifesta tal saber quando demonstra domínio sobre ele, quando não se perde na sua prática e, sobretudo, quando um estudante chega a uma conclusão como a de Claudia Café (2016): *“Então, acho que o professor tem que trabalhar esta dinâmica em grupo e fazer todo mundo gostar daquilo, se interessar e, depois que ele [professor] sair da aula, o aluno falar “meu, eu aprendi”, eu acho que assim seria uma boa [aula]”*. Pensamos que este é o propósito primordial do trabalho docente: a aprendizagem do estudante.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados indica que, dentre as práticas pedagógicas elencadas pelos estudantes que propiciam conhecimento, estão as atividades como debates, questões resolvidas em grupo, pesquisas realizadas em grupo, apresentações das pesquisas para o grande grupo e aulas experimentais. Percebemos que tais atividades privilegiam a interação, envolvendo professor-alunos-conhecimento.

Para tanto, constatamos também a preocupação discente com o planejamento docente, seu domínio de conhecimentos teóricos e saberes experienciais, a fim de serem mobilizados nas aulas e contribuir para a aprendizagem.

As falas dos estudantes mostram preocupação com os conhecimentos para as demandas do seu momento, que são completar o terceiro ano do ensino médio, obter bons resultados no vestibular e no Enem, e também preocupação para além da educação básica, de conseguir construir os conhecimentos que levarão para sua vida cotidiana e profissional.

Os estudantes ouvidos diferenciam uma educação bancária, na qual são tratados como receptores à espera de informações a serem depositadas por seus professores, de uma educação progressista, em que os professores instigam reflexões sobre a realidade.

Os relatos analisados evidenciam a necessidade de se ouvir os alunos para o estabelecimento de diálogos e interações em sala de aula, necessárias para melhores condições de aprendizagem discente e, por extensão, do ensino e da aprendizagem docente, pois afinal “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado”, como diria Freire (2002, p. 25).

Todos são afetados, num movimento no qual as reciprocidades podem ir minando as estruturas hierárquicas da escola, a começar



pela ruptura assimétrica na relação entre professor e aluno, num movimento que começa com novas percepções do professor sobre si e sobre os estudantes, relatadas por Arroyo (2014, p. 50):

Começamos a ver-nos e a ver os educandos como novos personagens, com suas paixões, medos, esperanças e frustrações. Novas imagens, novos sujeitos que começam a falar, sem medo de falar suas linguagens. Sem medo de revelar-lhes seus medos, frustrações e esperanças [...].

Relações francas e democráticas podem propiciar espaços para conhecer os estudantes e melhorar as práticas pedagógicas, discutidas neste trabalho como práticas sociais complexas – práxis. Logo, a interseção entre concepção e ação intenta mudar a realidade discente e docente, cujas vozes precisam ser igualmente ouvidas.

Esperamos que os resultados desta investigação forneçam subsídios que contribuam para futuros estudos acadêmicos e para reavaliar propostas de formação docente tanto inicial quanto continuada, oferecidas pelas instituições de ensino superior e pela Secretaria Estadual de Educação em prol de melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.



CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (org.). **Dicionário** – trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=328>. Acesso em: 26 maio 2016.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2011.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.



MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

RUSS, J. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Scipione, 1991.

SILVA, V. A. da. **Dicionário de psicologia**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1988.

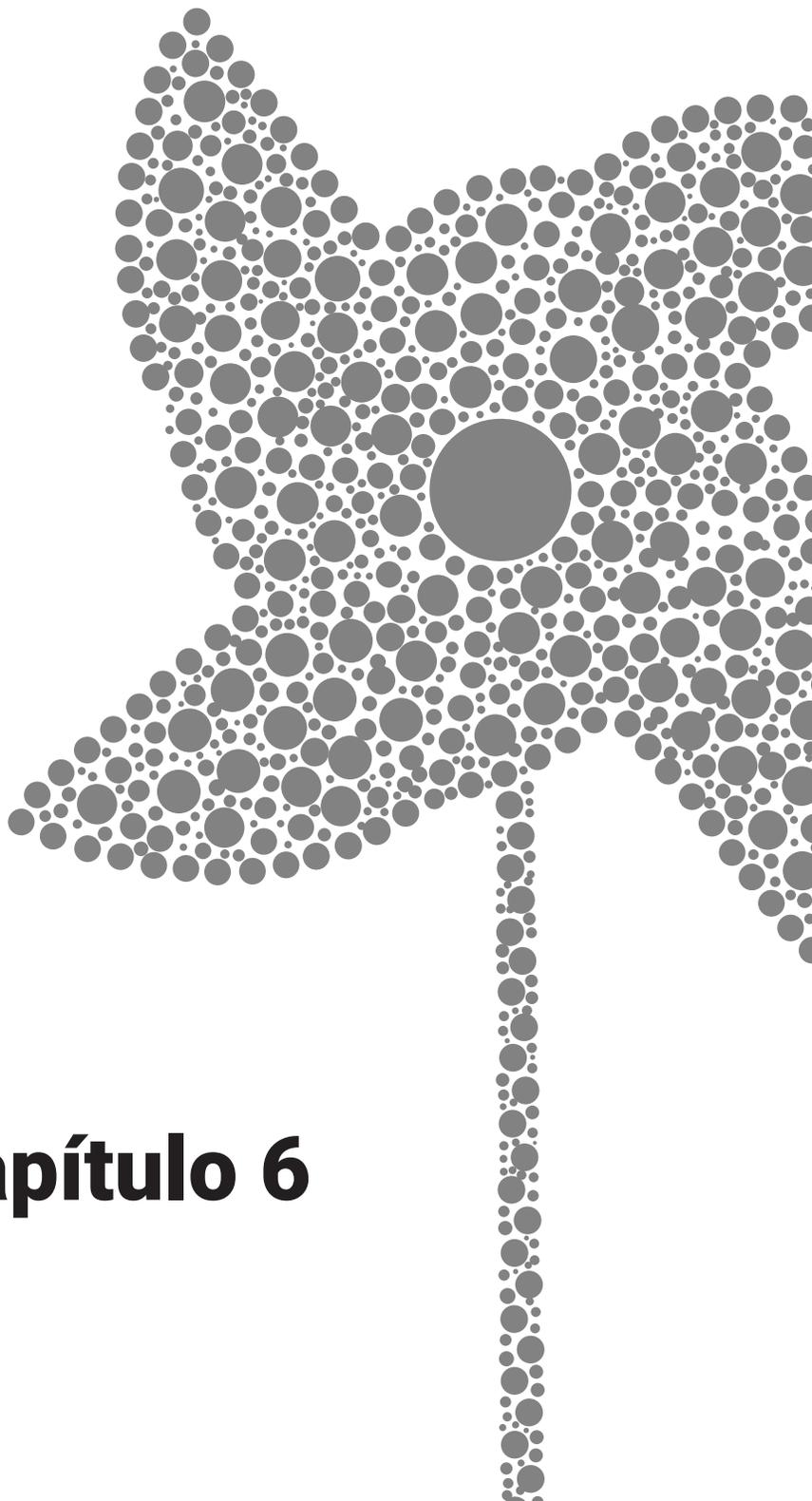
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, C.; FLORES, M. A. Experiências escolares de alunos no ensino secundário: resultados de um estudo em curso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 113-133, jan./mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 maio 2016.

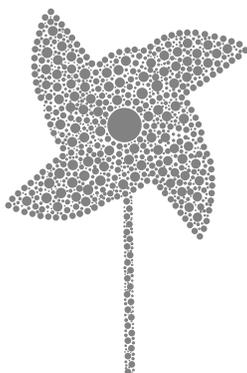
WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2 p. 241-260, maio/ago. 2006.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1.287-1.302, set./dez. 2007.





Capítulo 6



PROFESSORAS INICIANTES E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS SOBRE TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi¹
Sonia Maria Ribeiro²

Resumo

Este texto apresenta uma síntese da dissertação de mestrado defendida em 2017 no Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille), vinculado à linha Trabalho e Formação Docente, com o objetivo de compreender como é realizado o trabalho das professoras em início de carreira que atuam nos Centros de Educação Infantil (CEIs) públicos no município de

¹ Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Especialista em Educação Infantil e Psicopedagogia. Professora da educação infantil da rede municipal de Joinville. *E-mail:* jaquinhaegervasiopezzi@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Univille. *E-mail:* soniaproesa@gmail.com.



Joinville (SC) com as crianças público-alvo da educação especial de 4 e 5 anos. Como metodologia fez-se uso de uma abordagem qualitativa, com embasamento na teoria histórico-cultural, utilizando como instrumento um questionário. No referencial teórico discutiram-se aspectos sobre formação docente, professoras em início de carreira, trabalho docente das professoras de educação infantil e educação inclusiva. Os resultados indicaram que nos cursos de Pedagogia faltam experiências com o público-alvo da educação especial nas atividades do estágio. Verificou-se que as participantes em início de carreira viveram esse período com dificuldades e desafios; as que exerciam a docência anteriormente apontaram aspectos mais positivos do trabalho com as crianças público-alvo da educação especial. Por fim, em relação ao trabalho docente constataram-se como relevantes, para além da necessidade da formação docente, o suporte ao trabalho, a ressignificação dos objetivos da educação infantil para as crianças público-alvo da educação especial e a busca pelo apoio de diversos parceiros.

Palavras-chave: professoras ingressantes; trabalho docente; formação docente; educação infantil; inclusão.

INTRODUÇÃO

Com o aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, tendo em vista os avanços do movimento de inclusão, são exigidas novas demandas de todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente nesse processo, tais como professores, equipe de apoio, gestores e famílias. Há que se considerar também que uma educação inclusiva desde a educação infantil, vivida de forma respeitosa e atendendo aos direitos e às



potencialidades de aprendizagem das pessoas com deficiência, repercute de forma positiva ao longo de sua vida.

Nesse contexto, o trabalho da professora de educação infantil ganha destaque, principalmente se considerarmos as dificuldades e os desafios enfrentados por ela em seu início de carreira quando recebe em sua sala crianças público-alvo da educação especial.

Diante do nosso interesse pela temática, o texto apresentado é uma síntese da dissertação de mestrado defendida no ano de 2017 na Universidade da Região de Joinville (Univille), que teve como objetivo compreender como é realizado o trabalho das professoras em início de carreira que atuam nos Centros de Educação Infantil (CEIs) públicos da cidade de Joinville (SC) com as crianças público-alvo da educação especial de 4 e 5 anos de idade.

Aqui serão apresentadas na fundamentação teórica algumas reflexões sobre formação docente, início de carreira, trabalho docente na educação infantil e inclusão; depois serão citados os pressupostos metodológicos, finalizando com a análise dos dados coletados e as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e, assim como os demais níveis de ensino, está entrelaçada por múltiplas contradições, rupturas, avanços, dilemas e desafios. Um desses aspectos que precisam ser analisados refere-se à formação e ao trabalho das professoras que atuam nessa etapa com as crianças de 0 a 5 anos.

Embora pela legislação vigente ainda se aceite uma formação mínima com o nível médio, na modalidade normal, para atuar como professora na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, faz-se necessário destacar a responsabilidade



da formação dos professores e o que é preciso considerar na sua organização. Nesse sentido, Arce (2001, p. 267) contribui com a discussão:

A formação dos professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte desta análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado.

Arroyo (2007) aponta que a formação inicial precisa apresentar aos seus acadêmicos a responsabilidade da educação básica no trabalho com as crianças e jovens com quem atua, havendo necessidade de maior ampliação do conceito sobre os direitos, “[...] especificamente do direito à educação, à herança cultural, ao desenvolvimento e à formação plena como humanos” (ARROYO, 2007, p. 208-209). Assim, todos os seres humanos têm o direito a se constituírem como humanos por meio da educação e da apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, tanto no meio familiar quanto no escolar, que tem um objetivo ainda maior, que é o de apresentar os conceitos científicos.

Essas questões são fundamentais quando se considera a inclusão das crianças público-alvo da educação especial na educação básica. Tal processo exige da instituição educativa uma desconstrução e/ou reconstrução de concepções, conhecimentos, representações, valores e atitudes que implicam conhecer essas crianças, como elas aprendem, como a professora contribui para a sua aprendizagem e desenvolvimento, como ocorrem as relações sociais nesse ambiente, como se dá o acompanhamento das aprendizagens, quais ações realizar para garantir a inclusão, enfim, desafios ainda presentes



na educação básica. Embora muitas problemáticas surjam com a inclusão desse público na educação básica, concorda-se com Rego (1998, p. 63-64) quando defende:

A heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais.

A mudança de visão sobre as possibilidades de um ambiente heterogêneo que contribua no processo de ensino e aprendizagem de todas as crianças deve ser proposta desde a formação inicial, e uma das ações vividas durante esse período está voltada para o estágio, que muitas vezes é a primeira aproximação dos acadêmicos com a realidade escolar, agora sob um ponto de vista do papel do professor.

Pimenta e Lima (2012) defendem uma nova proposta de formação docente, em que o estágio seja planejado e realizado considerando, ao mesmo tempo, a teoria e a prática. Sob essa perspectiva, o estágio precisa perpassar por todas as disciplinas curriculares dos cursos de formação de professores, pois todas elas são teóricas e práticas. Assim, todas as disciplinas.

[...] devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 44).

Então, após a formação inicial, a professora se insere no meio educativo e passa a desenvolver o seu papel com as crianças da



educação infantil, com suas múltiplas histórias de vida, características e maneiras diferentes de perceber o mundo, se desenvolver e aprender.

Na presente pesquisa, deu-se destaque para a primeira fase vivida no início da carreira docente, que é a da exploração, que passa por dois estágios paralelos, o da sobrevivência e o da descoberta. Esse período dura geralmente dois ou três anos. O estágio da sobrevivência, ou também chamado “choque do real”, é o primeiro contato com a complexidade do ser professor. Já o estágio da descoberta consiste no “entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade” (HUBERMAN, 2007, p. 39).

Percebe-se que a professora iniciante enfrenta inúmeros desafios em sua inserção profissional, entre os quais conhecer a cultura institucional do seu local de trabalho, atender às diversas demandas inerentes à sua função, socializar-se com famílias que possuem múltiplas culturas e modos de pensar a educação dos seus filhos, lidar com a heterogeneidade das crianças com quem interage diariamente, buscar metodologias que contribuam para a aprendizagem delas, analisar criticamente as diversas situações da sua realidade educacional, enfim, são múltiplas dificuldades, dilemas e desafios.

Muitas vezes, a professora iniciante também precisa aprender a ensinar crianças que possuem características mais específicas, com formas e tempos de aprender diferenciados, entre elas as crianças público-alvo da educação especial, ou seja, que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Embora o processo de inclusão dessas crianças desestabilize os conhecimentos da professora iniciante, que ainda estão se estabelecendo diante dos desafios enfrentados no seu início de carreira, sabe-se que a inclusão é um direito de todos e é preciso garantir que



[...] todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, acedam [*sic*] a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas. [...] Inclusão é querer que todos os alunos aprendam juntos, respeitando as suas diferenças (BRANDÃO; FERREIRA, 2013, p. 487-488).

Mendes (2006) reflete sobre os benefícios que a inclusão oportuniza para as crianças público-alvo da educação especial já a partir da educação infantil. Sob essa perspectiva e apoiada em algumas revisões abrangentes de vários autores, ela afirma:

a) ambientes inclusivos podem favorecer o desenvolvimento das crianças por oferecer um meio mais estimulador (cognitiva, social e linguisticamente) do que ambientes segregados; b) com suporte necessário e apropriado, as crianças pequenas com necessidades educacionais especiais podem tanto adquirir habilidades complexas quanto participar com sucesso de ambientes inclusivos; c) a participação e pertinência são as variáveis chaves, e dependem de atividades específicas que são dirigidas e mediadas pelo professor ou educador; d) o engajamento social é maior em ambientes inclusivos; e) é possível minimizar casos de isolamento social, através de intervenções específicas ou de práticas que prevêm a construção de interações sociais como parte do currículo (MENDES, 2006, p. 3).

Vigotski voltou os seus estudos e reflexões, entre outras áreas, a questões pertinentes às crianças com deficiência e à educação especial, procurando alternativas para ajudar no seu desenvolvimento. Assim, para superar a visão sobre a educação da criança com deficiência no século XX, Vigotski (2011, p. 869) propõe um novo olhar sobre o processo.

Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades



no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem.

Assim, para Vigotski, a deficiência tanto traz dificuldades que precisam ser superadas na adaptação da criança quanto oportuniza múltiplas possibilidades de estímulo e desenvolvimento. É nesse sentido que Victor (2010, p. 62) destaca a visão de Vigotski sobre o papel da educação da criança com deficiência:

No que se refere à educação dessas crianças, Vygotsky acreditava que o papel do educador estava em descobrir as vias peculiares pelas quais elas aprendiam, por onde ele deveria conduzi-las. A descoberta dessas novas vias era imposta pelo meio social e orientada para fins sociais, portanto, elas deveriam ser investigadas em conjunto aos aspectos sociais e suas finalidades, a fim de esclarecer o processo peculiar do desenvolvimento que ocorre nas crianças com deficiências.

O desafio de encontrar as vias peculiares para a aprendizagem das crianças público-alvo da educação especial acarreta também em uma investigação por parte da professora, visto que não existem caminhos únicos no processo e cada criança possui a sua subjetividade. Isso repercute na formação docente e na constituição da sua identidade como profissional, na ampliação sobre o que é ser professor:

Sem dúvida, ser professor de estudantes com deficiência é desafiador, desacomoda, mas pode tornar-se uma grande oportunidade para que ele amplie sua consciência do que é ser professor, das possibilidades de seu fazer, das representações que tem sobre pessoas com deficiência e, sobretudo, de si mesmo (CORDEIRO; ANTUNES, 2010, p. 153).



Além disso, a importância da inclusão das crianças público-alvo da educação especial desde a educação infantil deve-se à possibilidade de que a inserção no espaço educativo exerça influência em sua zona de desenvolvimento iminente³, pois assim poderá haver um impulso para a superação ou minimização das suas limitações físicas inerentes às suas características como público-alvo da educação especial, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as suas possibilidades e potencialidades.

Para que isso ocorra é fundamental desmascarar o mito que diz que a inclusão na educação infantil é mais fácil, que ela ocorre “naturalmente”, pois as outras crianças logo aceitam o novo companheiro (aluno), sem discriminá-lo. Essa naturalização prejudica o processo de educação inclusiva, uma vez que oferece aos sujeitos envolvidos uma visão estereotipada de que basta a inserção da criança no espaço para que ela seja incluída, aceita.

A educação infantil não tem apenas o papel de socialização dessas crianças, como também de contribuir no processo de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e na aprendizagem de forma integral (MELLO; FARIAS, 2010). Vale enfatizar que se trata de um direito de todas as crianças que frequentam a educação infantil, inclusive das crianças público-alvo da educação especial.

Assim, contribuindo com a discussão, Mello (2015) apresenta as condições que são essenciais para que ocorra a humanização⁴ das

³ O termo é baseado nos estudos de Zoia Prestes em sua tese de doutorado *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*, defendida em 2010. No estudo, a autora opta por nomear a “zona de desenvolvimento próximo” por “zona de desenvolvimento iminente”, pois se aproxima mais do sentido desejado por esse autor, conforme análise de Prestes (2010).

⁴ O conceito de humanização refere-se ao “processo de formação das qualidades humanas” (MELLO, 2007, p. 86). Esse conceito tem origem nos pressupostos teóricos abordados na teoria histórico-cultural.



crianças, que se compõem do acesso à cultura⁵, da mediação dos adultos como parceiros mais experientes nesse meio cultural e da ação ativa da criança (MELLO, 2015). Desse modo,

quanto mais variado o mundo ao seu redor e quanto mais os adultos e os parceiros mais experientes conhecerem e puderem apresentar esse mundo da cultura para as crianças, mais elas vão se apropriar desse mundo e das capacidades, habilidades e aptidões que se encontram postas nesses objetos da cultura – cujo uso exige o exercício e promove a apropriação dessas habilidades – nesse processo em que se forma como pessoa (MELLO, 2015, p. 5).

Por fim, as professoras precisam ter condições de trabalho, suporte de todos os profissionais da instituição e uma formação a respeito da inclusão e da sua importância para a formação das crianças público-alvo da educação especial, a fim de que possam atuar como agentes de transformação na educação dessas crianças.

METODOLOGIA

Na pesquisa de mestrado intitulada *Professoras iniciantes e inclusão na educação infantil: diálogos sobre trabalho e formação*

⁵ Mello (2015, p. 4-5) conceitua cultura como o “conjunto de coisas criadas ao longo da história pelos homens e mulheres que viveram antes de nós e que continuam a ser criadas pelos que vivem hoje – das necessidades mais essenciais às mais superficiais. [...] É composta pelos hábitos e costumes, pela ciência e pelas técnicas, pelas diferentes formas de expressão, pelos objetos materiais e não materiais, pelos instrumentos – entendidos como objetos especiais que ampliam as possibilidades do corpo humano e a atividade humana”.



*docente*⁶, optou-se pela utilização de uma abordagem qualitativa, direcionando o olhar ao objeto de pesquisa por meio das lentes da abordagem histórico-cultural, que considera o homem como um sujeito histórico e social, que se torna plenamente humano nas relações sociais.

Participaram da pesquisa 33 professoras iniciantes como titulares de cargo, com até três anos de atuação na rede municipal de educação de Joinville, lotadas em 22 CEIs do município. Embora as participantes fossem iniciantes como titulares de cargo, várias delas já haviam atuado em outras redes de ensino.

O instrumento utilizado para a coleta de dados consistiu em um questionário com perguntas abertas e fechadas. As categorias de análise, escolhidas *a priori* (FRANCO, 2005), foram compostas da seguinte maneira: formação inicial das professoras da educação infantil, início de carreira das professoras da educação infantil e o trabalho docente com as crianças público-alvo da educação especial na educação infantil.

Para a análise dos dados empregou-se análise qualitativa, com inspiração na Análise de Conteúdo, de Bardin (2016) e Franco (2005). Optou-se por identificar as professoras pela letra P (de “professora”) e pelos números 1 a 33, que correspondem à quantidade de participantes. Os principais resultados de cada categoria estão descritos na próxima seção.

⁶ Para acesso à dissertação completa, vide: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1168107/Jaqueline_Grasiele_Vieira_Pezzi.pdf. Neste artigo não serão apresentados os dados referentes a todas as perguntas do questionário enviado para as participantes da pesquisa, mas serão citadas considerações que contribuam para o esclarecimento a respeito das categorias desenvolvidas na análise dos dados.



ANÁLISE DE DADOS

Na primeira categoria de análise discutiram-se questões a respeito da matriz curricular do curso de Pedagogia e da organização do estágio.

No tocante aos conteúdos sobre educação especial presentes na matriz curricular dos cursos de Pedagogia frequentados pelas participantes, fez-se a seguinte pergunta: *Durante a graduação, você teve conteúdos sobre a educação especial na matriz curricular do curso? Em caso afirmativo, que conteúdos foram esses? Esses conteúdos contribuíram no trabalho desenvolvido com crianças com deficiência na educação infantil?*

Na primeira pergunta, observou-se que 31 professoras assinalaram que tiveram conteúdos sobre educação especial, uma não respondeu e a participante P22 afirmou que não. Quando questionadas sobre quais conteúdos foram abordados na matriz curricular dos cursos de Pedagogia, 13 professoras responderam que receberam informações gerais sobre educação especial ou inclusiva, não sendo discriminados temas específicos envolvendo a temática. Já o segundo conteúdo mais citado voltou-se para deficiências ou síndromes específicas, apontado por sete professoras.

Ainda nessa questão, três indicaram ter tido a disciplina de Libras no curso de graduação, o que atende às orientações legais para esse nível de ensino. Chama atenção que, apesar de as orientações legais determinarem a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, apenas três participantes, graduadas em 2011, afirmaram que a sua formação inicial abordou tal conteúdo.

No complemento da questão, em que as professoras foram convidadas a justificar se os conteúdos voltados à educação especial contribuíram ou não para o trabalho desenvolvido com as crianças público-alvo da educação especial, os dados apontam que 58% (19) confessaram que sim e 42% (14) mencionaram que os conteúdos não contribuíram para o seu trabalho com esse



público. Das 14 professoras, 11 já possuíam experiência com a docência. A informação mostra-se pertinente porque elas avaliaram a contribuição dos conteúdos conforme as suas percepções sobre seu trabalho; como já possuíam experiência, os conhecimentos da graduação podem não ter oferecido subsídios para o trabalho com as crianças público-alvo da educação especial.

No mesmo contexto, dez das participantes que indicaram que os conteúdos não contribuíram para o seu trabalho graduaram-se a partir de 2010, e esperava-se uma atualização curricular dos cursos de Pedagogia, com a inserção de conteúdos voltados à educação especial, haja vista as diversas legislações a respeito da formação docente que recomendam tal inclusão.

Nas justificativas que apontam que os conteúdos não contribuíram para o trabalho com a inclusão, mencionou-se que eles foram superficiais e apresentados de forma resumida.

Essas informações são representativas em estudos envolvendo o campo da educação especial, conforme destaca Garcia (2013, p. 103):

a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da educação especial, quer seja no curso de pedagogia ou nas demais licenciaturas.

Ou seja, o fato de serem inseridos na matriz curricular das licenciaturas conteúdos voltados à educação especial não garante que a formação atenderá às necessidades que emergem no trabalho com as crianças público-alvo da educação especial.

Por outro lado, as professoras que afirmaram que tais conteúdos contribuíram para o seu trabalho destacaram, em sua maioria, a oportunidade que tiveram de conhecer as características das deficiências.

Além disso, três professoras descreveram que os conteúdos são importantes, embora tenham afirmado que é necessário considerar as



especificidades de cada criança. Assim, elas apontam ser relevante que as professoras de educação infantil conheçam as crianças público-alvo da educação especial com quem trabalham, que investiguem os seus conhecimentos, as suas formas de agir e interagir com o mundo, que conheçam as suas possibilidades e assim possam contribuir efetivamente na aprendizagem e no desenvolvimento dos pequenos. Beloto e Neres (2015, p. 41) refletem sobre a questão quando afirmam que a inclusão ultrapassa os aspectos teóricos, pois

reconhecer as diferenças não depende somente de aporte teórico para amparar práticas pedagógicas, mas estar apto para perceber o contexto onde os sujeitos envolvidos com a ação educativa se inserem e quem são. Tal tendência rompe com o estereótipo de um saber universal, pronto e acabado, significando ser o primeiro passo para superar o paradigma da exclusão.

Além disso, é importante destacar que essas professoras direcionam o seu olhar para as diferenças das crianças, mas isso não significa que elas as apontem como faltas ou limitações, ao contrário, indicam que cada ser humano possui suas diferenças e necessidades, que precisam ser consideradas no trabalho com as crianças público-alvo da educação especial. Portanto, a diversidade oportuniza “[...] trocas de conhecimentos e habilidades, além de permitir o desenvolvimento de valores importantes no reconhecimento de que somos diferentes, aprendemos de formas diferentes” (TOLEDO; MARTINS, 2009, p. 4.134-4.135).

Na primeira categoria também foram feitas três perguntas a respeito da vivência do estágio curricular supervisionado das participantes da pesquisa. Inicialmente, foram questionadas se tiveram contato com as crianças público-alvo da educação especial durante o estágio. Apenas 21% (7) delas tiveram essa oportunidade.



Pelo relato das professoras, percebe-se que o contato com as crianças público-alvo da educação especial deu-se mais nos momentos de observação do estágio. Além disso, a maioria relatou situações problemáticas da inclusão, como problemas na prática da monitora que acompanhava a criança público-alvo da educação especial, a dificuldade da professora em trabalhar com esse público, por ter um número elevado de crianças em sala, ou como desenvolver o trabalho com crianças que possuem deficiências graves e múltiplas.

É preciso considerar que a experiência do estágio com as crianças público-alvo da educação especial, em vez de favorecer uma maior aproximação dos acadêmicos com elas, contribuindo para a diminuição do estranhamento diante desses indivíduos, pode ter gerado uma percepção negativa sobre o processo de inclusão das crianças, repercutindo em negações e dificuldades no processo.

Outra questão teve o seguinte enunciado: *Para você, qual o papel do estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia para a formação e o trabalho dos professores com as crianças com deficiência? Justifique.* À essa questão três participantes preferiram não responder.

A maior ocorrência nas respostas, apontada por nove docentes, considera o estágio como tendo um papel “importante” ou “muito importante” para a formação e o trabalho na perspectiva inclusiva. Além disso, ao se considerar também o papel fundamental e/ou essencial desenvolvido pelo estágio apontado por quatro participantes, encontram-se 13 ocorrências, o que corresponde a 43% das respostas.

As participantes P18, P4 e P9 comentaram que não fizeram estágio com crianças público-alvo da educação especial e que isso trouxe consequências no seu trabalho com esse público, como destaca P9, visto que para ela a realização de estágio com crianças público-alvo da educação especial oportunizaria “*embasamento para desenvolver melhor meu trabalho*”.

A resposta da participante P11 sugere que o estágio tem o papel de contribuir na reflexão e revisão de conceitos e conhecimentos, o



que repercutirá na melhoria da prática pedagógica, e serve como uma primeira aproximação do docente com os problemas e dificuldades que enfrentará em sua carreira, pois o estágio ajuda a prepará-lo para “*estar apto para vencer os desafios*”.

Nesse sentido, é possível constatar uma percepção sobre o objetivo do estágio de docência como uma forma de aproximação com a realidade, como defendido por Pimenta e Lima (2012), momento em que o acadêmico se insere no meio educacional e passa a conhecer algumas das características e dificuldades que ocorrem no trabalho que vai desempenhar. Tal aproximação possibilita que a acadêmica, ao iniciar sua carreira como professora, conheça algumas das particularidades e responsabilidades inerentes à profissão, ampliando sua formação ao se constituir como docente da educação infantil.

A segunda ocorrência mais citada refere-se ao papel do estágio como forma de apresentar a realidade escolar e as suas dificuldades aos estagiários, apontada por sete professoras. Conforme a colocação das participantes, o estágio é a primeira aproximação das futuras docentes com a realidade do ambiente escolar, com suas dificuldades e obstáculos. Além disso, algumas das participantes relatam a divergência entre a teoria aprendida na universidade e a prática que encontram no meio escolar.

Em relação ao papel do estágio como aproximação da realidade e das dificuldades vividas no espaço escolar, é preciso considerar a necessidade de um trabalho de discussão e reflexão crítica sobre essa realidade. Assim, o estágio não pode ser compreendido apenas como uma atividade prática, mas também teórica, por envolver processos “de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45).

A última pergunta sobre o estágio visava identificar: *Como o estágio curricular supervisionado realizado na Pedagogia contribuiu com seu trabalho de sala hoje? Justifique.* À essa questão duas professoras não deram resposta.



Das respondentes, 26% (8) destacam que o estágio contribuiu pouco ou não contribuiu para o seu trabalho em sala na educação infantil. Ressalta-se que elas afirmaram nos questionamentos sobre o perfil que já exerciam a docência ou atuavam como auxiliar de educador na educação infantil. Portanto, a maioria justificou que já possuía experiência na área educacional e, por isso, o estágio não representou novas aprendizagens.

Pimenta e Lima (2012) trazem importantes contribuições para a organização dos estágios com os alunos que já exercem a função docente, uma vez que para eles o estágio funciona como uma formação contínua, “o estágio se configura, para quem já exerce o magistério, como espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias, de formação contínua, de ressignificação de seus saberes e de produção de conhecimentos” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 129). O que infelizmente não ocorreu no estágio vivido por algumas participantes da pesquisa que já exerciam a docência.

A respeito da ocorrência citada por nove professoras, de que o estágio contribuiu para o seu trabalho atual, pois puderam conhecer como ocorre a prática em sala de aula, salientam-se as colocações das participantes P9 e P23, que já exerciam a docência e comentaram mudanças na própria prática docente:

O estágio nos dá uma visão básica de atuação em sala de aula, é através da observação feita nesta etapa que pude adquirir novos conhecimentos. Essa prática contribuiu para o melhoramento da minha ação docente (P9).

Tudo o que aprendi no período do estágio foi muito válido, pois essas experiências me influenciaram para a realização de uma prática mais significativa (P23).



Os excertos refletem que a experiência do estágio, para essas professoras, ocorreu conforme a sugestão referida por Pimenta e Lima (2012), de modo a ser vivida como uma formação contínua, de reflexão, ressignificação e elaboração de novos saberes e conhecimentos.

A respeito da contribuição do estágio para ter contato com as crianças (citada por quatro professoras) e a realidade da educação infantil (indicada por quatro participantes), as docentes relataram que foi no estágio que puderam observar e conhecer as características dos indivíduos com quem iriam atuar. Além disso, o estágio favoreceu o seu conhecimento a respeito de como seria trabalhar na primeira etapa da educação básica.

Analisando as respostas das professoras nessa questão, percebe-se que as contribuições ficaram mais direcionadas às práticas de sala, uma vez que não foi comentado pelas docentes a respeito do estágio como um processo mais amplo, um “exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 102).

Para encerrar as discussões sobre essa primeira categoria de análise, é preciso esclarecer que, por mais bem que sejam estruturados o currículo, os conteúdos e atividades voltadas à formação das acadêmicas, nenhum curso de educação superior conseguirá dar conta de todas as especificidades e demandas do trabalho docente. Assim, destaca-se que o professor continuará em formação ao se inserir na docência.

A segunda categoria a ser analisada volta-se para a compreensão sobre como as participantes da pesquisa avaliam a sua inserção na educação infantil ao desenvolver seu trabalho com crianças público-alvo da educação especial. Perguntou-se para as participantes: *Como foi o início da sua atuação como docente com as crianças com deficiência na educação infantil da rede municipal de ensino de Joinville?* Todas as professoras emitiram sua opinião.



Segundo os relatos das professoras, houve perspectivas voltadas a uma valorização positiva⁷ do início de carreira (14 citações) e também a aspectos mais negativos⁸ sobre o início de atuação (13 respostas). Em algumas das respostas não foi possível perceber a predominância valorativa voltada a um aspecto negativo ou positivo, mas elas foram analisadas e contabilizadas na análise.

Das participantes, dez iniciaram sua carreira docente na educação infantil na rede municipal de ensino. Ao considerar as respostas delas, percebe-se uma experiência mais negativa no início de carreira: cinco apontaram sentimentos e valores negativos sobre essa fase de inserção e apenas uma professora descreveu a experiência inicial como positiva. As demais (quatro professoras) não discriminaram valores que pudessem ser caracterizados como negativos ou positivos.

Por outro lado, ao se considerar as respostas das professoras que exerciam a docência anteriormente, constata-se que as referências se invertem, visto que 13 manifestaram valores positivos sobre a sua inserção profissional; oito citaram aspectos negativos sobre a experiência.

Os dados sugerem que as professoras que já exerciam a docência em outros espaços ou etapas educativas superaram situações específicas que as desestabilizaram no seu início de carreira, exigindo soluções para as problemáticas do cotidiano. Entretanto, no momento da pesquisa, estavam lidando com novos desafios e as experiências vividas anteriormente não davam subsídios para as intercorrências relacionadas à inclusão escolar. Já quanto às professoras que são iniciantes na carreira docente, além de

⁷ Foram consideradas tendo uma valorização positiva sobre o início de carreira as respostas das professoras que descreveram esse período como tranquilo, sem dificuldades ou que superaram as dificuldades iniciais, tornando o trabalho mais leve, além de terem o apoio das famílias e da instituição e de adquirirem muitas aprendizagens.

⁸ A respeito das considerações negativas sobre o início de carreira levaram-se em conta as respostas que descreveram esse período como difícil, complicado, assustador, além de relatar sentimento de impotência, insegurança e preocupação.



precisarem lidar com as dificuldades, dilemas e inseguranças dessa fase profissional, somam-se a estes as dificuldades e os dilemas que a inclusão de crianças público-alvo da educação especial agrega ao seu fazer docente. Essas considerações confirmam o que Marcato (2015, p. 21.480) destaca ao dizer o seguinte:

Aspectos como a diversidade em sala de aula e dificuldades de aprendizagem dos alunos são desafios a serem enfrentados por qualquer docente seja em qual for o seu estágio profissional. No entanto, parecem representar um desafio ainda maior aos professores iniciantes.

Serão destacadas aqui no texto algumas reflexões sobre as ocorrências apontadas pelas professoras. A mais citada (sete) foi o início de carreira com a educação inclusiva ser considerado um período difícil, com muitas dificuldades.

Algumas das dificuldades apontadas pelas professoras dizem respeito principalmente à realização do trabalho, que se dá de forma isolada, sem a ajuda da auxiliar de inclusão e sem um suporte da instituição educativa e da Secretaria de Educação.

O fato de não terem apoio no trabalho com a inclusão pode gerar insegurança, desmotivação e imobilização diante dos desafios que enfrentam no seu cotidiano. Além disso, compreende-se que há necessidade da revisão dos diferentes papéis atribuídos aos profissionais que atuam na educação no contexto da educação inclusiva.

Dessa forma, uma escola que caminhe na direção de uma educação inclusiva, precisa repensar o papel de cada um dos membros da comunidade escolar. Urge a necessidade de um trabalho em equipe porque apenas o professor, em sala de aula, não consegue ter elementos necessários para garantir, de fato, a inclusão (MARCATO, 2015, p. 21.488).



Nesse sentido, enfatiza-se a importância da coletividade no processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial, pois todos precisam compreender que elas são da educação infantil, não apenas da auxiliar de inclusão, da professora da sala ou “da inclusão”, como muitas vezes é chamada essa criança. Assim sendo, deve-se considerar que “inclusão pressupõe colaboração” (MARCATO, 2016, p. 40).

As outras três ocorrências mais citadas por 12 professoras apontam o trabalho com as crianças público-alvo da educação especial no início da carreira docente como um desafio, um período desafiador, tranquilo, enriquecedor e de muitas aprendizagens, evidenciando de maneira geral aspectos mais positivos do início de carreira.

Considerando as respostas das participantes desse grupo, percebe-se que os desafios se voltam para a falta de condições que permitam uma educação inclusiva e para a divergência entre a teoria e a prática, visto que essa questão é uma das grandes dificuldades enfrentadas pelas professoras iniciantes. Segundo Marcato (2015, p. 21.489),

o que o professor aprendeu em sua formação inicial não é automaticamente aplicável em sala de aula. A necessidade que emerge do contexto o provoca a construir novos saberes, obrigando-o a ressignificar seu papel e reconstruir sua identidade profissional, mesmo para professores veteranos.

As professoras que apontaram que o início de carreira foi “tranquilo” se referem à oportunidade que tiveram ao receber apoio de diferentes pessoas durante o processo. Novamente, essas considerações indicam que no processo de inclusão se faz necessário um trabalho colaborativo, que vá além da atuação docente. Conforme sugestão das participantes, com o apoio da família e de uma auxiliar de sala, é possível que o processo seja vivido com mais tranquilidade, uma vez que esse suporte oferece uma atenção mais individualizada à criança público-alvo da educação especial.



Em relação às opiniões que destacaram uma valorização positiva do trabalho com crianças público-alvo da educação especial no início da carreira, pelo relato das participantes que já exerciam a docência anteriormente ao ingresso como professoras de educação infantil efetivas do município, a inclusão possibilita um reavaliar constante da sua prática pedagógica, já que, mesmo quando as condições para a inclusão não são as ideais, elas impulsionam, por exemplo, a buscar soluções para resolver os impasses e dificuldades do dia a dia, como mencionado pela professora P23. Cordeiro e Antunes (2010, p. 164) destacam:

Ao pensar e propor a educação inclusiva hoje, entende-se que ao esperar que tudo fique próximo ao ideal para receber as crianças com deficiência na escola regular, contando com leis apropriadas, espaços adaptados, professores adequados, corremos o risco de entrar em uma prisão que não nos permitirá desfrutar as reais condições já dadas e que no seu enfrentamento, como mostram nossas professoras, sofrem modificações, desenvolvimento e criam condições diferenciadas para que a inclusão se torne real.

As autoras enfatizam que a espera pela construção das condições ideais de uma escola inclusiva incita uma imobilização de todos os profissionais envolvidos, pois ao voltarem os seus olhares apenas para o ideal desejado não vislumbram as possibilidades que cada realidade escolar já oferece para a realização do processo de inclusão.

A última categoria de análise versa sobre discussões referentes ao trabalho docente com as crianças público-alvo da educação especial. Assim, uma das perguntas do questionário foi a seguinte: *No decorrer do seu trabalho como docente de crianças com deficiência, destaque duas ações realizadas por você para atender às especificidades delas.* À essa pergunta três professoras não responderam.



Nas respostas, percebe-se que a principal ação feita pelas professoras são adaptações, tanto de materiais quanto de atividades, ocorrência que engloba 46% das respostas.

Na adaptação das atividades exercidas com as crianças, quatro professoras discriminaram a necessidade de adaptações, mas sem descrevê-las. Outras cinco participantes indicaram praticar ações como contação de histórias com figuras bem ilustrativas, músicas, pinturas, exploração dos cinco sentidos, jogos, desafios e brincadeiras em equipe, ou seja, ações voltadas ao planejamento e à realização de atividades que são comuns ao universo da educação infantil, opção que favorece a aprendizagem de todas as crianças da turma.

Constata-se também que na maioria das respostas as professoras não citaram atividades planejadas especificamente para as crianças público-alvo da educação especial, e sim ações que, supõe-se, foram feitas com a turma toda, o que se considera como algo positivo, pois não é atribuída à criança público-alvo da educação especial um lugar diferente ou isolado dos seus colegas de sala.

Assim, com pequenas adaptações nas atividades, a criança pode se sentir integrante do grupo, realizando as mesmas atividades que os seus colegas, o que contribui para minimizar o seu estranhamento e distanciamento em relação aos companheiros de turma, não sendo considerada alguém fora do grupo. Acredita-se que isso facilita o processo de inclusão no ensino regular e evita situações de exclusão da criança ou da vivência do sentimento de que ela é incapaz de aprender e executar as propostas feitas aos colegas.

Cabe enfatizar que a proposta de modificar atividades realizadas com todas as crianças da educação infantil não significa simplificar ou empobrecer o que é proposto para toda a turma, mas de viabilizar formas diferentes e significativas para todos atingirem os objetivos planejados pela professora.



Enfim, atividades exclusivas à criança público-alvo da educação especial devem ser consideradas apenas quando houver realmente necessidade e se forem imprescindíveis para que ela consiga participar e adquirir as mesmas aprendizagens que seus colegas.

Em relação à adaptação dos materiais, citaram-se mudanças nos mobiliários, na sala e também nos materiais oferecidos às crianças, como por exemplo a organização do espaço para a cadeira de rodas e adaptação dos materiais pedagógicos, o que remete à importância da acessibilidade no processo de inclusão, aspecto que ainda apresenta muitas dificuldades nas instituições de educação brasileiras e que acarreta, em muitos casos, a negação dessas crianças de frequentarem o ensino regular.

Por outro lado, chamam atenção as poucas ocorrências apontadas pelas professoras no que respeita às mudanças de atitudes das próprias docentes diante dessas crianças, percebendo-as como capazes de aprender, considerando-as para além da sua deficiência ou transtorno. As professoras que assim procedem destacaram a necessidade de ter um olhar mais amplo sobre a criança público-alvo da educação especial, entendendo-a essencialmente como criança, com possibilidades próprias para aprender e se desenvolver, como qualquer outra. Nesse contexto, Prestes (2010) relata que para Vigotski a deficiência em primeiro lugar é social, sendo necessária a criação de formas para compensá-la. Nas palavras de Vigotski (2006, p. 40 *apud* PRESTES, 2010, p. 191):

Está errado enxergar na anormalidade somente a doença. Numa criança anormal vemos somente o defeito e por isso o nosso estudo sobre a criança e o enfoque desse estudo limitam-se com a constatação daquele percentual de cegueira, de surdez ou de perversão do gosto. Nós paramos nos “zolotnik” (ouros) da doença e não percebemos os “pud” (quilos) de saúde. Percebemos os grãosinhos de defeitos e não percebemos as áreas colossais, ricas de vida que as crianças possuem.



A última questão que será apresentada na terceira categoria foi a seguinte: *Qual a importância que você dá à inclusão de crianças com deficiência na educação infantil? Justifique.* Nessa pergunta, duas professoras não colocaram resposta.

Das que responderam, percebeu-se que há predominância em considerar a inclusão importante ou muito importante, englobando 65% das respostas. Porém, se relacionarmos nesse grupo as respostas que consideram a inclusão essencial, fundamental e necessária, palavras cujo significado está próximo ao conceito de importante, chega-se a um percentual de 77% das respostas.

A justificativa mais citada pelas professoras envolve a opinião de que a inclusão tem como função a socialização das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil, aspecto apontado por oito professoras, o que corresponde a 26% das respostas. Assim, para essas docentes, a inclusão tem como objetivo a socialização das crianças, tanto para elas conviverem com crianças da mesma idade quanto para que as demais, as que não possuem deficiências ou transtornos, aprendam a conviver com as diferenças.

Considera-se que a socialização é um aspecto fundamental a ser desenvolvido em todas as etapas da educação, principalmente na educação infantil, pois essas crianças estão iniciando seu processo de socialização e aprendizagem e precisam viver e experimentar diferentes situações que emergem nas interações sociais que as constituirão.

Do mesmo modo, acredita-se que a constituição das pessoas ocorre por meio das suas relações sociais e na interação com a cultura, todavia o sentido atribuído pelas professoras à inclusão das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil não oferece indícios dessa percepção, sendo possível apontar que o objetivo da inclusão delas se volta apenas para a sua socialização em um sentido restrito, no qual as crianças frequentam esse espaço somente para interagir com outras crianças, não ocorrendo investimentos intencionais



para avançar no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, Ferreira e Ferreira (2007, p. 39-40) destacam:

Para não cair na imobilidade, para não reduzir a escola à função de apenas “socializar” o aluno com deficiência (expressão que tem sido utilizada para indicar que a experiência escolar do aluno é suficiente quando se o coloca em relações adaptadas ao contexto educacional) e para que possamos desenvolver um processo de inclusão a partir da realidade escolar nacional, parece importante que se tome como referência a função social da escola e a partir dela se estabeleça, para os alunos com deficiência, um plano de desenvolvimento escolar em que busque o máximo de desenvolvimento de cada aluno, dentro da meta geral colocada.

Mello (2015, p. 50), em artigo que discute a importância da abordagem histórico-cultural na organização da educação infantil, enfoca o papel da educação na formação humana:

[...] tudo o que a criança vive, experiencia ou faz é responsável por formar funções psíquicas como o pensamento, a fala, a imaginação, a memória, a atenção, a autodisciplina ou o controle de sua própria conduta, assim como as habilidades, os sentimentos e as emoções.

Sob tal perspectiva, volta-se a questão para a responsabilidade da professora no seu trabalho com crianças de 0 a 5 anos; sejam elas crianças público-alvo da educação especial ou não, todas possuem direito a aprender, se desenvolver, enfim, a se humanizar, no sentido adotado pela teoria histórico-cultural.

No tocante à inclusão das crianças público-alvo da educação especial no ensino regular, Ferreira e Ferreira (2007, p. 45) reafirmam a importância dessa inserção: “[...] a educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas”.



Outro aspecto mais citado pelas professoras se refere à afirmação da importância da inclusão das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil, porém apresentam situações problemáticas que dificultam o processo de educação inclusiva, situações apontadas por seis participantes, principalmente pelo fato de sentirem-se despreparadas para atuar na perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, mesmo com as lacunas deixadas por uma formação inicial insuficiente ou problemática, é preciso destacar que a formação humana, e mais especificamente a formação de professor, nunca estará completa. Ao longo de toda a carreira docente, será preciso investir na formação continuada para que os conhecimentos e aprendizagens possam ser constantemente revisitados e ressignificados.

O último aspecto a ser discutido na referida questão faz alusão ao objetivo principal da educação inclusiva, que seria a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças público-alvo da educação especial, aspecto apresentado por apenas três professoras, conforme os seus relatos discriminados a seguir.

Acredito que a criança se sente mais parecida com os demais quando está inserida na educação infantil e isso soma no seu desenvolvimento intelectual e cognitivo (P11).

É de suma importância para o desenvolvimento, intelectual, motor e social da criança (P18).

A inclusão favorece a aprendizagem da criança com deficiência e de quem convive com ela (P31).

Observa-se que essas profissionais já possuem uma visão mais crítica a respeito da inclusão e conhecem sua responsabilidade diante desse público, o que pode repercutir significativamente nas aprendizagens das crianças público-alvo da educação especial, pois



há um empenho por parte delas em realizar seu trabalho voltado à aprendizagem e ao desenvolvimento dessas crianças.

Sobre a importância da inclusão das crianças público-alvo da educação especial desde a educação infantil, destaca-se que o ensino regular oportuniza um ambiente mais estimulador para elas, com mais possibilidades de estabelecer relações sociais que as impulsionam a superar suas dificuldades, buscar caminhos alternativos, estabelecer interações com seus colegas e professoras, o que conseqüentemente vai contribuir em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Ou seja, “[...] é no coletivo que a criança não só irá ativar e exercitar as funções psicológicas próprias, mas encontrará a fonte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (VICTOR, 2010, p. 63).

Além disso, como já enfatizado, a inclusão das crianças público-alvo da educação especial no ensino regular não deve ter como objetivo apenas a sua socialização; como as participantes P11, P18 e P31 salientaram, essa inclusão deve repercutir em possibilitar aprendizagens às crianças, pois elas possuem os mesmos direitos das demais, o direito de serem apresentadas aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os resultados encontrados neste estudo, emergem diversas considerações que precisam ser destacadas.

Em relação à primeira categoria, sobre a formação inicial, constatou-se que as instituições de ensino superior já estão, gradativamente, inserindo em seus cursos disciplinas e conteúdos voltados à educação inclusiva e inclusão escolar. O fato mostrou-se significativo, pois contribuiu para a formação docente das professoras participantes.



No entanto não houve unanimidade a respeito da contribuição dos conteúdos para o trabalho atual realizado pelas professoras com as crianças público-alvo da educação especial. Isso porque a maioria (19) relatou que esses conteúdos contribuíram de alguma forma para o seu trabalho, entretanto outras 12 docentes enfatizaram a sua não contribuição, em virtude de os conteúdos terem sido tratados de forma superficial e aligeirada.

Na questão da experiência do estágio no curso de Pedagogia, é preciso que as instituições de ensino superior invistam em atividades e vivências relacionadas à educação inclusiva nos estágios de docência dos acadêmicos do curso de Pedagogia, visando apresentar alguns aspectos e possibilidades de trabalho com essas crianças, pois tal experiência, quando bem planejada e discutida, contribui para uma maior familiaridade com esse público, já em sua formação inicial.

No que se refere à segunda categoria, que trata sobre o início de carreira das participantes e o trabalho com as crianças público-alvo da educação especial na educação infantil, dez professoras relataram de forma negativa o início da sua atuação com as crianças público-alvo da educação especial, principalmente pelo fato de executar o seu trabalho de forma isolada, sem o apoio da auxiliar de inclusão e o suporte da instituição para atender às dificuldades e demandas oriundas do cotidiano. Já as 23 professoras ingressantes titulares de cargo apresentaram opiniões positivas sobre o processo, percebendo outros aspectos ao trabalharem com a educação inclusiva, mostrando maior satisfação e segurança para lidar com suas particularidades.

Os dados analisados apontam a necessidade de um programa de acompanhamento do início de carreira das professoras da educação infantil pela rede municipal de ensino, a fim de oferecer uma formação continuada capaz de inseri-las de forma mais segura no cotidiano escolar.

A respeito da última categoria – o trabalho das professoras com as crianças público-alvo da educação especial na educação infantil –, percebe-se que a principal ação feita pelas professoras para atender



às especificidades das crianças são adaptações, tanto de materiais quanto de atividades. Na maioria dos casos, as adaptações ocorreram em atividades praticadas com todas as crianças da turma, o que pode contribuir para uma maior inclusão das crianças público-alvo da educação especial na rotina da instituição.

Um ponto positivo encontrado nos dados coletados trata sobre a importância que as professoras atribuem para a inclusão das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil: 77% indicaram a inclusão escolar como muito importante, essencial e necessária. Com essa indicação, constata-se um avanço da perspectiva da educação inclusiva na percepção das participantes da pesquisa, que já consideram a educação infantil como o espaço das crianças público-alvo da educação especial.

No entanto, mesmo com tal entendimento, em 26% das respostas, a maior ocorrência, citou-se que o objetivo da inclusão escolar na educação infantil é a socialização das crianças público-alvo da educação especial, não havendo discriminação das participantes quanto aos aspectos da aprendizagem dessas crianças ou sobre a importância da educação infantil para o seu desenvolvimento. Assim, faz-se necessário um investimento na educação continuada das professoras, visando ampliar a compreensão a respeito dos objetivos da inclusão das crianças público-alvo da educação especial no ensino regular.

Por fim, no contexto dos dados discutidos e examinados, constata-se a importância da formação docente, do trabalho colaborativo e do suporte para o trabalho com as crianças público-alvo da educação especial, requisitos fundamentais para a concretização da inclusão escolar.



REFERÊNCIAS

ARCE, A. Compre o *kit* neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 251-283, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>. Acesso em: 2 maio 2017.

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. *In*: SOUZA, J. V. (org.). **Formação de professores para a educação básica: 10 anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191-209.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.

BELOTO, M. R. M. de O.; NERES, C. C. Trajetórias que entrelaçam o curso de Pedagogia e a perspectiva da inclusão: seguindo algumas trilhas sobre a formação docente. *In*: NERES, C. C.; ARAUJO, D. A. (org.). **Retratos de pesquisa em educação especial e inclusão escolar**. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 17-47.

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a02.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

CORDEIRO, A. F. M.; ANTUNES, M. A. M. Desafios e metamorfoses no trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva. *In*: CORDEIRO, A. F. M.; HOBOLD, M. de S.; AGUIAR, M. A. L. de. (org.) **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville: Editora Univille, 2010. p. 149-167.



FERREIRA, J. R.; FERREIRA, M. C. C. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In*: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 21-48.

FRANCO, L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005. 79 p.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em: 1.º maio 2017.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2007. p. 31-61. (Ciências da educação).

MARCATO, D. C. B. de S. O professor iniciante e a inclusão escolar: apontamentos e desafios. *In*: EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: [s.n.], 2015. p. 21.480-21.493. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21991_11289.pdf. Acesso em: 19 maio 2017.

MARCATO, D. C. B. de S. **Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar**. 161 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

MELLO, S. A. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. **Revista Cadernos de Educação**, n. 50, p. 1-12, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/5825/4249>. Acesso em: 9 set. 2017.



MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 57-82, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>. Acesso em: 9 set. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.5007/%25x>.

MELLO, S. A.; FARIA, M. A. A escola como o lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/1603/898>. Acesso em: 9 set. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/198464441603>.

MENDES, E. G. Inclusão: é possível começar pelas creches? *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, GT 15 – Educação Especial, 29., Caxambu, 2006. **Anais...** Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-1921--Int.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 296 p.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 295 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

REGO, T. C. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 49-71.

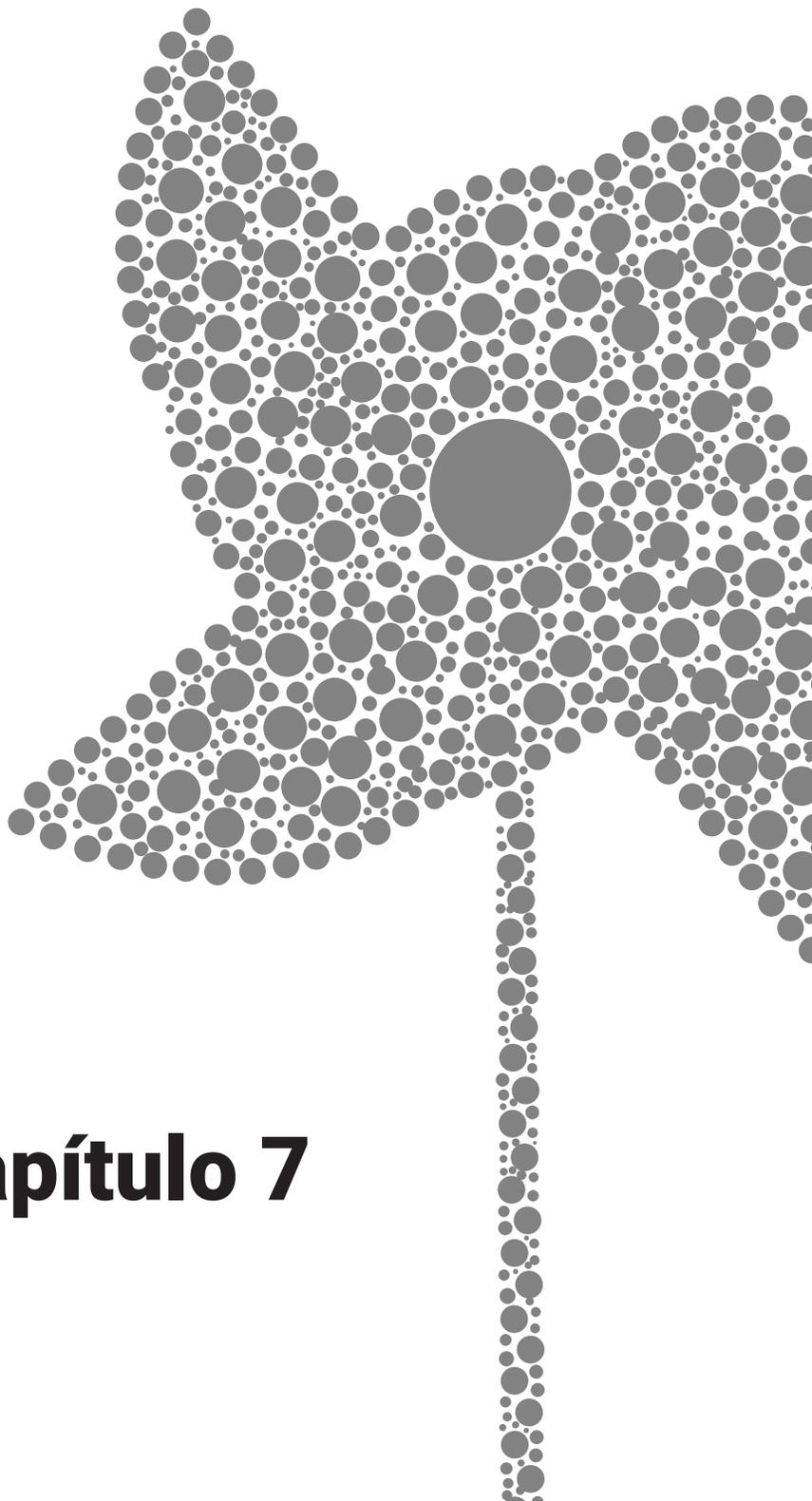


TOLEDO, E. H. de; MARTINS, J. B. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. *In*: EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, Eixo 4 – Formação de professores e profissionalização docente, 9., Curitiba, 2009. **Anais...** Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3298_1675.pdf. Acesso em: 20 ago. 2017.

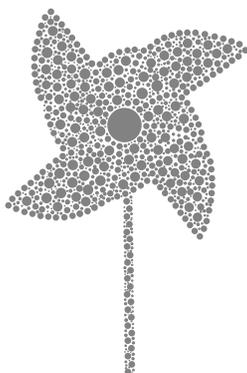
VICTOR, S. L. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre a inclusão da criança com deficiência no contexto da escola de educação infantil. *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. Meyrelles de. (org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 59-68.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.





Capítulo 7



AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA SALA COMUM SOBRE O TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR: O QUE FAZES? COMO TRABALHAS?

Priscila Murтинho Deud¹

Aliciene Fusca Machado Cordeiro²

Resumo

Este artigo busca apresentar uma síntese da dissertação *As concepções das professoras da sala comum sobre o trabalho do segundo professor: O que fazes? Como trabalhas?*. A questão central de pesquisa foi a seguinte: Qual a concepção que o professor de sala comum tem sobre o trabalho do segundo professor de turma (SPT)? Teve-se como

¹ Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Terapeuta ocupacional. *E-mail*: prymurтинho@gmail.com.

² Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Univille. *E-mail*: aliciene_machado@hotmail.com.



objetivo geral conhecer o trabalho do segundo professor de turma por meio da concepção do professor de sala de aula comum nas turmas do ensino médio em escolas da rede estadual de ensino em Joinville. Os objetivos específicos foram: a) por intermédio da concepção do professor de sala comum, conhecer como se desenvolve o trabalho do SPT; b) identificar qual a relação de trabalho entre professor de sala comum e SPT. As principais referências teóricas utilizadas foram Araújo (2015), Hypolito (1997), Araújo e Cunha (2013), entre outros. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa. A coleta de dados ocorreu em escolas públicas estaduais de Joinville com professores de sala de aula comum que atuam no ensino médio. Recorreu-se a um questionário com 17 perguntas abertas e fechadas. Pode-se concluir que é necessário investir em políticas de valorização e melhoria das condições de trabalho das professoras de sala comum e SPT, bem como fomentar oportunidades para o trabalho colaborativo entre os profissionais.

Palavras-chave: trabalho docente; ensino médio; segundo professor de turma; educação especial.

INTRODUÇÃO

O interesse em realizar uma pesquisa com a questão “Qual a concepção que o professor de sala comum tem sobre o trabalho do segundo professor de turma?” surgiu em virtude da minha trajetória como estudante, profissional e pessoa que deseja mudanças significativas na educação.

No ano de 2000, ingressei como professora concursada na Prefeitura de Joinville, e realmente houve uma identificação com a prática educativa e a reflexão contínua permeada pelas teorias



da educação, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse cenário me aproximei cada vez mais da relação entre teoria e prática pedagógica, tendo como meta, conforme destaca Patto (1993), compreender a práxis como uma ação que tem potência de transformação da realidade e da consciência dos indivíduos.

Durante o trabalho como professora pude ter contato com os professores dos estudantes da educação especial, e a principal observação era relacionada à inclusão desses alunos na sala comum com garantia não só de acesso e permanência, como também de aprendizagem. Na minha segunda graduação, Terapia Ocupacional, os desafios da inclusão dos estudantes com deficiência ficaram mais evidentes.

Tendo em conta a minha trajetória profissional, pude perceber a necessidade de discutir sobre os desafios e as possibilidades de incluir estudantes com deficiência na escola comum e de como acontece o trabalho do segundo professor, em sala de aula regular. Também observei a importância de compreender como acontece o trabalho entre esse professor e o professor da sala comum, para que assim possamos refletir sobre as contribuições do trabalho docente em uma perspectiva colaborativa.

Nesse sentido, a relevância acadêmica do presente trabalho está em contribuir com a escassez de pesquisa sobre tal temática. Assim, realizou-se um levantamento inicial de pesquisas sobre o segundo professor de turma no Banco de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Biblioteca Científica Online (SciELO) e na Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (Anped), no grupo de trabalho de educação especial (GT) 15. Os descritores utilizados no levantamento foram: educação especial + segundo professor; trabalho e formação docente + segundo professor; atendimento educacional especializado (AEE) + segundo professor; segundo professor. O período pesquisado foi 2011 a 2016. Ainda que tenham sido encontradas seis produções



que se articularam especificamente ao papel do segundo professor de turma, apenas três delas procuraram conhecer esse trabalho por meio da visão do professor de sala comum: Farnocchi (2003), Honnef (2013) e Zerbato (2014). Nota-se aí a importância de discutir o tema, dado o silenciamento no campo científico.

Dessa forma, o estudo teve como objetivo geral conhecer o trabalho do segundo professor de turma (SPT) por meio da concepção do professor de sala de aula comum nas turmas do ensino médio em escolas da rede estadual de ensino em Joinville. Os objetivos específicos foram: por meio da concepção do professor de sala comum, conhecer como se desenvolve o trabalho do segundo professor de turma e identificar qual a relação de trabalho entre professor de sala comum e segundo professor de turma.

No presente texto, que sintetiza a dissertação, serão abordados: breve contextualização histórica do ensino médio; uma reflexão sobre o trabalho docente e suas possibilidades e desafios; descrição do trabalho exercido pelo SPT nas salas comuns e suas conexões com a educação especial nas turmas regulares do ensino médio; percurso metodológico adotado durante a pesquisa, instrumento de coleta de dados e abordagem de análise dos dados coletados; análise dos dados coletados em categorias: 1) função e finalidade do trabalho do SPT: visão das professoras de sala comum das turmas do ensino médio; 2) trabalho docente nas turmas do ensino médio: coletivo... colaborativo? E por fim serão discutidas as principais conclusões acerca da concepção das professoras da sala comum sobre o trabalho do SPT, destacando o processo de ensino e aprendizagem do estudante público-alvo da educação especial. Além disso, constatar se acontecem práticas de trabalho colaborativas na rede estadual de Joinville e quais as possibilidades de transformação para melhoria do cenário.



REFERENCIAL TEÓRICO

Para melhor contextualizar a temática de estudo, mostra-se essencial expor um histórico breve do ensino médio brasileiro, depois apontar as principais possibilidades e desafios do trabalho docente e, por fim, descrever as características do trabalho executado pelo segundo professor de turma em Santa Catarina.

Breve histórico sobre o ensino médio brasileiro

Ao longo da história, o ensino médio no Brasil tem um histórico de baixo acesso de matrículas pela maioria dos jovens das classes populares. Silva (2010) destaca que o acesso ao ensino médio para esse público é um fenômeno recente e continua em desenvolvimento. A autora continua sua reflexão ao mencionar que o ensino médio, na primeira metade do século XX, cresceu em número elevado. E destaca que as escolas que apareceram eram provenientes da iniciativa privada e que os jovens das camadas populares eram excluídos do processo. A autora aponta a exclusão educacional como um processo socialmente construído ao longo da educação básica. Algumas mudanças começaram a ocorrer somente na década de 1950, com a ascensão da classe média, os fenômenos da urbanização, acumulação do capital e processos de organização social (SILVA, 2010).

Com as mudanças econômicas entre os anos de 1900 a 1950, em que o Brasil passou de um capitalismo dependente e de agroexportação para um país mais urbanizado e industrializado, com o crescimento das indústrias, aconteceu uma crescente demanda de mão de obra. Por isso, na perspectiva de Silva (2010), foi preciso investir em uma educação elementar para o trabalho no setor. Portanto, houve



impactos positivos no contexto econômico e político, contribuindo para avanços na educação formal do país.

Como um dos primeiros avanços na área, com base em discussões é aprovada a Lei n.º 4.024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961. Para Silva (2010), nesse período houve movimentos e organização social em defesa da ampliação da oferta e reorganização do ensino médio e da extensão da escolaridade para 14 anos de forma obrigatória e elementar. Porém não foram vistos avanços significativos nesse sentido, pois “não existia, nesse momento, intenção governamental em tornar o ensino médio universal, ou ainda, acessível às camadas populares [...]” (SILVA, 2010, p. 38).

Já nos anos de 1980, com o momento de redemocratização, com o fim da ditadura militar e a aprovação da Constituição Federal de 1988, um novo cenário começava a surgir para a oferta do ensino médio no Brasil. O principal marco da época foi a aprovação da Lei n.º 9.394 em 1996. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) determinou que o ensino médio passasse a integrar a educação básica. Barros (2008) ressalta que no período houve uma expansão quantitativa das matrículas e novos contornos para essa etapa educacional.

Contudo Libâneo (2012) aponta uma questão ainda presente, um dualismo, em que há uma escola diferente para as elites e outra para as classes populares. E isso é reforçado no ensino médio, pois muitos jovens egressos do ensino fundamental acabam não se matriculando nessa etapa.

Oliveira (2010) destaca que o ensino médio sofre uma crise historicamente construída, uma vez que, ao mesmo tempo em que se almeja uma terminalidade, haja vista muitos jovens buscarem entrar no mercado de trabalho após concluir tal etapa, muitos enxergam o ensino médio como intermediário entre o ensino fundamental e a universidade.



Outra questão ligada ao cenário diz respeito ao fato de o professor do ensino médio, muitas vezes, se vê em atividades isoladas no fazer pedagógico, como por exemplo: planejamento individual diário, prática pedagógica fragmentada e falta de trabalho colaborativo com os seus colegas (MESQUITA; LELIS, 2017).

Ao analisar o contexto específico do estado de Santa Catarina, que é o foco desta pesquisa, a Sinopse Estatística da Educação Básica, referente ao ano 2016, mostra que houve queda de 7% no número de matrículas no ensino médio em comparação com o ano de 2015, compreendendo as esferas educacionais públicas e privadas e abrangendo todas as dependências administrativas, ou seja, em todo estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2017).

Em 2016 registrou-se um total de 193.113 matrículas na rede estadual em Santa Catarina, das quais 2.745 eram de estudantes público-alvo da educação especial em salas comuns. Especificamente na cidade de Joinville, foram registradas 15.575 matrículas no ensino médio nas escolas estaduais, mas o número de estudantes na educação especial foi de apenas 163 registros. O contingente de profissionais trabalhando em Joinville em 2016 abarcava 464 professores concursados/efetivados e 308 com contratos temporários, o que totaliza 776 professores para suprir as demandas mencionadas no ensino médio (SANTA CATARINA, 2017).

Trabalho docente: possibilidade e desafios

Antes de descrever as principais características do profissional que trabalha como segundo professor de turma (SPT) é importante refletir sobre as possibilidades do trabalho docente e a necessidade de desenvolver práticas colaborativas de trabalho. Nesse sentido, Tartuce, Nunes e Almeida (2010) entendem que o professor sofre



influências cotidianas no seu trabalho a partir da imagem que possui de si mesmo e da sua experiência diária.

Em relação ao declínio do prestígio e imagem social do professor, Tartuce, Nunes e Almeida (2010) consideram a alteração do papel tradicional dos docentes no seu contexto, pois a escola não é mais o principal espaço de acesso para o conhecimento nem um meio de ascensão econômica e social para certas camadas sociais. Por outro lado, a escolha em ser docente muitas vezes não está relacionada a um projeto de vida, mas a uma alternativa provisória, muitas vezes sem o preparo devido. Isso acaba por contribuir com a criação de um estereótipo de que qualquer profissional pode ser professor, desqualificando o trabalho docente

Roldão (1998) enfatiza o papel social da escola em relação ao processo de mudanças sociais. Assim, faz um questionamento importante para os dias atuais: “O que mudou e o que permanece na profissão professor?”. Segundo Freire (2001), a escola não tem mais o papel central de detenção do saber; trata-se de um espaço de trocas de conhecimento, problematização, contextualização e produção de saberes, com base em diálogo e construção de novas formas de ensinar. Assim, a educação não pode ser apenas conteudista, e sim uma possibilidade para a transformação e conscientização dos estudantes por meio de uma reflexão contundente sobre a realidade social.

Entretanto não se pode ignorar as condições de trabalho dos professores. Para Oliveira (2010), existe uma sobrecarga de trabalho sobre o professor, o que acaba afetando em muitas ocasiões o seu desempenho profissional. De acordo com as análises de Frigotto (2007) sobre a influência do capitalismo nas condições do trabalho do professor, como educador ele tem um papel importante no processo de escolarização dos estudantes, o qual deve ser realizado no enfrentamento do “projeto pedagógico dominante”, oriundo do capitalismo, que veicula a educação básica ao mercado e à “pedagogia das competências e da empregabilidade”. O trabalho docente deve se



contrapor a uma pedagogia que visa à formação do cidadão mínimo, fácil de manipular e explorar e precisa primar pelo conhecimento da ciência e técnica, pelas potencialidades que utilizam a arte e a humanização, fomentando com os estudantes seu papel na sociedade como ser humano pensante e crítico.

Uma das formas de fortalecer o trabalho docente é a realização do trabalho colaborativo na escola, pois, para poder criar relações profissionais baseadas na coletividade, os sujeitos sociais devem compartilhar suas responsabilidades no âmbito do trabalho na instituição escolar. É preciso buscar estratégias coletivas para solucionar os problemas que aparecem no cotidiano da escola. Essa é uma perspectiva necessária para o trabalho do docente regente de turma e do segundo professor de turma. Nessa concepção, destacam-se as atribuições do SPT, no contexto da rede estadual de Joinville:

- planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do ensino fundamental;
- participar do conselho de classe;
- tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente, quando o educando estiver matriculado nas séries finais do ensino fundamental;
- participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo SAEDE e/ou SAESP;
- participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE;
- sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial;
- cumprir a carga horária de trabalho em sala de aula, mesmo na eventual ausência do aluno;
- participar de capacitações na área de educação.

Observações: O Segundo Professor de Turma não pode assumir ou ser designado para outra função na escola que não seja aquela para a qual foi contratado (SANTA CATARINA, 2009, p. 17).

Ao analisar o documento denominado de *Programa pedagógico* (SANTA CATARINA, 2009) da rede estadual, compreende-se a



importância do SPT no que relaciona as práticas necessárias no contexto da educação especial para os estudantes matriculados no ensino médio. O SPT tem como função contribuir com o funcionamento da turma e auxiliar o professor da sala comum, promovendo a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (SANTA CATARINA, 2009).

Porém há desafios nesse cenário. Araújo (2015) evidencia certa ambiguidade acerca do trabalho do SPT no tocante ao desempenho das suas funções: regente, cuidador, orientador, entre outros. Dessa maneira, destaca-se a importância de compreender, por meio de dados da realidade escolar, como acontece seu trabalho.

A seguir, descreveremos como os dados foram coletados, além dos procedimentos adotados durante a realização da pesquisa e a sua posterior análise.

PERCURSO METODOLÓGICO

A base epistemológica de análise que conduziu a metodologia da pesquisa foi a perspectiva do materialismo histórico-dialético, considerando o indivíduo como sujeito histórico e que produz cultura e que, com base nisso, modifica as relações sociais, em um constante movimento. Na compreensão de Freitas *et al.* (2000), os sujeitos sociais são criadores de ideias e dotados de consciência para produzir transformações na realidade social.

A abordagem de análise se baseou em uma pesquisa qualitativa. Conforme Gatti e André (2011), a pesquisa qualitativa é uma modalidade investigativa que tem sua preocupação central na compreensão dos aspectos que constituem as relações sociais, as construções culturais e as influências de grupos coletivos, comunitários ou pessoais.



O lócus da pesquisa foi constituído das escolas da rede estadual de Joinville, especialmente professoras³ de sala de aula comum que trabalham em conjunto com o SPT no ano de 2016. Como instrumento de coleta de dados, elaborou-se um questionário de 17 perguntas abertas e fechadas, dividido em duas partes: a primeira parte constituída de perguntas para levantar informações sobre o perfil dos professores da sala comum; na segunda parte teve-se como foco caracterizar o trabalho do SPT, na concepção de professores regentes.

A pesquisadora realizou pessoalmente a entrega e o recolhimento dos questionários nas escolas estaduais de Joinville. Foram respondidos 129 questionários, que passaram a compor o *corpus* de análise deste estudo. A tabulação dos resultados foi feita em duas planilhas no *software* Microsoft Excel, divididas em respostas abertas e fechadas. Identificaram-se os participantes com a letra “Q”, seguido com o número de respostas, de 01 a 129, recebidas das 24 escolas participantes da pesquisa.

A técnica utilizada para a construção dos dados foi a Análise de Conteúdo, encontrando em Bardin (2016) e Franco (2005) os referenciais teóricos apropriados. Sob essa perspectiva, faz-se necessário apoiar-se no ambiente em que determinada mensagem foi construída e considerar que os que fizeram parte da pesquisa se estabelecem diariamente como sujeitos históricos sociais participantes de um contexto social que possui particularidades relacionadas à política, à cultura e à economia do cenário em que a pesquisa foi realizada. Assim, conforme explica Franco (2005, p. 13-14), “[...] torna-se indispensável considerar que a emissão das mensagens, sejam elas verbais, silenciosas ou simbólicas, está necessariamente vinculada às condições contextuais de seus produtores”.

Os critérios para categorizar a discussão tomaram forma mediante os dados coletados e a apropriação crítica e interpretativa

³ Neste trabalho optamos por usar “professora”, no feminino, em virtude de a maior porcentagem dos participantes pertencer ao sexo feminino.



efetuada durante a feitura do trabalho, constituindo-se por meio das bases teóricas que deram sentido e significado sobre o problema pesquisado. Assim, foram articuladas duas categorias:

- 1) Função e finalidade do trabalho do SPT: visão das professoras de sala comum das turmas do ensino médio;
- 2) Trabalho docente nas turmas do ensino médio: coletivo... colaborativo?

PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As participantes da pesquisa são professoras da sala de aula comum no ensino médio, efetivas ou em caráter temporário (ACT), que trabalham diretamente com o SPT da rede estadual de Joinville, configurando 51% de mulheres em regime temporário.

Os principais dados referentes ao perfil das professoras são os seguintes: o público-alvo da pesquisa foi constituído de 60% de mulheres e 40% de homens; 37% das professoras/professores estão entre 40 e 49 anos; 33% estão com idade de 30 a 39 anos; a maioria das professoras/professores possui licenciatura; 47% estão trabalhando na rede estadual por um período de 2 a 10 anos; 64% possuem formação acadêmica em nível de pós-graduação (*lato sensu*); 8% possuem pós-graduação em nível de mestrado (*scripto sensu*) e 4% afirmaram que têm uma formação híbrida, ou seja, composta por especialização e mestrado.

Na pesquisa observa-se a predominância de mulheres. No magistério isso se deve a um processo de feminização socialmente construído. Dessa forma, é necessário compreender como a questão de gênero se relaciona às condições de trabalho a que mulheres professoras estão sendo submetidas ao longo da história da educação.

Conforme Hypolito (1997), o fenômeno da feminização do magistério faz parte da história da educação e acompanhou processos



como a industrialização e urbanização e o lugar social que ocupava a mulher. Assim, as relações estabelecidas entre a adequação do papel de mulher e o trabalho de ensinar crianças incluem, além do papel de mãe, as ditas “habilidades” femininas, como dona de casa e esposa. Tais funções exigem um desempenho baseado em características que a mulher tem ou “deveria” ter, como docilidade, submissão, sensibilidade, paciência, entre outras (HYPOLITO, 1997). Araújo e Cunha (2013) destacam que é preciso abandonar uma visão de divisão entre o gênero masculino e feminino na docência. Nas palavras dos autores,

[...] é fundamental que o gênero deixe de assumir esse caráter singular e generalizante, para assumir um conceito pluralista que aceita a coexistência de homens e mulheres com perfis próprios e autonomia de personalidade (ARAÚJO; CUNHA, 2013, p. 11.257).

Outra questão importante na pesquisa foi a discussão acerca da jornada de trabalho das professoras, a qual se estabelece entre 10 e 20 horas semanais. Constatou-se que também possuem outros vínculos de trabalho, como forma de complementação da renda. A carga de trabalho mencionada refere-se à dedicação funcional apenas nas escolas estaduais da cidade de Joinville.

Uma informação preocupante é o fato de essas professoras desempenharem dupla jornada e ainda exercerem cargos diferentes em diversas escolas, o que de certa maneira atrapalha no desenvolvimento das atividades de planejamento e construção de atividades no trabalho realizado com o SPT.

Costa (2013) saliente que mudanças que ocasionaram a flexibilização das leis que orientam o direito do trabalho contribuíram para a ampliação das diferenças salariais, tendo em vista o número elevado de professoras contratadas temporariamente no setor público, pois esse cenário gera economia para cofres públicos de estados e municípios brasileiros.



Função e finalidade do trabalho do SPT: visão das professoras de sala comum das turmas do ensino médio

As segundas professoras de turma enfrentam um trabalho complexo no ensino médio, uma vez que, considerando a amostra da pesquisa, elas possuem uma formação inicial em Pedagogia e/ou em Educação Especial e o EM conta com 12 disciplinas⁴ em sua matriz curricular. Por essas razões, o trabalho do professor de sala comum e do SPT torna-se desafiador no ensino médio e exige uma relação muito próxima para que, de fato, o direito de aprender dos estudantes seja garantido.

De acordo com as participantes da pesquisa, o trabalho do SPT contribui para a mediação da aprendizagem dos estudantes, especificamente do público-alvo da educação especial, e a professora de sala comum, pois a docência é exercida em colaboração com as professoras da sala de aula comum. A seguir algumas falas das participantes para ilustrar a informação:

Seria um elo entre o aluno especial e o professor da matéria, dando apoio nas atividades. Pois o professor da matéria não tem tempo suficiente para se dedicar ao ensino do aluno especial (Q104).

[...] trabalhando como uma ponte = aluno, conhecimento e professor da disciplina em questão (Q2).

[...] suporte ao processo de aprendizagem, fazendo a interação com as disciplinas (Q44).

Portanto, é preciso incluir, auxiliar, promover e facilitar a aprendizagem do estudante. Entretanto encontram-se desafios no

⁴ As 12 disciplinas que compunham a matriz curricular no ensino médio antes da nova lei eram: Física, Química, Matemática, Biologia, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. No entanto a reforma do ensino médio, com a nova Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, propõe itinerários formativos.



percurso, tendo em vista que existem condições frágeis para todos os professores. É preciso romper continuamente com o modelo de segregação educacional do estudante da educação especial, pois nem todos os professores da sala regular focam na relação professores, estudantes e instrução. Muitos entendem que o foco do trabalho do segundo professor é diretamente o estudante, o qual é sua responsabilidade.

O SPT é o profissional que faz a ponte e media o conhecimento transmitido na sala de aula. Por isso, é importante investir na sua formação continuada. Os dados coletados apontam a relevância do SPT para as professoras da sala comum, ao realizar práticas educativas que mediam os conteúdos curriculares propostos para o ensino médio, para os alunos da educação especial. As condições de trabalho não permitem uma atenção mais singular não só para o estudante com deficiência, mas para todos os estudantes da sala, conforme relatam as professoras:

Sim, sua função [SPT] é de grande importância, pois possibilita uma ponte com o aluno, pois com turmas agitadas e grandes fica difícil uma atenção individual, assim possibilita a aproximação (Q41).

[...] Sim, é muito importante [o trabalho do SPT], pois como eu conseguiria atender adequadamente estes alunos com salas lotadas? Minha formação (faculdade) não me capacitou para lidar com esses alunos especiais com dificuldades de aprendizagem (Q122).

O que se destaca é que o trabalho do SPT se coloca como essencial para as professoras de sala comum, já que fica com a “responsabilidade” do ensino-aprendizagem do estudante público-alvo da educação especial, suprimindo as carências advindas da precariedade existente nas condições de trabalho que as professoras de sala comum enfrentam.



Trabalho docente nas turmas do ensino médio: coletivo... colaborativo?

Durante a realização da pesquisa observou-se que atualmente o ensino médio tem servido para preparar os jovens para o mercado de trabalho e contribuir para a manutenção do *status quo* social. Nessa perspectiva, Frigotto (2007, p. 1.130) afirma que ainda persiste o “embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder”. É preciso lutar pela construção de uma escola mais democrática e inclusiva e por transformações necessárias na prática pedagógica do professor, bem como, e principalmente, nas suas condições de trabalho.

O trabalho conjunto e colaborativo desde o início é um desafio para ambos os profissionais (SPT/professor da sala regular), começando pela forma como são colocados em contato:

O SPT não é apresentado ao professor, ele vem na relação com os demais e na sala no primeiro dia de aula se conhece o aluno, como os demais e o professor SPT vem junto (Q45).

A maioria deles eu conheço quando entro em sala. Ele se apresenta (Q66).

Foi simplesmente colocado em sala de aula, sem nenhum contato anterior (Q49).

Em reunião pedagógica. Foram apresentados como os professores que iriam auxiliar de forma direta os alunos de inclusão (Q74).

Na reunião pedagógica, sem muitos detalhes (Q88).

Araújo (2015) ressalta que o SPT é um profissional que constitui um “novo modelo de professor” no contexto da educação especial e que ainda existem imprecisões na sua filosofia política, na descrição de funções, atribuições ou até mesmo sobre as características da sua



habilitação ou formação. A autora continua a sua reflexão ao reafirmar que o SPT é uma “figura docente” que tem o objetivo de minimizar as dificuldades dos professores da sala comum no que se relaciona ao trabalho pedagógico com os educandos da educação especial no ensino médio (ARAÚJO, 2015). As conclusões da pesquisa de Araújo (2015) também reverberam na voz das participantes desta pesquisa:

Todos temos direito ao acesso à informação/ educação, independente de nossas limitações. Porém, diante da situação atual das salas das escolas públicas mal assistidas de recursos e superlotadas, a existência do SPT é de fundamental importância para promover o acesso da criança com alguma limitação à aprendizagem/educação. Isso porque, diante das diversidades, os professores regentes não “dariam conta” das adaptações (Q74).

Dessa maneira, enfatizam-se os desafios para a consecução do trabalho colaborativo e o modelo de coensino como possibilidades de transformação no trabalho docente. Entende-se que o trabalho colaborativo não acontece quando existem práticas fragmentadas de planejamento, aulas e demais ações no ambiente educativo. É preciso estimular práticas colaborativas e participativas, em que todos os professores possam trabalhar de forma conjunta, a fim de melhorar os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Nesse entendimento, destaca-se o papel da gestão escolar em promover uma estrutura organizacional adequada para que o trabalho colaborativo se desenvolva. É preciso promover espaços de debate e participação de toda a comunidade escolar. Além disso, os professores precisam de mais tempo para desenvolver as atividades em uma perspectiva coletiva, e não fragmentada.

O que acontece atualmente é um processo de precarização do trabalho do professor. Hypolito (2011) afiança que a nova gestão pública, influenciada pelas demandas e interesses do capitalismo, forjou diretamente a organização e o funcionamento da escola no que



respeita ao currículo e à forma, o que acabou por moldar as escolas e a ótica do mercado, precarizando o trabalho docente.

Durante a pesquisa foi possível perceber que há interesse por parte das professoras em desenvolver o trabalho colaborativo com base em um planejamento e troca de experiências em uma perspectiva colaborativa e coletiva:

Deve haver uma parceria constante entre o SPT e o professor de sala para um aprendizado satisfatório (Q53).

Sempre estamos nos comunicando, repassando com antecedência os conteúdos para as possíveis adaptações (Q54).

Este é o primeiro ano. Acho que o resultado do trabalho realizado com o SPT em sala foi bom para a turma toda, todos tiram proveito desta situação. Sem o SPT os resultados obtidos seriam menores (Q96).

Muitas docentes destacam a relevância do SPT na sala de aula:

O SPT me ajudou em todos os momentos. Não sabia e não sei lidar com alguns casos, e eles me auxiliaram (Q4).

Sim. O trabalho dele facilita o processo de ensino do professor da disciplina, ele repassa a situação do aluno (Q28).

De acordo com Schulze (2012), as condições organizacionais de trabalho docente demonstram que os recursos, o tempo disponível e os espaços existentes na escola não privilegiam a organização adequada para o trabalho colaborativo, pois o professor, além de realizar suas funções, precisa agir de acordo com as regras instituídas pela escola. Há desafios para o trabalho colaborativo e eles estão



vinculados à gestão organizacional e à possibilidade de formações que desenvolvam outra postura no trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises e no desenvolvimento desta pesquisa, constata-se que a compreensão breve do contexto histórico em que está inserida a organização do ensino médio é necessária para entendermos a atual conjuntura e a proposta de ensino e funcionamento na escola. Diante disso é possível compreender de uma forma ampliada os impactos na educação pública, considerando que essa categoria de ensino tem objetivos claros e bem definidos quando se fala de educação para as classes populares.

Ao longo da história os jovens das classes populares sempre estiveram fora dos sistemas de ensino, até a necessidade da inserção social e econômica dessa população no mercado de trabalho para os interesses do capital. A formação humana crítica e reflexiva foi deixada de lado. É preciso romper com tal lógica, em uma perspectiva contínua. Só assim será possível romper com o ciclo de exploração que se perpetua no Brasil. Sabe-se que houve muitas reformas e aprovações de lei no âmbito educacional para o ensino médio, porém as disciplinas adotadas e mudanças ainda não dialogam diretamente com a realidade social, política e econômica dos estudantes; na verdade reforçou-se a formação de mão de obra barata para o mercado de trabalho.

Dessa maneira, o trabalho do SPT no ensino médio não é uma tarefa simples, uma vez que é preciso promover uma integração entre 12 disciplinas que compõem o currículo, promovendo uma prática pedagógica coletiva e colaborativa.

Durante a pesquisa, constataram-se as condições frágeis de trabalho a que as professoras estão submetidas, tendo em vista que



muitas enfrentam dupla jornada de trabalho, diversos vínculos de trabalho, tarefas em excesso, práticas de planejamento fragmentadas, entre outros problemas. Portanto, torna-se necessário investir em um ambiente de trabalho colaborativo em que as professoras da sala comum e o SPT possam dialogar e planejar quais atividades serão desenvolvidas com os alunos.

Ao discutir essa organização no ambiente de trabalho, compreende-se a necessidade de um planejamento das aulas e práticas avaliativas dos estudantes da educação especial no ensino médio mais orgânicas, com tempo disponível para que tanto as professoras da sala comum como o SPT possam produzir atividades com uma intencionalidade pedagógica bem definida, contribuindo assim para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

As participantes da pesquisas definiram o trabalho do SPT nos seguintes termos: relevante, pois atua como mediador do conhecimento e a efetiva aprendizagem do estudante em relação aos conteúdos ministrados pelas professoras da sala comum; tem o foco direcionado para o estudante que é o público-alvo da educação especial; é um trabalho de apoio/auxílio às necessidades do professor regente; e por fim promover os processos de inclusão, auxílio, promoção e facilitação dos processos de ensino e de aprendizagem do estudante da educação especial.

Porém há desafios para a efetivação do trabalho conjunto e colaborativo entre esses dois profissionais, já que é necessária uma reorganização do próprio sistema educacional, que muitas vezes engessa práticas educativas inovadoras em relação ao trabalho docente. Precisamos defender mais autonomia para que os professores possam planejar, desenvolver ações e projetos coletivos, em prol da aprendizagem do estudante. Em linhas gerais, compreende-se a importância de romper com um modelo burocrático de educação e promover uma gestão escolar mais democrática, em que se possam utilizar instrumentos de trabalho que proporcionem



mais autonomia para os professores em relação ao planejamento das aulas, por exemplo, entre outras atividades.

Segundo a fala das professoras da sala comum, a presença do SPT é essencial, pois o processo de escolarização fica sob a responsabilidade dele, o que de certa maneira acaba suprimindo as necessidades formativas do estudante e minimizando a falta de condições de trabalho das professoras da sala comum em relação aos desafios enfrentados no seu cotidiano escolar. Contudo essa não é a função do segundo professor de turma. Assim, em termos gerais, as professoras da sala comum não compreendem efetivamente a função do SPT nas aulas do ensino médio, uma vez que elas acreditam que esse profissional é alguém que auxilia e minimiza as dificuldades existentes no ambiente de trabalho, o que configura a relação direta entre o trabalho precarizado e a negação da concepção do outro profissional sobre a importância do SPT nas atividades de docência. E isso acontece também pelo fato de haver imprecisões conceituais destacadas nos documentos da rede estadual de Santa Catarina no tocante às funções a serem desempenhadas pelo SPT na sala de aula.

Ainda sobre o trabalho colaborativo, os dados coletados durante a pesquisa evidenciaram que ele não acontece na realidade investigada. E foram apontados diferentes fatores que são responsáveis por esse cenário:

- 1) falta de conhecimento sobre como desenvolver um ambiente colaborativo na instituição educativa;
- 2) a estrutura organizacional do sistema nacional de ensino engessa mudanças em termos metodológicos, didáticos e em relação aos conteúdos ministrados pelos professores;
- 3) falta de autonomia das professoras da sala comum e do SPT;
- 4) práticas de planejamento fragmentadas;
- 5) falta de integração entre as 12 disciplinas do currículo do ensino médio;



- 6) precariedade das condições de trabalho;
- 7) falta de engajamento dos professores em projetos coletivos, entre outros.

Mediante esse cenário, conclui-se que o trabalho efetivado pelas professoras da sala comum e pelo SPT possui poucas práticas essencialmente coletivas e a comunicação entre os profissionais é diminuta, o que acaba gerando insatisfação em ambas as partes. No ambiente físico de trabalho, o SPT possui um lugar determinado, sentado ao lado do estudante público-alvo da educação especial ou ao fundo da sala.

Ao discutir as especificidades do currículo para o ensino médio, observou-se que o SPT não tem familiaridade com o conteúdo aplicado e as metodologias utilizadas para a etapa educacional em questão. Dessa forma, as professoras da sala comum demonstram certa desconfiança na capacidade de ensinar do SPT. Assim sendo, é preciso investir na formação continuada dos professores, para que eles sejam considerados um igual, e não apenas um professor auxiliar nas demandas existentes na sala de aula.

Diante das análises aqui desenvolvidas, abrem-se possibilidades para investigações futuras, tais como discutir como acontece na prática o trabalho do SPT na sala de aula e seus impactos na formação do estudante público-alvo da educação especial.

Por fim, pode-se concluir que a construção e a efetivação do trabalho colaborativo nas escolas do ensino médio dependem de processos de mudanças no âmbito da organização hierárquica e administrativa da escola, de rompimento com o modelo de educação burocrática e de investimento em políticas públicas de formação continuada e valorização de todos os professores.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, B. K. **A formação do segundo professor de turma do estado de Santa Catarina**. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/158780/337029.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 set. 2021.

ARAÚJO, L. C.; CUNHA, R. C. da. Os homens na docência e a feminização do magistério. *In*: EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 11.245-11.258. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8593_4730.pdf. Acesso em: 11 set. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, W. M. B. **O trabalho pedagógico no ensino médio, na rede estadual paulista: desafios à inclusão dos alunos com deficiência**. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/619/1/Wanda%20Maria%20Braga%20Barros.pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p.185-210, abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812013000100010. Acesso em: 7 out. 2017.



FARNOCCHI, N. G. **Programa de Apoio Pedagógico**: a política do segundo professor na visão dos profissionais. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-25102013-180640/publico/FARNOCCHI_NG_Corrigida.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.

FICAGNA, R. G.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Contribuições e desafios do segundo professor de turma na inclusão de estudantes com deficiência em escolas de Santa Catarina. *In*: EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 14., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017. p. 11.162-11.177. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2019/28296_14354.pdf. Acesso em: 11 set. 2021.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, H. *et al.* O método de pesquisa *survey*. **Revista de Administração**, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2011.



HONNEF, C. **Trabalho docente articulado**: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7047/HONNEF%2c%20CLAUCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 set. 2021.

HYPOLITO, Á. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, p. 59-78, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265/4147>. Acesso em: 11 set. 2021.

HYPOLITO, Á. M. Trabalho docente e relações de gênero. *In*: HYPOLITO, Á. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

MESQUITA, S.; LELIS, I. O exercício da docência no ensino médio: a didática marcada pelas dimensões relacionais e motivacionais na prática docente. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38., GT04: Didática, São Luís, 1.º a 5 out. 2017. **Anais...** p. 1-17. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_G T04_262.pdf. Acesso em: 11 set. 2021.



OLIVEIRA, D. A. de. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2858/2593>. Acesso em: 11 set. 2021.

PASSOS, E. dos. **O trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciatura**. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013. Disponível em: https://www.univille.edu.br/community/mestrado_ed/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Dissertacao_Ester_dos_Passos.pdf¤t=/Dissertacoes_turma_I. Acesso em: 11 set. 2021.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.

ROLDÃO, M. do C. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. **Revista da ESES**, n. 9, p. 79-87, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa pedagógico**. São José, 2009. Disponível em: http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=445. Acesso em: 1º maio 2017.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Sinopses da educação básica de Santa Catarina 2016**. Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/censo-278/indicadores-educacionais/sinopses-da-educacao-basica>. Acesso em: 6 nov. 2017.

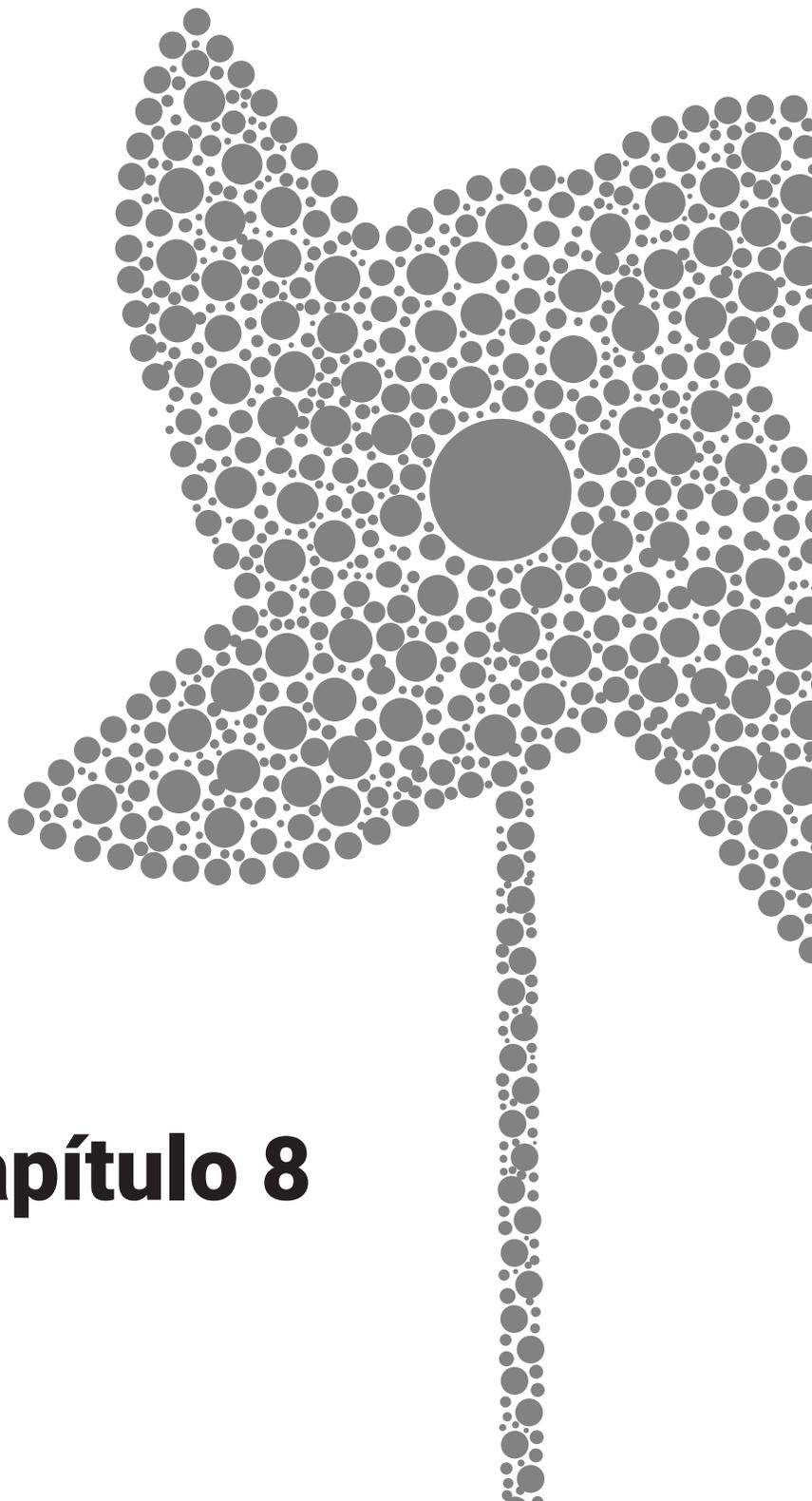


SCHULZE, M. D. **“Todo o apoio que o professor recebe de fora é bem-vindo”**: salas de apoio pedagógico e suas implicações no trabalho docente. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012.

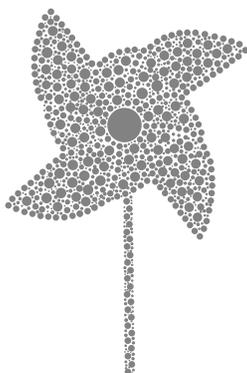
SILVA, H. A difícil expansão do acesso real ao ensino médio no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 27, 2010.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 445-477, ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/hBtRyWXHrYrGPzR7RsV6LCh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor na educação especial na proposta do coensino**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3163/5941.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 set. 2021.



Capítulo 8



TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ARGENTINA: APROXIMAÇÕES AO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PROVÍNCIA DE CÓRDOBA

Beatrícia da Silva Rossini Pereira¹
Aliciene Fusca Machado Cordeiro²

Resumo

Este artigo refere-se a uma dissertação desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille) cujo objetivo foi compreender como se constituem as políticas públicas de educação especial na educação básica argentina, estabelecendo relações ao trabalho docente na província de Córdoba.

¹ Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille).
E-mail: beatricia_rossini@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Univille. *E-mail:* aliciene_machado@hotmail.com.



Participaram da pesquisa duas técnicas da educação especial do Ministério da Educação de Córdoba e duas docentes da modalidade de educação especial. Os procedimentos metodológicos incluíram pesquisa bibliográfica e documental, entrevista semiestruturada e questionário *online* com perguntas abertas e fechadas. Os resultados revelam que as participantes possuem formação específica na área de educação especial, com atuação tanto na escola especial quanto na escola comum. Entre suas atribuições estão atenção, assessoramento, orientação, capacitação aos professores e familiares, bem como o trabalho conjunto com o professor da escola comum como apoio na inclusão dos estudantes com deficiência. Destacam-se, também, as condições de trabalho asseguradas legalmente e as contradições na realidade trazida pelas docentes em sua prática. O trabalho colaborativo com o docente da escola comum e a responsabilização de todos os atores no processo de inclusão são pontos relevantes e enfatizados tanto na fala das docentes quanto na legislação vigente.

Palavras-chave: educação especial; trabalho docente; Argentina.

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada *Trajetórias da educação especial argentina: aproximações ao trabalho docente na educação básica na província de Córdoba*³ foi desenvolvida em 2019, tendo por objetivo geral compreender como se constituem as políticas públicas de educação especial na educação básica argentina, estabelecendo relações ao trabalho docente na província de Córdoba.

³ Parte da pesquisa foi publicada pela primeira vez na *Revista Educação Especial*, da Universidade Federal de Santa Maria, no volume 33, em setembro de 2020 (doi: <https://doi.org/10.5902/1984686X41420>).



A organização da educação básica na Argentina inicia-se aos 4 anos de idade e finaliza no nível da educação secundária, voltada para adolescentes e jovens que tenham concluído a educação primária, perfazendo um total de 14 anos de escolarização obrigatória. Esse contexto é assegurado pelo Estado Nacional, por meio da Lei de Educação Nacional (LEN) n.º 26.206, de 14 de dezembro de 2006, garantindo educação a todos os cidadãos argentinos.

A educação especial é uma modalidade de ensino que visa garantir a educação de todos os estudantes com deficiência, em todos os níveis e modalidades. A LEN traz, no seu artigo 11, um objetivo voltado à educação especial, que pretende “oferecer às pessoas com deficiência, temporárias ou permanentes, uma proposta pedagógica que lhes permita desenvolver suas possibilidades, a integração e o pleno exercício de seus direitos” (ARGENTINA, 2006, tradução nossa).

Com o propósito de garantir a inserção dos estudantes com deficiência na educação básica, a LEN dispõe das medidas necessárias para assegurar tal direito:

- a. Possibilitar uma trajetória educativa integral com acesso a saberes tecnológicos, artísticos e culturais;
- b. Ter pessoal especializado trabalhando em equipes com professores da escola comum;
- c. Garantir a cobertura de serviços educacionais especiais (transporte, recursos técnicos e materiais para o desenvolvimento do currículo);
- d. Promover alternativas de continuidade para a aprendizagem ao longo da vida;
- e. Garantir a acessibilidade física de todos os edifícios escolares (ARGENTINA, 2006, artigo 44, tradução nossa).

Esses direitos, garantidos por lei, são amplamente discutidos no documento intitulado *Educación especial, una modalidad del sistema educativo argentino: orientaciones 1* (em português: *Educação especial, uma modalidade do sistema educativo argentino – orientações 1*), que foi elaborado pelo Ministério da Educação em



2011, envolvendo estudiosos da educação especial, com o objetivo de sistematizar um documento reflexivo e articular a legislação, as políticas públicas e as práticas educativas. O documento reitera a importância de uma formação específica para os profissionais que trabalham com os estudantes com deficiência no sentido de “garantir” o direito à educação.

Assim, entende-se que o trabalho docente, na modalidade da educação especial, é considerado um importante instrumento para garantir o direito à educação, à aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência.

Nesse sentido, com a proposta de esclarecer os conceitos-chave, enfatizando a orientação dos atores envolvidos no processo de educação inclusiva, o documento *Orientações 1* aponta a distinção entre os conceitos⁴ de “inclusão” e “integração” quando citados nos documentos oficiais:

Inclusão e integração devem vincular e repensar as práticas. Então, a inclusão é princípio, processo, ação social, coletiva, que resulta de uma construção simbólica dos grupos humanos, das comunidades educativas, e contribui para melhorar as condições dos meios para acolher a todos. Propomos pensar a integração como um meio estratégico-metodológico. A integração é uma estratégia educativa que torna possível a inclusão de muitos sujeitos com deficiência na escola comum (ARGENTINA, 2011, p. 25-26, tradução nossa).

A compreensão desses conceitos torna-se elemento imprescindível para o entendimento dos processos de inclusão dos estudantes com deficiência na Argentina. Ao nos referirmos à inclusão, assim como à educação inclusiva, a compreensão está voltada para

⁴ Neste artigo o termo “integração” que fez parte da pesquisa em 2019, será substituído pelo termo “inclusão” sempre que for relacionado ao termo “docente de apoio à integração” (DAI) e suas atribuições, contudo, quando referenciado nos documentos ou nas falas dos participantes, será mantido como “integração”.



um princípio, valor ou postura que abrange um público maior quando se propõe “acolher a todos”, abarcando diversos grupos sociais, étnicos e culturais. Portanto, entende-se que incluir significa considerar as diferenças, de maneira que se permita o acesso à educação em condições equitativas a todos e todas.

Sendo assim, divergindo do que comumente se entende pelo conceito de integração no Brasil, na Argentina o termo é visto e utilizado como estratégia educativa, trazendo consigo a possibilidade de articulação entre os diversos atores da escola especial e da escola comum, com maior possibilidade de intercâmbios de saberes específicos para a efetivação da chamada inclusão educativa na escola comum. Como complementa Padin (2013, p. 52, tradução nossa), “a integração, desde que começa a ser planejada, deve ter um caráter flexível e plausível de ser submetida à análise de seus efeitos, projetando a progressiva intervenção integradora para práticas inclusivas”. Dessa forma, o trabalho corresponsável, o acompanhamento sistemático e a avaliação dos processos de ensinar e aprender podem produzir resultados educacionais satisfatórios.

Ante o exposto, este estudo propõe-se compreender como se constituem as políticas públicas de educação especial na educação básica argentina, estabelecendo relações ao trabalho docente na província de Córdoba, originando possibilidades de novas reflexões, sem buscar comparações imediatas com o Brasil.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para consecução do objetivo proposto, adotou-se o modelo de pesquisa bibliográfica e documental, além da utilização de entrevista semiestruturada e questionário *online* com perguntas abertas e fechadas.



Por ser uma pesquisa qualitativa expressa de forma descritiva, como metodologia de análise de dados recorreu-se à Análise de Conteúdo. Trata-se de uma significativa modalidade de interpretação de textos, possibilitando que destes se extraíam conteúdos explícitos e implícitos.

Participaram da pesquisa duas técnicas da educação especial do Ministério da Educação e duas docentes da modalidade de educação especial⁵, todas da província de Córdoba; as técnicas responderam à entrevista e as docentes, ao questionário *online*.

Destaca-se que a pesquisa teve como foco a província de Córdoba, uma vez que todos os dados foram coletados desse local e que, diante das especificidades encontradas durante um período de imersão no país, em março de 2019, se evidenciou que uma pesquisa de abrangência nacional traria a possibilidade de informações desconhecidas e o risco de análises generalizadas, já que cada província possui autonomia para legislar conforme sua especificidade, desde que fundamentada na legislação nacional.

Este estudo pauta-se na análise das principais leis nacionais e provinciais que estavam em vigor no período em que a pesquisa foi desenvolvida (em 2019), bem como nos documentos norteadores emitidos pelo Ministério da Educação relacionados à modalidade de educação especial argentina e nos dados obtidos por meio das informações coletadas com as participantes.

⁵ Para manter o anonimato das participantes, optou-se por identificá-las pelos nomes Olga, Mafalda, Mercedes e Eva, fazendo referência/homenagem a quatro mulheres que marcaram significativamente a história argentina (com exceção de Mafalda, que é uma personagem de histórias em quadrinho escritas pelo cartunista argentino Quino).



AS CONFIGURAÇÕES DE APOIO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com os marcos legais argentinos, para haver uma trajetória educativa integral dos estudantes com deficiência, necessita-se de configurações de apoio da modalidade de educação especial. Elas se apresentam, nos documentos oficiais traduzidos, como redes e interações entre pessoas, grupos ou instituições que se organizam para identificar as possíveis barreiras na aprendizagem e desenvolver estratégias educativas para participação escolar e comunitária.

Como afirma a Resolução n.º 311, de 15 de dezembro de 2016, no seu artigo 9.º,

a intervenção da modalidade de Educação Especial implica uma abordagem institucional destinada a oferecer orientações, apoios e/ou recursos especializados às escolas de níveis obrigatórios, para criar conjuntamente as melhores condições de oportunidade para o ensino e a aprendizagem, assegurando ambientes de acessibilidade e participação (ARGENTINA, 2016, tradução nossa).

Diante do exposto, compreende-se que a modalidade de educação especial, por intermédio de uma abordagem institucional, se destina a organizar o trabalho conjunto entre a escola especial e a comum, promovendo interlocuções entre ambas na busca de processos de inclusão dos estudantes com deficiência.

Segundo o documento *Orientações 1* (ARGENTINA, 2011), os apoios desenvolvem-se por meio de configurações práticas: atenção, assessoramento e orientação, capacitação, provisão de recursos, cooperação e colaboração, acompanhamento e investigação. No quadro a seguir, constam as finalidades de cada configuração de apoio.



Quadro 1 – Finalidades das configurações de apoio

Configuração de apoio	Finalidade
Atenção	Avaliam-se as necessidades educativas e as barreiras de aprendizagem, para tomada de decisão sobre as possíveis modificações do processo educativo. Acompanha-se o processo.
Assessoramento e orientação	Possui caráter preventivo e tem enfoque institucional. Favorece a criação de redes de comunicação, com reuniões com os envolvidos no processo, a responsabilização de todos, acompanhando as ações, revisando-as e avaliando-as.
Capacitação	Configura-se em uma atividade formativa intencional para o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades de docentes e da família. Podem ser instâncias de formação e encontros pedagógicos participativos.
Provisão de recursos	Propõe-se a divulgação de atividades mediadoras por pessoas, grupos ou centros que produzem determinados recursos e materiais para utilização nas escolas. Podem ser equipamentos, meios técnicos, recursos didáticos, programas e matérias curriculares, documentos, manuais, normativas, livros de consulta.
Cooperação e colaboração	Caracterizam-se pelo desenvolvimento de atividades conjuntamente pelos integrantes do sistema de apoio e outras áreas, níveis e instituições para garantir a trajetória educativa integral.
Acompanhamento	Implica procedimentos e o desenho da trajetória educativa integral de cada aluno com a definição dos acompanhamentos necessários (planos, tempos, espaços, objetivos, papéis, participantes e modos de avaliação).
Investigação/pesquisa	Trata-se de professores que pesquisam em espaços planejados e mediante processos de reflexão. Com base em análise de casos, formulam-se hipóteses, que são confrontadas com bibliografias, sistematizando e realizando ajustes.

Fonte: Elaborado com base no documento *Educação especial, uma modalidade do sistema educativo argentino – orientações 1* (ARGENTINA, 2011, p. 60-61)



É importante salientar que um aluno pode receber mais de um tipo de apoio, quem define isso é uma equipe multidisciplinar, “de modo que todos os profissionais apresentem seus conhecimentos para ter uma visão integral da criança” (ARGENTINA, 2011, p. 59, tradução nossa).

O documento *Orientações 1* afiança ainda que as configurações devem favorecer a seleção de estratégias apropriadas, bem como “a função da equipe está centrada em acompanhar a trajetória escolar do aluno/a e realizar trajetos flexíveis, com acompanhamento, monitoramento e avaliação do processo” (ARGENTINA, 2011, p. 59, tradução nossa).

Evidencia-se, dessa forma, que as configurações de apoio podem conter possibilidades variadas e ocorrem de acordo com as especificidades de cada aluno. Isso requer profissionais habilitados e dispostos a trabalhar em rede, com objetivos comuns e preparados para acompanhar a trajetória integral/individual de cada processo de inclusão, e condições de trabalho para que os profissionais possam desenvolver suas atribuições com qualidade.

Dentre os profissionais habilitados mencionados anteriormente, destaca-se o docente da modalidade de educação especial.

O DOCENTE DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na Argentina, o docente da modalidade de educação especial é um profissional que possui uma formação específica para atuar com estudantes com deficiência.

Segundo o artigo 44 da Lei n.º 26.206 (ARGENTINA, 2006), é preciso “ter pessoal especializado trabalhando em equipes com professores da escola comum”. Nesse contexto surge o denominado docente da



modalidade de educação especial, que especificamente na província de Córdoba recebe o título de “docente de apoio à integração⁶” (DAI).

Esse profissional possui formação específica na área de educação especial e está vinculado a uma escola especial. Sua formação pode ocorrer em quatro áreas distintas, conforme o documento *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares – profesorado de educación especial* (em português: *Recomendações para elaboração de projetos curriculares – professores de educação especial – ARGENTINA, 2009*, tradução nossa): educação especial com orientação em deficiência visual; educação especial com orientação em deficiência auditiva; educação especial com orientação em deficiência intelectual; e educação especial com orientação em deficiência neuromotora. Ainda na província de Córdoba, o curso de graduação em Psicopedagogia também habilita o profissional a trabalhar na área da educação especial.

Com essa configuração de formação inicial, verifica-se que os profissionais têm especialidade em determinada deficiência, o que pode contribuir para uma abordagem mais assertiva quando se pensa em estratégias pedagógicas que promovam a apropriação do conhecimento. Contudo isso pode trazer certo rigor no que tange ao conhecimento das peculiaridades do universo escolar.

⁶ Como a presente pesquisa foi desenvolvida no decorrer de 2019 e a dissertação defendida em 13 de dezembro de 2019, cabe ressaltar que no dia 16/12/2019 entrou em vigor na província de Córdoba a Resolução n.º 1.825, que traz a alteração na nomenclatura de “docente de apoio à integração” para “docente de apoio à inclusão”, revogando a Resolução n.º 667, base desta investigação. A informação pode ser aprofundada na dissertação *O trabalho do docente de apoio à inclusão na província de Córdoba na Argentina*, de Lilian Vegini Baptista, que deu continuidade ao nosso estudo. A dissertação completa está disponível em: <https://www.univille.edu.br//pt-br/institucional/proreitorias/prppg/setores/pos-graduacao/mestradosdoutorado/mestradoeducacao/dissertacoes/dissertacoes2020/885495?>



Conforme escreve Bueno (1999, p. 24),

se por um lado a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de Educação Especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

Partindo do pressuposto aqui colocado, compreende-se que, além de uma formação inicial adequada, existe a necessidade de uma formação contínua e focada nas demandas de cada espaço educativo. Essa formação torna-se imprescindível no processo de inclusão das pessoas com deficiência, uma vez que ela acontece nas relações em rede, agregando diferentes pessoas, saberes e vivências.

ODOCENTE DE APOIO À INCLUSÃO NA PROVÍNCIA DE CÓRDOBA

Na Argentina, cada província tem autonomia para criar sua legislação atendendo às questões regionais, desde que tenha por fundamento a legislação nacional.

Desse modo, o Ministério da Educação do Governo de Córdoba criou em 2011 uma normativa, a Resolução n.º 667⁷, para dispor sobre a integração como estratégia de inclusão aos estudantes que têm necessidades educativas derivadas da deficiência, considerando os níveis e as modalidades.

Na província, diferentemente das demais do país, o docente da modalidade de educação especial é conhecido como “docente de apoio à integração” (DAI), conforme Resolução n.º 667 (CÓRDOBA, 2011).

A referida resolução apresenta quem é esse profissional em seu artigo 8.º, quando diz que “o docente de apoio à integração será um

⁷ A Resolução n.º 667/2011 foi revogada em 16 de dezembro de 2019 pela Resolução n.º 1.825, que se encontra em vigor atualmente, alterando alguns dados analisados na pesquisa aqui apresentada.



Professor de Grau de Ensino Especial [...] dependente de uma Escola de Modalidade Especial de gestão estatal ou privada” (CÓRDOBA, 2011, tradução nossa).

Seu papel e função, de acordo com a resolução provincial, são amplos, uma vez que o profissional interage com vários atores que compõem as redes de apoio no processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

O DAI pode assessorar, orientar, capacitar, planejar e avaliar o processo de inclusão na escola mediante um trabalho conjunto com o docente da escola comum, com acompanhamento semanal ou de acordo com a demanda das escolas atendidas, com horário específico para atender cada aluno e seu respectivo docente, seja no nível inicial, primário ou secundário.

Além de cumprir a função de mediador, coordenador das ações e das relações interinstitucionais no que tange à educação especial, destacam-se, a seguir, diferentes atribuições do DAI em relação aos atores envolvidos no processo de inclusão:

Quadro 2 – Funções do docente de apoio à integração

Funções do docente de apoio à integração (Resolução n.º 667/2011)
Em relação à instituição – informa, sugere, orienta e coordena as ações para implementar cada trajetória escolar.
Em relação aos docentes da escola comum – assessora e acompanha o trabalho do docente e participa da elaboração das adequações curriculares segundo as características do aluno e suas possibilidades.
Em relação ao aluno – realiza uma avaliação das possibilidades do aluno e identifica as barreiras de aprendizagem, acesso e participação, implementando estratégias educativas que lhe permitam se desenvolver no contexto educativo e comunitário com o menor grau de dependência e maior grau de autonomia possível. Realiza o seguimento do processo de aprendizagem.
Em relação aos pais – facilita a aproximação e participação da família no processo de integração, promovendo uma abordagem integral do aluno conjuntamente com o docente de aula.

Fonte: Elaborado com base nas informações da Resolução n.º 667 (CÓRDOBA, 2011)



Mediante o cenário apresentado, entende-se que o DAI é um profissional fundamental, pois desempenha um papel relevante no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, trabalhando diretamente com os docentes da escola comum.

Porém cabe observar que, com a quantidade de funções apresentadas ao DAI relativas às suas articulações com os variados atores, pode haver uma sobrecarga, uma responsabilização exacerbada ou até mesmo individualizada no processo de inclusão do estudante com deficiência. Por transitar em todas as instâncias (estudante, pais, escola especial, docente da escola comum), pode haver o entendimento equivocado de que o processo de inclusão está somente sob sua responsabilidade, ficando em segundo plano as mediações realizadas pelos demais envolvidos.

A COMPLEXIDADE DO TRABALHO DA DOCENTE DE APOIO À INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Compreendendo que o DAI pode transitar por instâncias variadas, faz-se necessário elucidar que, após o ingresso do estudante com deficiência na escola comum, há o encaminhamento do DAI para a escola. Uma das suas atribuições básicas é conhecer o estudante e observar seu entorno: a dinâmica da sala de aula, as características do grupo, o espaço físico, seu(s) professor(es), o currículo da série em que está inserido e o planejamento do professor, iniciando-se, dessa forma, uma abordagem institucional.

Essa abordagem é elucidada na Resolução n.º 311 do Conselho Federal de Educação, no seu artigo 9.º, ao esclarecer que

a intervenção da modalidade de Educação Especial implica uma abordagem institucional destinada a oferecer orientações, apoios e/ou recursos especializados às escolas de níveis obrigatórios,



para **criar conjuntamente** as melhores condições de oportunidade para o ensino e a aprendizagem, assegurando ambientes de acessibilidade e participação (ARGENTINA, 2016, grifo e tradução nossos).

Observa-se que a “abordagem institucional” citada ratifica a função do DAI no processo de inclusão como uma configuração de apoio, já que enfatiza o trabalho colaborativo que será desenvolvido em parceria com o docente da escola comum, deixando clara a valorização do conhecimento específico que o DAI possui. Tal profissional compartilha seu conhecimento para apoiar o processo de inclusão, todavia está vinculado a uma escola especial, configurando-se em um trabalho entre instituições para alcançar um objetivo comum.

O trabalho institucional entre escola especial e escola comum vai muito além do trabalho desenvolvido pelo DAI, como afirma Mafalda:

A escola especial realiza configurações de apoio que são várias [...] não se limita somente ao docente de apoio à integração, mas existem outras configurações oferecidas pela escola especial, que é assessoramento, orientação, capacitação, realizam oficinas docentes (tradução nossa).

Nesse panorama, destaca-se a complexidade do trabalho do DAI, uma vez que, sendo um profissional de outra instituição, precisa compreender e analisar aspectos diversificados no espaço escolar comum em que vai inserir-se. Sua observação inicia-se pelo estudante e suas possibilidades, indo para a observação das características do grupo que o inclui, o currículo da série, o espaço físico, para finalmente entender o trabalho do docente que está diretamente envolvido com o estudante. Nessa observação incluem-se o planejamento, os recursos utilizados, a didática e a maneira como leciona.



Diante do exposto, ressalta-se que o trabalho do DAI visa instrumentalizar, por meio do seu conhecimento específico, o docente da escola comum para que realize um trabalho efetivo com o estudante com deficiência.

Tendo em vista que instrumentalizar é muito mais do que oferecer ferramentas para o desenvolvimento do trabalho docente, Zanata (2004, p. 76) afirma:

Instrumentalizar um professor é oferecer a ele a possibilidade de repensar sobre sua prática, recriar sua ação pedagógica com fundamentação teórica. Ou seja, ele tem que ser livre para poder enfrentar diferentes situações durante toda a sua carreira profissional, de forma que tenha verdadeiros instrumentos teórico-práticos que lhe permitam flexibilizar o currículo sempre que necessário.

Para que isso de fato aconteça, faz-se necessário que se promova a cultura do trabalho colaborativo nos espaços escolares, possibilitando trocas de experiências e aprendizagens.

A cultura colaborativa apresenta-se como uma estratégia pedagógica eficaz, porque potencializa o compartilhamento de informações, a corresponsabilização, a produção do conhecimento, de modo a permitir flexibilizações curriculares e avaliações diferenciadas. Contribui, dessa forma, para a diminuição de ideias equivocadas sobre o potencial de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiências (SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, 2015).

Daminani (2008, p. 218) enfatiza que “o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”. Essa forma de trabalho encontra base teórica nos estudos de Vigotski, uma vez que o autor “argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes



vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada” (DAMIANI, 2008, p. 215).

Olga reforça tal premissa quando diz:

[o processo de integração] é responsabilidade de ambos. Por isso, para nossa normativa, o docente integrador é o professor da sala de aula, e o docente especial é o apoio à integração. [...] O docente integrador, o professor da educação secundária, o professor da escola primária e inicial e eu, docente de educação especial, sou do apoio à integração. Isso também é muito importante, porque também posiciona os outros atores responsáveis pelo trabalho conjunto, ou seja, a adequação dá-se de forma conjunta. Sempre! (tradução nossa).

Contudo enfatiza-se que realizar um trabalho colaborativo compondo atuações e conhecimentos é bastante complexo, haja vista que envolve desde as condições estruturais para que isso aconteça até a comunicação e articulação de conceitos e abordagens. Dessa forma, presume-se que, para que haja um trabalho realmente em colaboração, é necessário que haja possibilidades de encontros, planejamento e formação coletiva.

Mafalda corrobora com essa reflexão ao esclarecer:

É difícil para colocar em prática [...] os diretores e os supervisores já assumiram e são eles que devem dinamizar e organizar a jornada ou o dia para que isso seja possível, porque é muito difícil concordar e trabalhar conversando no corredor, no recreio. Tem que sentar e conversar e escrever. [...] Que essas horas sejam produtivas. Que tenham um significado, objetivo (tradução nossa).

Sendo assim, a função do DAI possui, de certa maneira, uma conexão com o trabalho elaborado pelo docente da escola comum. Dependendo da realidade na qual o desenvolve, pode tornar-se ou não realmente contributivo, uma vez que a mediação cotidiana do processo de



aquisição do conhecimento científico se dá pelo docente comum. Diante desse panorama, Santos, Makishima e Silva (2015, p. 8.317) asseveram:

Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o estudante. Nesta parceria entre os professores do ensino regular e da educação especial nenhum profissional deve considerar-se melhor que os outros.

Entretanto, para que a parceria tenha início e continuidade, torna-se imprescindível que se criem tempos e espaços para o planejamento conjunto, trocas de experiências e momentos de avaliação entre os atores envolvidos no processo de escolarização, pois o DAI não permanece em sala de aula acompanhando o trabalho diário do docente da escola comum.

O artigo 7.º da Resolução n.º 667 assegura:

As instituições educativas devem dispor de **quatro (4) horas relógio mensais**, no âmbito do tempo de trabalho habitual, para as tarefas de reflexão, análises, coordenação e avaliação do processo de integração que se leve adiante, de que participarão os diretores, docentes do estabelecimento educativo e docentes de apoio à integração (CÓRDOBA, 2011, grifo e tradução nossos).

Tendo em vista que o tempo e espaço estão garantidos na lei, infere-se que esse momento significativo realmente acontece em todas as escolas. No entanto nota-se que existem pontos de tensão com referência a esse item quando deparamos com o depoimento das participantes.

Constata-se que as formas de organização desse tempo podem variar de escola para escola e que as quatro horas previstas na lei podem ser organizadas sob contornos variados para atender às especificidades de cada realidade.



Desse modo, para que a carga horária seja efetivada, podem-se propiciar quatro encontros mensais, sendo uma hora por semana; ou dois encontros quinzenais de duas horas; ou ainda, como diz Olga, *“uma jornada ao mês, dentro do horário de trabalho docente”* (tradução nossa), uma vez que essas horas estão contempladas na carga horária de cada docente.

O trabalho conjunto precisa ser qualitativamente diferenciado e profícuo. As horas precisam ser bem planejadas para que se construam momentos de estudos, reflexão e avaliação do processo; para que se façam registros dos avanços e dificuldades; para que os docentes, de fato, possam (re)pensar práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes; e finalmente para que o DAI possa, junto com o docente da escola comum, sugerir adaptações curriculares, pensar novas formas de avaliação, propor estratégias pedagógicas e recursos didáticos diferenciados.

Mercedes reforça a importância dos encontros quando diz que *“os espaços de reunião entre docentes de nível e docentes de educação especial (modalidade) são primordiais no campo de intervenção. Essa é a forma de intervenção utilizada com maior frequência”* (tradução nossa), apoiando essa forma de trabalho conjunto no processo de inclusão. Assim, podem-se valorizar as diferenças existentes entre a formação do especialista e do generalista, canalizando-as para um objetivo comum, que é o direito de aprender do estudante.

Entretanto, se não houver esse tempo e espaço (assegurado e organizado) para o planejamento conjunto e troca de experiências, dificilmente ocorrerá a inclusão que se propõe na legislação e nos documentos norteadores.

Sob essa ótica, destaca-se o tempo dispensado a cada estudante, uma vez que cada DAI pode atender até dez alunos por período, como delibera a Resolução n.º 667, no seu artigo 8.º:



O docente de apoio à integração será um Professor de Grau de Ensino Especial [...] dependente de uma Escola de Modalidade Especial de gestão estatal ou privada. Cumprirá suas funções atendendo um número de alunos integrados **não maior que dez (10)** (CÓRDOBA, 2011, grifo e tradução nossos).

Essa realidade mostra-se muito complexa, em virtude das inúmeras atribuições dos DAIs para atender à demanda, uma vez que transitam por diferentes escolas acompanhando o processo de inclusão de diversos estudantes simultaneamente.

Olga destaca que na lei estão previstos dez estudantes por DAI, mas explica que são dez estudantes por cargo/carga horária. Isso quer dizer que, *“se eu tenho dois cargos, posso atender 20 estudantes”* (tradução nossa), compreendendo que se possui dois cargos, com carga horária de 40 horas semanais, o atendimento duplica.

Tendo em vista que a assistência às escolas comuns é organizada nas escolas especiais e que o número de escolas abarcadas depende da área de abrangência ou zoneamento, muitas vezes uma determinada escola especial pode ter uma quantidade grande de escolas comuns para atender, sobrecarregando, dessa maneira, os DAIs a ela vinculados.

Mercedes aponta para um aspecto que reflete sobre a questão da intensificação do trabalho docente quando aborda, entre os desafios encontrados, *“um desafio administrativo... maior quantidade de cargos docentes para DAI”* (tradução nossa), demonstrando a sobrecarga de trabalho no cotidiano em decorrência da falta de profissionais para atender à demanda encontrada.

Dentre os desafios elencados pelas participantes, Eva evidencia que, *“em muitas escolas, há muita resistência à ideia de uma escola única, e muitos atores posicionados na idealização de salas de aulas homogêneas. As infraestruturas não são acessíveis”* (tradução nossa). Mafalda enfatiza que a resistência se encontra também em alguns atores envolvidos no processo:



[...] *todavía sabemos que también en nuestras escuelas, às vezes especiais, desde a equipe técnica, persiste o olhar do déficit médico, a carência [...] o que não se tem, porque no consultório terapêutico se faz isso. Focar como estudante e focar no alcance pedagógico que deve ter e ver as possibilidades de aprendizagem do estudante. É uma mudança muito grande quando começamos pelo paradigma da inclusão* (tradução nossa).

Nas falas das participantes percebe-se que tanto os profissionais da escola comum como os da escola especial têm dificuldade, em alguns momentos, de superar a história de segregação vivenciada durante anos por aqueles com deficiência. Considerando que existe, nas próprias escolas comuns, uma tradição hegemônica de abordar a educação de uma perspectiva homogênea, romper com essas formas de entendimento e atuação educacional pode levar muito mais tempo do que se considera o adequado.

Uma possibilidade de lidar com tal desafio é desenvolver com os docentes da escola comum, por meio de formações continuadas, a reflexão sobre como propiciar aprendizagem e desenvolvimento elaborando aulas que atendam todos os estudantes, independentemente de terem ou não deficiência. Podem ser aulas heterogêneas com utilização de recursos variados, oportunizando uma apropriação significativa e individualizada do conhecimento.

Olga esclarece que há um programa de formação permanente, no qual os docentes da escola comum e das modalidades estão envolvidos *“para ver se todos podemos pensar o mesmo, mas de maneira diferente”* (tradução nossa), referindo-se a todos os atores compartilharem dos mesmos objetivos, focando no trabalho colaborativo e no modelo social de deficiência⁸, pois, como afirma, *“poder ter uma linguagem comum facilita”* (tradução nossa).

⁸ No “modelo social de deficiência” a deficiência não é um atributo da pessoa, mas sim um conjunto de condições que respondem à interação entre as características do indivíduo e o contexto social. Nesse sentido, a deficiência é um resultado negativo da interação entre uma condição pessoal e o meio.



Sendo assim, compreende-se que a formação continuada serve de base para que o trabalho entre DAI e docente da escola comum ocorra de maneira a atingir os objetivos da educação inclusiva, uma vez que,

para que o trabalho colaborativo dos professores especialistas e das diferentes disciplinas ocorra com sucesso, é necessário que os profissionais envolvidos mantenham um diálogo constante, somem suas responsabilidades quanto ao processo de ensino, e após conhecer as necessidades e potencialidades do estudante, estabeleçam objetivos comuns a serem alcançados, como possibilitar o acesso e a flexibilização curricular, a avaliação diferenciada, a organização de metodologia e estratégias pedagógicas, de forma a atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes (SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, 2015, p. 8.323).

Acredita-se que, embora seja uma questão complexa e necessária, a formação continuada promove a reflexão sobre a prática, contextualização das realidades e trocas de experiências, corroborando a cultura e o trabalho colaborativo.

Contudo Mercedes pondera que *“o maior desafio está em construir a colaboração e a corresponsabilidade”* (tradução nossa) e ainda afirma que *“a confiança e as mudanças na educação se constroem [...] com presença e disponibilidade”* (tradução nossa). Isso demonstra a fragilidade existente quando se propõe uma abordagem diferenciada. Mesmo que haja tempos e espaços para que o trabalho colaborativo se concretize, ainda é possível observar que isso não garante sua efetivação nas práticas cotidianas.

Mediante a realidade apresentada, compreende-se que, ainda que se deem condições de trabalho (horas de planejamento conjunto, formação continuada e apoios(s) ao processo de inclusão), persiste a dificuldade em trabalhar com a diferença, especialmente as diferenças significativas.



Pode-se abordar a dificuldade de lidar com a heterogeneidade dos estudantes de diferentes formas. Uma delas é a compreensão de que o professor está inserido em uma sociedade que prima pela normatização, pela rigidez e pelas relações pautadas em estereótipos. Assim, considerando que o professor é uma pessoa inteira, deve-se abordá-lo não só em seu aspecto técnico, mas integralmente, considerando suas vivências, sua trajetória de vida, suas crenças, sua formação inicial, seu contexto social e cultural, os quais também se refletem na sua prática.

Ante o exposto, entende-se que os desafios trazidos pela educação inclusiva reivindicam dos professores uma nova forma de olhar, de ensinar e de relacionar-se com seus estudantes e colegas de profissão. No entanto, mesmo que a formação continuada traga novas bases epistemológicas para a sua prática pedagógica, se ela não afetar a base ontológica (concepção de mundo) do professor, dificilmente haverá alguma mudança na sua prática.

Sabendo que se vive em uma sociedade individualista, consumista e extremamente imediatista, incluir a diversidade e trabalhar colaborativamente torna-se um grande desafio, gerando pontos de tensão que merecem análise e reflexão.

Enfim, diante de todo o contexto aqui exposto sobre as atribuições, os desafios e as condições de trabalho do DAI, estabelecendo aproximações ao trabalho docente na modalidade de educação especial na província de Córdoba, almeja-se que, com tantas possibilidades concretas e asseguradas legalmente, se valorize ainda mais o trabalho desse profissional, que está intimamente ligado à possibilidade de apropriação do conhecimento acumulado historicamente pelo estudante com deficiência na escola comum.



Sob essa ótica, anseia-se que o docente

se perceba como um agente facilitador dos processos de aprendizagem. Que ele veja cada aluno como um sujeito singular, que tem uma história própria, que traz consigo conhecimentos anteriores à vida escolar, e que se constrói através das relações sociais existentes no contexto social (TOLEDO; MARTINS, 2009, p. 4.136).

Espera-se que se garantam condições de trabalho tanto para o DAI quanto para o docente da escola comum, a fim de que, juntos, contemplem as necessidades de aprendizagem, bem como a apropriação do conhecimento dos estudantes com deficiência, para que eles não tenham apenas garantido o acesso e a permanência na escola comum, mas que, de fato, sejam incluídos no processo dialético de ensinar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se, pela análise da trajetória das políticas da educação especial, que a Argentina elabora leis que visam tornar mais equitativas as possibilidades de acesso à educação de todos os seus cidadãos.

Todavia, por vivermos em uma sociedade desigual e historicamente excludente, fica difícil garantir que a equidade e a igualdade, preceitos filosóficos amplamente propagados, norteiem as práticas educacionais, mesmo que amparadas nas leis. Esse panorama reflete-se em diferentes países da América Latina, pela semelhança na organização da estrutura social e econômica.

Faz-se necessário avaliar meios para que o estudante tenha acesso ao conhecimento historicamente acumulado, para que se alcance, de fato, a democratização do ensino. Essa aprendizagem muitas vezes é desconsiderada por ainda persistir, na escola, uma ótica biologicista, do defeito, da deficiência como algo inflexível e imutável.



Cabe considerar outro aspecto averiguado, que diz respeito à formação inicial do docente da modalidade de educação especial. A formação do DAI é específica para a educação especial, enquanto o docente da escola comum tem formação generalista, possuindo, assim, conhecimentos distintos e, ao mesmo tempo, complementares para atuação com os estudantes.

Nesse caso, a formação continuada mostra-se como uma estratégia potente, já que promove possibilidades de reflexão teórico-práticas sobre as questões desafiadoras que a diversidade possui e, se estiver centrada em uma formação local, pode valorizar as especificidades do estudante, além das características do lugar no qual está inserido.

Outra questão destacada na pesquisa refere-se à “abordagem institucional” adotada na Argentina. A proposta pode promover um olhar social para a deficiência, com base no qual as diferentes instituições podem colaborar com diferentes conhecimentos acumulados historicamente. Na medida em que as histórias dessas instituições se entrelaçam, cria-se a possibilidade de compartilhamento de realidades distintas, reforçadas pelo trabalho colaborativo entre os docentes, que vão aprender e se desenvolver.

Todavia, mesmo que apareça como uma possibilidade exitosa para o processo de inclusão do estudante, ainda se percebem tensões que precisam ser superadas no que tange às condições de trabalho. A quantidade reduzida de DAI e um número cada vez maior de estudantes incluídos são grandes desafios a serem vencidos.

Sendo assim, sinaliza-se que são escassas as pesquisas desenvolvidas no Brasil com foco em como se desenvolve a educação especial em outros países da América Latina. Sabendo-se que esses países têm como pano de fundo características sociais e econômicas semelhantes, infere-se que refletir sobre a educação especial e o trabalho docente nessa modalidade, levando-se em conta a realidade de outro país, pode trazer possibilidades profícuas de reflexão sobre a educação especial no Brasil.



REFERÊNCIAS

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución CFE n.º 311, de 15 de diciembre de 2016**. Buenos Aires, 2016.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. **Educación especial, una modalidad del sistema educativo argentino**: orientaciones 1. 1. ed. Buenos Aires, 2011.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. **Ley de Educación Nacional**. Ley n.º 26.206, de 14 de diciembre de 2006. Buenos Aires, 2006.

ARGENTINA. **Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares** – profesorado de educación especial. 1. ed. Buenos Aires, 2009.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-26, set. 1999.

CÓRDOBA. Ministerio de Educación. **Resolução n.º 667, de 17 de noviembre de 2011**. Córdoba, 2011.

DAMINANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

PADIN, G. La educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago de Chile, v. 7, n. 2, p. 47-61, 2013. Disponível em: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/RLEI_7,2.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.

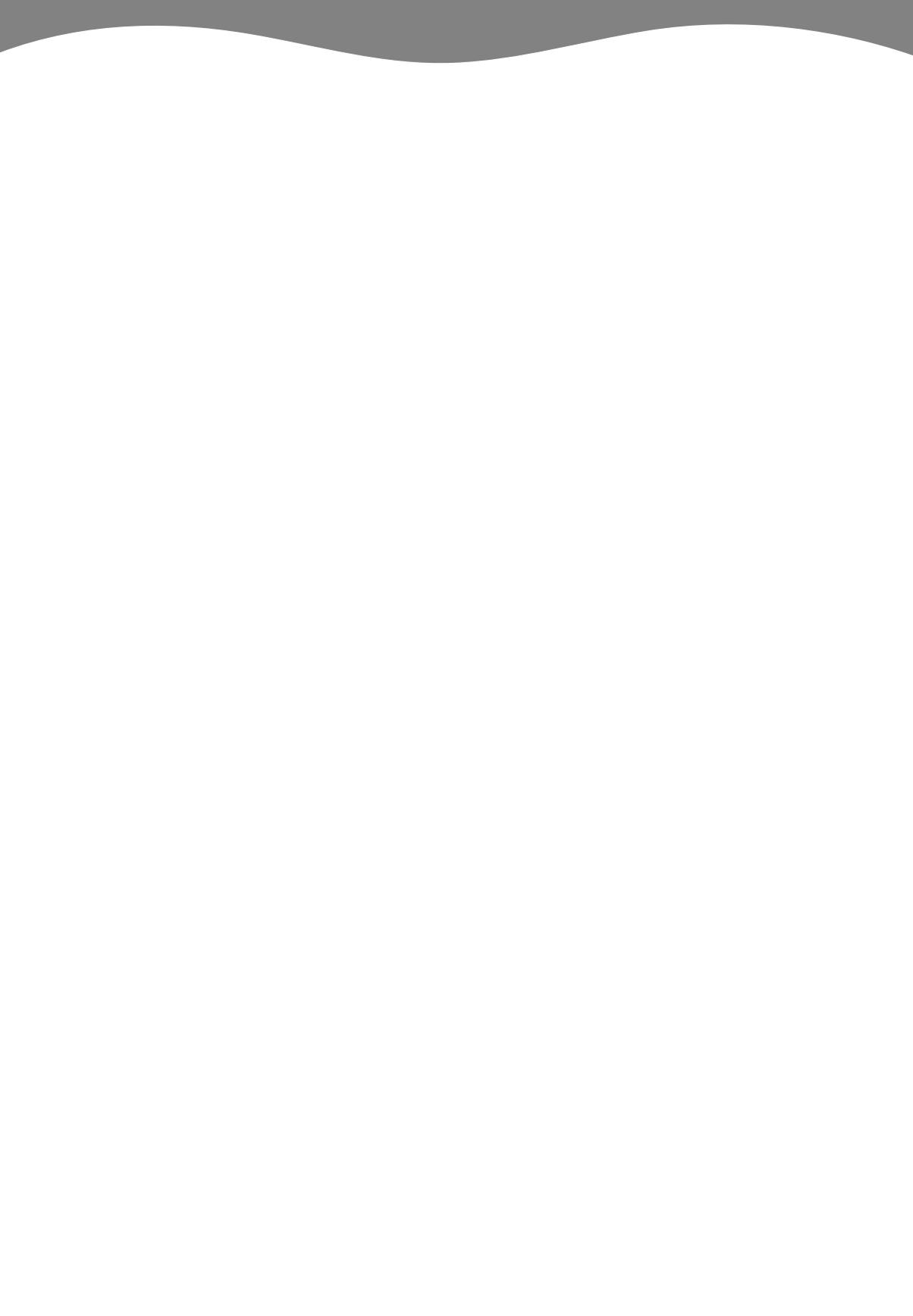


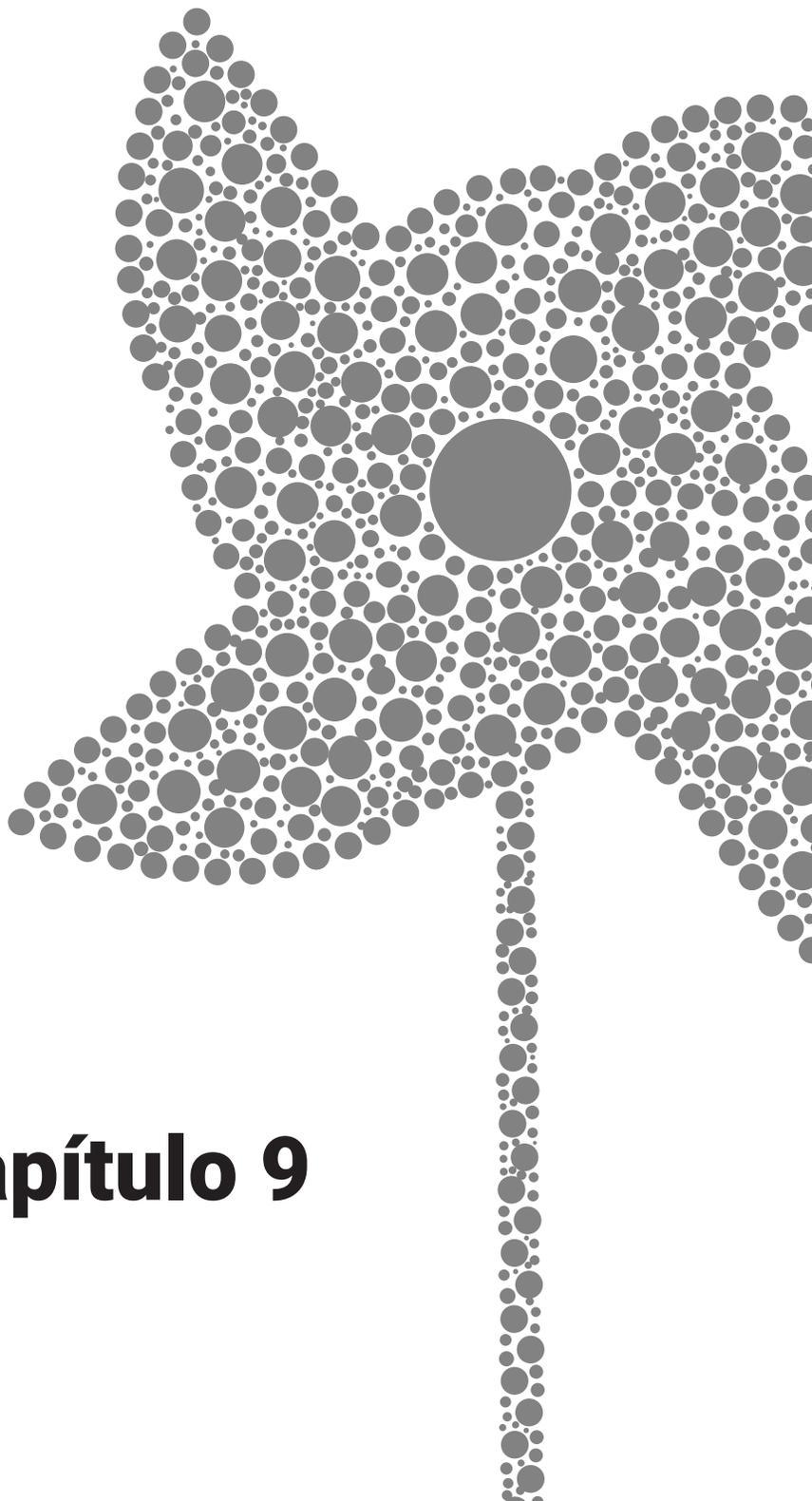
PEREIRA, B. da S. R.; CORDEIRO, A. F. M. As atribuições do “docente de apoio à integração” para a inclusão do estudante com deficiência na educação básica na província de Córdoba, Argentina. **Revista Educação Especial**, v. 33, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/1562>. Acesso em 15 set. 2021.

SANTOS, S. A. dos; MAKISHIMA, E. A. C.; SILVA, T. G. da. O trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas – o fortalecimento das políticas públicas para educação especial no Paraná. *In*: EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 12., Curitiba, 2015. **Anais...** Curitiba, 2015. p. 8.312-8.325.

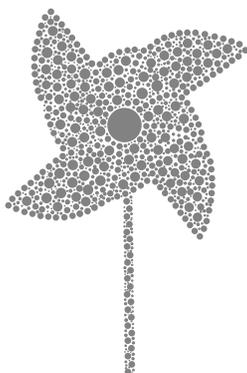
TOLEDO, E. H. de; MARTINS, J. B. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. *In*: EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 9., Curitiba, 2009. **Anais...** Curitiba, 2009. p. 4.126-4.138.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.





Capítulo 9



ENSINAR ARTE, APRENDER E SE DESENVOLVER: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL AO TRABALHO DOCENTE REALIZADO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Fabiano Furlan¹

Aliciene Fusca Machado Cordeiro²

Resumo

Esta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille), teve como objetivo analisar os sentidos e significados que os professores do Instituto

¹ Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille). Professor do curso de Psicologia da Faculdade Guilherme Guimbala. *E-mail:* fabiano.furlan@fgg.edu.br.

² Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Univille. *E-mail:* aliciene_machado@hotmail.com.



Impar atribuem ao trabalho docente realizado com pessoas com deficiência intelectual, pautando-se no método materialista histórico e dialético e na Teoria Histórico-cultural. Participaram da pesquisa seis professores do instituto. Os instrumentos utilizados no processo de construção dos dados foram entrevistas semiestruturadas e observações participantes. O material coletado recebeu tratamento a partir de preceitos da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2012). O referencial teórico de base foi Vigotski (1997; 2009). Os resultados indicam que os participantes assumem o trabalho como professores da educação não formal em virtude das necessidades e dos sentidos relacionados ao compartilhar conhecimento e da característica da arte como lugar de encontro e valorização das diferenças. O trabalho docente organiza-se levando-se em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem e concomitantemente a promoção de desafios que instigam a atividade intelectual para além do cotidiano. Observa-se ainda a dialogia como elemento central das relações entre professor e aluno. Este estudo considera a importância da arte por dar lugar à imaginação e à dimensão afetiva, processos que podem ser geradores de potência intelectual.

Palavras-chave: trabalho docente; deficiência intelectual; educação não formal; experiências estéticas.

INTRODUÇÃO

Partindo do objetivo geral de analisar os sentidos e significados que os professores do Instituto Impar atribuem ao trabalho docente realizado com pessoas com deficiência intelectual, buscou-se identificar pesquisas utilizando os descritores correspondentes ao objetivo deste estudo, nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Associação Nacional de



Pesquisadores em Educação (Anped), especificamente nos Grupos de Trabalho (GTs) 15 e 24, das reuniões de nível nacional, e GTs 22 e 19, nas reuniões da Região Sul do Brasil, correspondentes às temáticas da Educação Especial e Educação e Arte. Realizou-se também levantamento na Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO).

A opção pela seleção das bases de dados citadas deu-se por conta de elas constituírem importantes fontes de acesso ao conhecimento científico em educação, aglutinando teses, dissertações, comunicações e artigos oriundos de diferentes programas de pós-graduação em educação do país. De modo algum se reduz a importância de outras bases de dados, mas parte-se do entendimento de as escolhidas se caracterizarem por seu reconhecimento, abrangência e popularização como veículos de acesso a material científico de relevância considerável entre os pesquisadores.

A seleção dos estudos levantados para compor o material a ser analisado se realizou mediante a análise dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos que foram emergindo nas diferentes bases de dados e diferentes combinações que se fizeram em torno dos três descritores correspondentes às palavras-chave de nossa pesquisa.

Na base de dados BDTD e SciELO utilizaram-se os descritores “trabalho docente/deficiência intelectual/arte”, “trabalho docente/deficiência intelectual” e “arte/deficiência intelectual”, como referências para o levantamento da produção científica. Para o processo de busca dos trabalhos nessas bases não se considerou recorte temporal e não foram aplicados filtros. Todos os trabalhos encontrados estavam referenciados como pertencentes às Ciências Humanas como área de conhecimento. O levantamento nas bases de dados SciELO e SciELO Educa resultou em nenhum trabalho encontrado.

Na base de dados BDTD, ao usarmos os três descritores correspondentes às palavras-chave da pesquisa – “trabalho docente”, “deficiência intelectual” e “arte” –, chegou-se ao resultado de uma pesquisa, a qual tinha por objetivo analisar concepções e valores de



docentes universitários em relação à arte. Tal pesquisa foi descartada por não ir ao encontro dos objetivos de nossa investigação.

Posteriormente foram utilizados somente os descritores “trabalho docente” e “deficiência intelectual”, chegando-se ao resultado de 58 pesquisas. Destas, havia pesquisas vinculadas a diferentes programas de pós-graduação, destacando que, desse total, dez eram ligadas a programas de pós-graduação em Educação e quatro estavam filiadas a programas de pós-graduação em Educação Especial. Essas pesquisas apresentaram temas heterogêneos, tais como: formação docente; trabalho docente nas salas de recursos multifuncionais; concepções e práticas pedagógicas; adequações curriculares; alfabetização, entre outros. Não utilizamos nenhum desses trabalhos pelo fato de não abordarem o trabalho docente no ensino da arte.

Ao delimitarmos os descritores “trabalho docente” e “arte”, chegou-se ao resultado de 439 trabalhos. Destacamos que, destes, encontramos apenas duas pesquisas com a articulação entre trabalho docente e deficiência: uma com a participação de sujeitos com surdez e a outra com sujeitos com deficiência visual. Nenhuma pesquisa abordou o trabalho docente no ensino da arte com sujeitos com deficiência intelectual.

A utilização dos descritores “arte” e “deficiência intelectual” resultou em um total de 32 pesquisas, das quais foi possível extrair três estudos que apresentaram semelhanças com nossa investigação. Essas semelhanças compreendem estudos cujo objetivo de investigação, de alguma maneira, entrelaça as palavras-chave de nossa pesquisa: “trabalho docente”; “arte”; “deficiência intelectual”.

No que se refere às buscas realizadas nos GTs das bases de dados da Anped, tanto em nível nacional como na Região Sul, focamos o levantamento nas três últimas edições de cada um desses níveis, buscando identificar expressões nos títulos dos trabalhos que indicassem semelhanças com a nossa investigação. O processo nos levou à conclusão de que, no GT concernente à Educação Especial,



não foram produzidas pesquisas tendo como relação deficiência e arte. No GT de Educação e Arte, em suas três últimas edições, não se elaboraram trabalhos que levassem em conta os estudantes público-alvo da educação especial.

Analisando o material levantado nas diferentes bases de dados citadas, selecionamos três pesquisas que demonstraram alguma semelhança com a nossa. Todas são provenientes da BDTD e estão descritas no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Mapeamento da produção científica sobre trabalho docente/ deficiência intelectual/arte

Título do trabalho	Autoria	Universidade	Programa	Ano
Para além de nossas diferenças: teatro, poéticas e deficiência intelectual	Patrícia Avila Ragazzon	UFRGS	Mestrado em Artes Cênicas	2018
Desenvolvimento humano, arte-educação: contribuições do teatro no desenvolvimento e inclusão social de pessoas com deficiência	Eliana de Cássia Vieira Carvalho Salgado	Universidade de Taubaté	Mestrado em Desenvolvimento Humano	2013
Movimento, arte e expressividade: uma proposta de dança educativa para alunos com deficiência intelectual	Belister Rocha Paulino	UnB	Mestrado Profissional em Artes	2017

Fonte: Primária



O processo de análise desses trabalhos permitiu tecer algumas considerações a respeito da temática. Um primeiro aspecto importante constatado foi que, na perspectiva de Ragazzon (2018), o desenvolvimento de processos criativos está em estreita relação com experiências culturais e artísticas vividas pelo indivíduo. As considerações da autora reforçam as teorizações de Vigotski³ (2009) sobre a atividade criadora, segundo o qual está subordinada à riqueza e diversidade de experiências da pessoa, haja vista que a experiência constitui o material com o qual se desenvolve a imaginação, função psicológica que está na base da atividade criadora.

Ragazzon (2018) evidencia ainda flagrante escassez de pesquisas que abordem a relação entre processos criativos e deficiência intelectual. A possibilidade de pessoas com deficiência intelectual terem acesso a experiências culturais artísticas tem sua importância demonstrada por Paulino (2017), pois, de acordo com sua perspectiva, quando elas entram em relação com experiências culturais artísticas mediadas pelo trabalho pedagógico, podem desenvolver uma relação estética que permite a ampliação da leitura do mundo contemporâneo. A essas pessoas, que historicamente foram marcadas por condições de negligência, é dada a oportunidade de ocupar lugar de protagonismo social (JANNUZZI, 2004).

No entanto, conforme apontado pela Unesco (2017), apesar de no momento atual haver o reconhecimento dos direitos culturais como necessidades básicas do cidadão, ainda há um quadro de acesso muito desigual à produção cultural. A desigualdade no acesso tem como fator de importância em sua constituição social a falta de políticas públicas educacionais atreladas à cultura e à arte (RAGAZZON, 2018).

No vácuo do investimento cultural nas instituições de ensino público, emergem as organizações não governamentais (ONGs), que

³ Em função do presente trabalho se apoiar em grande medida nas teorizações de Vigotski, o que nos fará citá-lo de modo recorrente, esclarecemos que a grafia utilizada seguirá esse padrão, salvo as situações em que a fonte referenciada fizer uso de grafia diferente. Nesses casos, adotaremos a forma de grafia própria da fonte.



desempenharam papel importante na oferta do ensino da arte no Brasil (MACALINI, 2012). Operando via projetos sociais, essas instituições, no caso as que se propõem a receber pessoas com deficiência, de modo geral carregam consigo nomenclaturas diagnósticas do campo da saúde (RAGAZZON, 2018).

A abordagem hegemônica de uma visão diagnóstica derivada do campo da saúde acaba por representar, muitas vezes, um processo de patologização da deficiência. Isso implica, segundo Angelucci (2015), organização de serviços de ensino que operam a partir de uma lógica medicalizante, reduzindo a deficiência em toda a sua complexidade à falta, ao “defeito”, distanciando, portanto, os sujeitos nessa condição de uma suposta normalidade.

A subordinação de um processo educacional direcionado a pessoas com deficiência a uma visão restritamente biológica foi problematizada por Vygotski (1997), com base em uma análise crítica, a qual situou a deficiência para além da carência orgânica. Segundo Vygotski (1997), seria fundamental que os processos educacionais levassem em conta não só a deficiência, como também a pessoa, o ser histórico, cultural e social em que a deficiência se materializa. Desse modo, ao se admitir uma sociedade constituída para um tipo ideal humano, Vigotski (2011) apontou para a necessidade de se considerar que a pessoa não sente a deficiência em si mesma, e sim as dificuldades que se manifestam na relação com a sociedade.

Admitindo a deficiência como um fenômeno de cunho biológico e também social, Vygotski (1997) empreendeu uma análise das condições da pessoa com deficiência como um processo de desenvolvimento humano organizado de maneira qualitativamente diferente em comparação à pessoa sem deficiência. O autor acreditava que cabia à sociedade construir processos que viabilizem a participação social da pessoa com deficiência.

Desse modo, para Vygotski (1997), a educação das pessoas com deficiência deve levar em conta que, concomitantemente ao defeito,



estão dadas as possibilidades de compensação social da deficiência, as quais se manifestam no decorrer do processo de desenvolvimento e devem ser incluídas no processo educacional. Por compensação social pode se compreender a construção de caminhos pedagógicos diferenciados, cujo objetivo é a promoção da aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência (VYGOTSKI, 1997). Assim, os processos pedagógicos não devem se pautar em uma visão generalizante e abstrata das deficiências, mas a partir da complexa relação existente entre deficiência, desenvolvimento, personalidade do indivíduo e condições concretas em que se realiza a educação dessas pessoas (VYGOTSKI, 1997).

Compreendendo que Vygotski (1997) parte de uma perspectiva materialista histórica e dialética, delimita-se o fato de que a compensação se faz na materialidade do trabalho educativo, o qual deve ser conduzido com estratégias de ensino que tornem possível à pessoa com deficiência se apropriar do conhecimento, de modo a superar a condição de organismo biológico, para chegar ao patamar mais elevado do homem cultural. Condição que pode ser alcançada mediante o acesso e a apropriação da cultura por parte do indivíduo (LEONTIEV, 2004).

O processo que permite criar condições para que o indivíduo se aproprie da cultura objetivada é essencialmente a educação. Com base em tal afirmativa, define-se a educação como uma atividade humana capaz de formar as características humanas em cada indivíduo (SAVIANI, 2017). O professor é, segundo Saviani (2002), aquele indivíduo mais desenvolvido do ponto de vista cultural para organizar ações conscientes e planejadas para que o aluno desenvolva sua humanidade a partir da apropriação do conhecimento produzido historicamente.

Destaca-se o estudo de Salgado (2013), que demonstra o quanto os processos de mediação pedagógica do professor no ensino da arte possibilitam que pessoas com deficiência intelectual, até então marcadas por condições de dependência, avancem em direção a posições mais autônomas, participativas e críticas em



relação à própria condição e a processos sociais mais abrangentes. Ante o exposto, buscamos analisar os sentidos e significados que os professores de um instituto de artes atribuem ao trabalho docente realizado com pessoas com deficiência intelectual.

Entende-se que colocar em análise os processos que se formam no campo da consciência desses professores em relação ao próprio trabalho pode fomentar discussões necessárias a respeito de como os indivíduos, que vivenciam o trabalho docente, se relacionam com a educação, importante instrumento de humanização e desenvolvimento. Principalmente se tratando do trabalho docente perante pessoas com deficiência intelectual, pois a educação, quando bem organizada, contribui para o processo de “nutrição cultural”, necessário e imprescindível ao desenvolvimento psicológico e intelectual dessas pessoas (VYGOTSKI, 1997).

A seguir apresentaremos, com um tratamento mais aprofundado, a perspectiva adotada neste trabalho acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano relacionados a deficiência intelectual na perspectiva da Teoria Histórico-cultural.

REFERENCIAL TEÓRICO

A defectologia, desenvolvida entre os anos de 1920 e 1930 na União Soviética, pode ser compreendida como um campo teórico e prático responsável por elaborar intervenções educacionais planejadas para os processos de escolarização das pessoas com deficiência. Situa-se a defectologia como uma abordagem educacional intencionalmente engajada e planejada para o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência (SELAU; STETSENKO, 2018).

No que tange às contribuições de Vygotski (1997) para a defectologia, coloca-se em destaque o fato de o teórico ter apontado a necessidade da educação levar em conta a deficiência como um



processo complexo, o qual organiza o desenvolvimento das pessoas nessa condição de modo qualitativamente distinto, se comparado ao desenvolvimento das pessoas sem deficiência.

Em consonância com essa posição, que admite a necessidade de a educação pensar os processos de desenvolvimento da pessoa com deficiência na sua especificidade, Vigotski estabelecerá críticas às chamadas abordagens psicométricas. Para Vygotski (1997), o enfoque psicométrico toma a deficiência intelectual como uma coisa, como algo fechado, não um processo. Tal abordagem interessa-se pelos sintomas decorrentes da deficiência, e não pelas leis que regem essa forma qualitativamente diferente de desenvolvimento ligada em unidade com o desenvolvimento das pessoas sem deficiência.

A perspectiva psicométrica seria uma das pedras angulares de uma educação seletiva baseada em uma visão estática de desenvolvimento e negadora da educação das pessoas com deficiência intelectual. Conforme Vygotski (1997), é preciso se livrar dessa tendência negativa e fundamentar práticas pedagógicas que possam superar a deficiência intelectual, compreendida como uma calamidade social, herdeira da estrutura de classes da sociedade.

Tal problematização exposta pelo autor ganha melhor compreensão quando se admite a relação dialética entre o processo de desenvolvimento cultural e a condição do indivíduo como um ser social. Importa observar que essa condição social do indivíduo não deve ser tomada como algo homogêneo em uma sociedade dividida em classes sociais antagonicas (VIGOTSKI, 2004).

Orientando-se por essa visão, Vigotski (2004) estabelecerá uma importante articulação entre o pertencimento de classe e as possibilidades de desenvolvimento, partindo da argumentação de que o modo de produção capitalista se caracteriza pela criação de contradições materiais flagrantes:



Em um dos extremos da sociedade, a divisão entre o trabalho intelectual e o físico, a separação entre a cidade e o campo, a exploração cruel do trabalho da criança e da mulher, pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano, e no outro extremo, ócio e luxo; disso tudo resulta não só que o tipo humano originalmente único torna-se diferenciado e fragmentado em vários tipos nas diversas classes sociais que, por sua vez, permanecem em agudo contraste umas às outras, mas também na corrupção e distorção da personalidade humana e sua sujeição a um desenvolvimento inadequado, unilateral em todas estas diferentes variantes do tipo humano (VIGOTSKI, 2004, p. 2-3).

Demonstra-se notório com o exposto o posicionamento do autor quando admite a necessidade de superação de a deficiência intelectual estar relacionada com sua compreensão de como o sistema capitalista impõe condições desfavoráveis ao desenvolvimento dos indivíduos pertencentes à classe trabalhadora. As condições desfavoráveis ao desenvolvimento relacionam-se, portanto, a como ocorre a formação das funções psicológicas superiores, tal como o desenvolvimento do intelecto. Afiança Leontiev (2004, p. 284):

Está fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes.

A citação aponta a maneira pela qual ocorre o desenvolvimento do intelecto. Não se trata de um desenvolvimento realizado em função de capacidades inatas, mas sim no decurso da vida em que o indivíduo pode ou não se apropriar da cultura. Processo de apropriação que não ocorre de maneira homogênea no interior da sociedade capitalista,



mas que se organiza mediante as condições de classe, o modo de vida e as possibilidades de acesso mediado às objetivações humanas que encarnam em si as mais elevadas formas de atividade intelectual, tal como o conhecimento filosófico, científico e artístico (LEONTIEV, 2004). Será por meio desse prisma que Vygotski (1997) abordará a possibilidade de superação da deficiência intelectual, não em relação à limitação em si, e sim com base nas condições sociais que levam a pessoa a sentir os efeitos de sua deficiência.

A perspectiva de Vygotski (1997) será a de não tomar a deficiência como uma abstração, mas como uma característica pertencente a um complexo sistema da personalidade, o qual se reestrutura diante de dificuldades que não são inerentes à deficiência, e sim geradas pela organização social em que a pessoa vive.

Importante considerar que em muitos casos, conforme apontado por Vygotsky e Luria (1996), as funções psicofisiológicas estão preservadas na pessoa com deficiência intelectual, e a principal diferença entre esta e uma pessoa comum reside no fato de que

[...] uma criança normal utiliza racionalmente suas funções naturais e, quanto mais progride, mais é capaz de imaginar dispositivos culturais apropriados para ajudar sua memória. [...] uma criança retardada⁴ pode ser dotada dos mesmos talentos naturais de uma criança normal, mas não sabe como utilizá-los racionalmente. Assim, eles permanecem adormecidos, inúteis, como peso morto. Ela os possui, mas não sabe como utilizar esses talentos naturais e isso constitui o defeito básico da criança retardada (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 222).

Observa-se, desse modo, que o desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores na pessoa com deficiência intelectual está ligado a um processo de desenvolvimento cultural precário. Essa

⁴ Expressão utilizada no período histórico vigente para se referir ao que hoje se denomina como “deficiência intelectual”.



condição está conectada a uma má “nutrição cultural” e a negligências pedagógicas, as quais vão acumulando complicações adicionais no desenvolvimento incompleto do indivíduo (VYGOTSKI, 1997, p. 144).

Pode-se notar, assim, que a defectologia vigotskiana, propondo uma educação que possa promover o desenvolvimento, coloca como necessária uma instrução baseada em estratégias educativas que possibilitem às pessoas com deficiência intelectual se apropriar dos mesmos conhecimentos que as pessoas comuns, recebendo o mesmo preparo para a vida social (VYGOTSKI, 1997).

Para que se viabilize a participação ativa na vida social da pessoa com deficiência intelectual, os processos de ensino/aprendizagem não devem estar adaptados ao defeito; eles precisam possibilitar o desenvolvimento do pensamento em um nível mais complexo, tal como a capacidade de abstrair. Para isso, Vygotski (1997) defende a ideia de que cabe à educação munir a pessoa com deficiência intelectual de uma concepção científica do mundo, de modo a revelar os vínculos existentes entre os fenômenos, os nexos de ordem não concreta, formando nessa pessoa uma atitude consciente ante a complexidade da vida.

A defectologia vigotskiana toma como centro as possibilidades de apropriação do conhecimento por parte da pessoa com deficiência, colocando como principal aspecto da educação dela aquilo que está conservado em sua constituição, não o defeito. Assim, a possibilidade de superação da deficiência está na própria perspectiva de essas pessoas se transformarem diante dos desafios concretos, os quais surgem a partir de relações sociais que se apresentem como instigantes, permitindo-lhes desenvolver novas condutas em relação a si mesmas e ao mundo (DIAS; OLIVEIRA, 2013).

Alcançar um patamar humanizado de desenvolvimento, a partir da constituição de funções psicológicas superiores, tal como o pensamento lógico e abstrato, relaciona-se com as possibilidades de



o indivíduo como ser particular⁵ entrar em contato com as produções humano-genéricas e fazê-las parte de si. Assim, é na realidade objetiva que a pessoa com deficiência intelectual se colocará diante do conhecimento produzido pela humanidade. Sendo a educação uma relação humana intencionalmente mediada pela cultura, ela permite ao indivíduo dar importantes passos no seu processo de desenvolvimento.

METODOLOGIA

Esta pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, sob o Parecer de n.º 2714. 60412, de modo que cada sujeito foi informado sobre os objetivos do estudo e escolheu participar de modo espontâneo. Salientamos que a identidade dos participantes foi preservada; usamos para cada um nomes fictícios inspirados em líderes políticos progressistas e revolucionários.

O campo de investigação é o Instituto de Pesquisa da Arte pelo Movimento (Impar), com foco sobre o Programa Arte para Todos, o qual busca promover a formação cultural e a inclusão social por meio da arte. Os sujeitos participantes foram seis professores de educação não formal que trabalham com pessoas com deficiência intelectual. Para o processo de construção dos dados, utilizaram-se os seguintes instrumentos: observação participante e entrevista semiestruturada.

Por observação participante entende-se uma forma de observação pautada na relação com os participantes com o objetivo de

⁵ Patto (1993), ao discutir as ideias da socióloga húngara Agnes Heller (1929-2019), coloca em destaque o fato de a individualidade humana ser composta por duas dimensões: particularidade e genericidade. A particularidade refere-se às paixões e aos sentimentos do Eu. Enquanto a genericidade diz respeito às manifestações humanas compartilhadas entre os homens, tais como o trabalho e a política. Pode-se notar, dessa forma, que a individualidade se compõe de uma aliança entre particularidade (dimensão relacionada às necessidades e motivações pessoais) e genericidade (manifestações humanas que se objetivam na vida social).



apreender melhor o ambiente de pesquisa e seus sujeitos (MARQUES, 2016, p. 265). Em relação à entrevista semiestruturada, pode-se caracterizá-la como um processo de interação baseado em um roteiro flexível, o qual permite explorar a temática pesquisada por intermédio de uma abordagem dialógica (MANZINI, 2003).

A construção dos dados permitiu uma sistematização organizada com base nos pressupostos da Análise de Conteúdo, de Franco (2012), perspectiva que se assenta em uma concepção crítica da linguagem, compreendendo-a como via de elaboração de representações, as quais se ligam dinamicamente ao pensamento e à ação humana.

O tratamento dos dados com base nos pressupostos da Análise de Conteúdo foi desenvolvido tendo por norte a identificação de temáticas que se manifestaram no decorrer da comunicação dos participantes. Nesse sentido, palavras, ideias e argumentos que sobressaíram na fala dos participantes foram agrupados por semelhanças e nomeados por traços comuns compartilhados.

Efetuuou-se o processo de análise de dados por meio da Teoria Histórico-cultural, aporte conceitual que permitiu analisar os sentidos e significados produzidos pelos participantes acerca do trabalho docente realizado a partir do ensino da arte com pessoas com deficiência intelectual.

Análise de dados

O Impar é uma associação cultural privada, de utilidade pública municipal e sem fins lucrativos. A associação volta-se para processos de formação, fomento e pesquisa de atividades artísticas, como: dança, música, teatro, linguagem corporal e memória. Apresenta como objetivo contribuir com o desenvolvimento humano e social



por meio de ações e projetos culturais nas seguintes áreas: pesquisa, produção, formação, publicação e eventos; inclusão social por meio das artes; desenvolvimento e profissionalização de agentes culturais; fortalecimento da economia da cultura.

O Programa de Formação Cultural Arte para Todos foi criado no início do ano de 2012, tendo como intuito promover a formação cultural, a inclusão e inserção social de crianças, adolescentes e adultos com deficiência. O programa promove atividades como artes visuais, dança, música e teatro e conta ainda com a participação e contribuição de profissionais das áreas da educação e da saúde, como terapia ocupacional, fisioterapia, fonoaudiologia e psicologia. O programa se desenvolve no interior das instalações físicas do Instituto Impar e Associação Joinvilense de Apoio e Inclusão da Criança Especial (Ajaice).

O quadro 2 traz um conjunto de informações referentes aos professores do programa que participaram da pesquisa, tais como: idade, gênero, formação inicial e o tempo de serviço na instituição, para, posteriormente, descortinar aspectos relevantes trazidos pelos participantes a respeito do trabalho docente.

Quadro 2 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Sujeito participante	Idade	Gênero	Formação inicial	Atuação profissional	Professor no instituto
Marighella	54	Masculino	Sem formação acadêmica	Professor de teatro	Desde 2012
Rosa Luxemburgo	38	Feminino	Terapia ocupacional	Professora de teatro, atriz e terapeuta ocupacional	Desde 2015

Continua...



Continuação do quadro 2

Sujeito participante	Idade	Gênero	Formação inicial	Atuação profissional	Professor no instituto
Trótski	53	Masculino	Arquitetura	Professor de artes visuais, música e arquiteto	Desde 2017
Fidel	39	Masculino	Sem formação acadêmica	Produtor musical	2015-2017
Marielle	54	Feminino	Direito	Professora de dança	Desde 2012
Olga	36	Feminino	Comunicação com a internet	Professora de teatro	Desde 2017

Fonte: Elaborado com base nos dados coletados

O quadro revela uma composição de professores equitativa do ponto de vista de gênero, e uma média de idade de aproximadamente 45 anos. Constata-se que a totalidade dos participantes da pesquisa não tem formação inicial na área de educação, e a maior parte desses professores trabalha menos de cinco anos no local pesquisado.

No tocante às falas dos participantes, decorrentes das entrevistas, foi possível identificar pontos convergentes com relação às trajetórias de alguns desses sujeitos, na relação com o processo de ensinar. Uma dessas confluências que perpassaram as falas de quatro dos seis participantes foi o fato de eles terem iniciado, desde muito cedo, vivências como professores, as quais se revelaram importantes para a compreensão da sua condição atual como professores de educação não formal. Relata Trótski:



[...] desde muito jovem já percebi que gostaria de ser professor, apesar de não ter exercido a prática da docência durante boa parte da minha vida por conta da arquitetura. Muito jovem comecei a dar aula de música para meus amigos, eu sabia violão e meus amigos queriam aprender, então comecei a dar aula para os meus amigos para poder compartilhar o conhecimento. Uma coisa que sempre foi clara para mim é que o conhecimento precisa ser compartilhado.

O participante deixa evidente o quanto compartilhar conhecimentos, a partir de um engajamento no ato de ensinar, se revelou como mobilizador em sua vida. Essa consciência em relação ao seu trabalho como professor parece responder às suas necessidades e motivações e vai se expressando de modo concreto ao longo de sua vida, quando ele acaba assumindo lugar de monitor na graduação e, posteriormente, como professor de ensino técnico e de ensino superior. O professor Trótski afirma ainda que sua inserção como professor no Programa Arte para Todos lhe possibilitou “*fazer uma coisa para as pessoas e para mim também. Estar lecionando e em contato com a arte é muito importante*”.

A relevância da arte e da educação se apresenta nas entrevistas como práticas que correspondem a necessidades conscientes que os participantes manifestam, como sinalizado na fala de Marielle, que diz: “[...] *deixei guardadinha ali no cantinho a paixão pela dança e a resgatei após a conclusão do curso de Direito*”. A mesma participante, que em sua adolescência conjugou arte e educação, ensinando balé para crianças, encontra no Programa Arte para Todos novamente o ensino da dança para pessoas com deficiência intelectual.

A participante Rosa Luxemburgo relata ter tido sua primeira experiência como professora logo aos 18 anos de idade, por meio do teatro. O que chama atenção é que sua inserção como professora ocorreu mediante uma substituição do professor Marighella, que precisou se afastar das aulas em virtude de problemas de saúde.



As trajetórias de Trótski, Marielle e Rosa Luxemburgo revelam os caminhos que cada um dos participantes vai percorrendo, levando-os ao encontro com a docência. São três trajetórias em que vivenciar a docência, seja por escolha própria (Trótski e Marielle), seja por algo circunstancial (Rosa Luxemburgo), se manifestou logo na adolescência e juventude.

Para dos Santos (2016), o processo que leva os indivíduos à escolha pela docência é algo complexo e multideterminado, marcado por tensões e representações sociais acerca de ser professor, especialmente ser professor de estudantes público-alvo da educação especial. No caso do professor que atua com as artes no campo da educação não formal, há um processo de invenção da docência. Tal invenção se produz na medida em que o professor vai atuando e tecendo novas formas de trabalho a partir das vivências com os seus alunos (RAGAZZON, 2018). Busca-se afirmar aqui que essa invenção da docência significa estabelecer um modo de relação com o trabalho que não se limite a práticas de reprodução (REIS; ZANELLA, 2015). Tendo a arte como processo mediador das relações de ensino e aprendizagem, coloca-se como possibilidade que a própria realidade vivida nas tramas educacionais não se constitua como situação estática, fechada, mas sim como experiência (estética) passível de ser reconfigurada a partir de uma sensibilidade que realize a mediação entre o professor e as nuances que podem se revelar, na medida em que esse sujeito mergulha na complexidade do encontro com a pluralidade do humano.

A professora Rosa Luxemburgo, ao falar sobre sua trajetória na relação com a arte e a docência na educação não formal, acaba dando destaque ao sentido que atribui à arte: “[...] *arte salva, porque ela nos coloca junto com as diferenças, por isso a arte é uma tábua, porque ela faz com que a gente lembre que todo mundo consegue fazer tudo*”.

As palavras tecidas pela participante levam-nos a refletir o quanto a arte, a partir da possibilidade de uma experiência estética,



cria condições para que as diferenças entre os estudantes possam ser percebidas de uma perspectiva que as valorize. A arte, por se tratar de uma objetivação humana, uma construção da cultura, que valoriza as diferenças, abre espaço para que o professor possa apostar nas potencialidades dos alunos. Assim, ser professor de arte relaciona-se a uma prática pedagógica baseada na construção de relações mais sutis e sensíveis com os estudantes em suas singularidades, o que pode resultar na promoção da aprendizagem, da criação e do desenvolvimento deles, independentemente de suas diferenças (RAGAZZON, 2018).

Quando analisadas as falas dos participantes, nota-se que o trabalho docente para eles se organiza por meio de uma intencionalidade que concebe os diferentes ritmos de aprendizagem e criação. Observa-se, assim, um olhar pedagógico que se distancia da lógica do tempo normatizado, homogêneo e, por vezes, instrumental, abrindo-se espaço para práticas de ensino que valorizam os modos singulares de relação com o aprender (REIS; ZANELLA, 2015). Sob essa perspectiva, ensinar arte é propiciar a construção de espaços de relação e aprendizagem capazes de trazer para a cena educativa os afetos e sentidos que podem potencializar a atividade intelectual dos estudantes com deficiência intelectual.

Outro sentido norteador das práticas pedagógicas constatado foi a mediação da atividade imaginária. Nas aulas de artes visuais, as rodas de conversa mostraram-se como momentos capazes de instigar a discussão e reflexão de temas, os quais se tornariam posteriormente objetos de representação no desenho dos alunos.

Temas como “liberdade”, “igualdade” e “fraternidade” constituíram possibilidades para os alunos desenvolverem processos de imaginação ampliados, para além de situações e elementos presentes na realidade imediata. Essa proposição pedagógica mostra-se importante, pois uma das características da deficiência intelectual é a forma de pensamento subordinada à situação concreta (LURIA,



1986). Portanto, essa estratégia docente pode favorecer que formas intelectivas organizadas por enlaces imediatos se transformem em pensamentos estruturados por enlaces abstratos, haja vista que os avanços fundamentais nas operações cognitivas dos seres humanos só se fazem mediante modificações sociais e culturais (LURIA, 1986) e, acrescenta-se ainda, pedagógicas.

O potencial transformador do trabalho realizado pelos professores participantes da pesquisa encontra como ponto interessante a vivência da professora Rosa Luxemburgo com uma de suas alunas – Sâmia:

Sâmia fazia aula com a gente. A gente cobra sim, a gente puxa sim, a gente pede para repetir sim. Na aula de teatro a gente repete. Um dia, na nossa apresentação de "Olhares", que é um espetáculo mais antigo nosso, a gente vai se apresentar no final (do espetáculo). Aí iniciei: "– Oi, meu nome é Rosa Luxemburgo, sou terapeuta ocupacional, trabalho aqui no grupo", aí passou para o Marighella: "– Sou diretor". E a gente passou pra ela: "– Oi, meu nome é Sâmia, eu sou atriz". Quando ela falou isso, eu parei, eu gelei! Porque ela nunca tinha falado que ela era alguma coisa, só falava o nome dela. E, então, o que eu senti na hora é que a gente propiciou para ela um espaço de protagonismo, de ela ser alguém, de ela estar com pessoas fazendo alguma coisa nesse lugar seguro que pode exercer alguma coisa... construção identitária.

Rosa Luxemburgo relata que o processo de transformação vivido por Sâmia lhe proporcionou sair de uma condição que se limitava a somente falar o próprio nome nas aulas de teatro para se reconhecer como atriz. A persistência que se apresenta na fala de Rosa Luxemburgo a respeito da participação de Sâmia nas aulas de teatro sinaliza para uma aposta em relação às possibilidades de aprendizagem dessa estudante. Não há renúncia ao ato de ensinar, mas há uma aposta no que essa aluna pode vir a ser. Paulino (2017, p. 71) esclarece:



[...] o conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

O processo de transformação vivenciado por Sâmia demonstra estar claramente baseado na relação com a arte e, fundamentalmente, mediado pelas intervenções dos professores, os quais apostaram nas possibilidades de ela aprender e se desenvolver e vir a construir um sentido diferente para sua existência. Essa vivência relatada pela professora testemunha o quanto o processo de desenvolvimento humano nas pessoas com deficiência intelectual não diz respeito a um processo fechado, determinado pela deficiência, mas sim caracteriza-se, conforme apontam Sierra e Facci (2011), pela abertura à reconfiguração, a depender da qualidade das mediações que lhes são oportunizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se debruçou a analisar os sentidos e significados que os professores do Instituto Impar – Programa Arte para Todos atribuem ao trabalho docente realizado com pessoas com deficiência intelectual. Conduzindo esse processo de investigação científica tendo por norte o método materialista histórico e dialético e a Teoria Histórico-cultural, estabelecemos um percurso de análise dos dados, o que nos permitiu penetrar em aspectos constitutivos do fenômeno que se fez objeto de estudo.

A fala dos participantes a respeito de suas trajetórias pessoais e profissionais revela o lugar de encontro da arte com a docência no campo da educação não formal. Esse encontro ganha forma e



se expressa em um trabalho em que os professores artistas criam compartilhando o conhecimento com seus alunos com deficiência intelectual, por meio de um olhar que supera a lógica classificatória, permitindo que o trabalho educativo desencadeie novas possibilidades de constituição para esses sujeitos.

Deve-se destacar que as aulas observadas materializam sentidos e significados expressos nas entrevistas, apontando para formas de trabalho pedagógico pautadas na dialogicidade e na aposta de construção de níveis mais elevados de abstração por parte dos estudantes. O trabalho docente se colocou na direção de educar a pessoa, e não a deficiência, levando em consideração que as pessoas com deficiência intelectual podem avançar no seu processo de desenvolvimento, desde que os processos educacionais estejam organizados em torno de uma perspectiva pedagógica que compreenda os estudantes como sujeitos historicizados e com potencial para se tornarem participantes ativos da sociedade.

Nessa direção, podemos analisar situações em que o trabalho docente ganhou forma a partir do diálogo tematizado, buscando levar os estudantes à criação, discussão e reflexão a respeito de temáticas situadas para além da esfera cotidiana. Assim, ao se propor nas aulas que o processo de criação se pautasse em temas relacionados a aspectos para além da realidade imediata, abrem-se possibilidades para que os estudantes com deficiência intelectual desenvolvam formas de pensar baseadas na abstração.

A potência desse trabalho educativo, que cria possibilidades de reconfiguração no processo de constituição dos estudantes, ganha destaque na vivência resgatada por uma das professoras, evidenciado no processo de transformação ocorrido em sua aluna, que passou a se reconhecer como artista.

Ao se falar em arte, apoiamo-nos nas discussões realizadas por Vigotski (2009), que aponta para a capacidade criadora não como um talento exclusivo de gênios, mas como atributo essencial



da condição humana. Desse modo, oportunizar o acesso à arte, por meio de mediações capazes de promover o desenvolvimento do potencial criativo, conforme observado nas práticas pedagógicas dos participantes da presente pesquisa, constitui um fator que pode impulsionar novas possibilidades.

Paulino (2017) revela que, por intermédio da arte, se torna possível atribuir sentido e significado ao que foi vivenciado de uma forma diferenciada, a como nos relacionamos na realidade cotidiana. A arte como possibilidade de vivências estéticas oferece ao indivíduo uma forma de olhar o mundo, em que sentimento e imaginação se tornam aspectos essenciais na compreensão de sua própria condição. As possibilidades de realizar arte colocam o indivíduo não só em confronto com seu próprio eu, como também em uma relação sensível ante as necessidades do outro (SALGADO, 2013).

A oferta de possibilidades educativas criativas pode proporcionar aos indivíduos a superação de uma formação apenas para competências. Assim, importa que o trabalho educativo com a arte propicie ao estudante o desenvolvimento de um olhar para além da superfície e que ele possa “[...] imaginar e construir outro mundo possível; para conhecer a si próprio; para apreciar o belo e para criar (SALGADO, 2013, p. 109).

Os processos educativos devem, portanto, conforme destacado por Barroco e Tuleski (2007), assumir uma posição crítica, que possibilite desenvolver nos indivíduos a tomada de consciência quanto aos fatores sociais, culturais e políticos que participam da constituição da individualidade humana. Desse modo, cabe à educação contribuir para a constituição de um ser humano que possa superar a tendência a apenas reproduzir situações e possa vir a ser criativo.

Para Ragazzon (2018), o ensino da arte pode ser um lugar de experiência, que torne possível a instituição de uma “Pedagogia Indisciplinada” como prática educativa, “[...] capaz de provocar deslocamentos necessários para uma modificação de estruturas



sociais” (RAGAZZON, 2018, p. 72). Para isso, faz-se necessário que todo trabalho educativo, seja de educação formal ou não formal, leve em conta seu potencial de humanização e elevação no nível de consciência daqueles que aprendem, de modo que palavras como “igualdade”, “liberdade” e “fraternidade” – carregadas de uma significação política – possam ser debatidas, representadas e compreendidas por todos os sujeitos que vivem nesta sociedade, tal como podemos observar na presente pesquisa.

Cabe ainda levar em consideração que o objetivo de humanização e conscientização que a educação pode tomar para si deve englobar todos os indivíduos, independentemente de suas características físicas, étnicas, sociais ou psicológicas.

No caso dos indivíduos com deficiência intelectual, parece-nos razoável admitir a importância das emoções, sentimentos e outras formas de afeto, para se pensar a sua relação com o objeto do conhecimento. Isso porque sujeito e objeto do conhecimento não se atraem por um magnetismo espontâneo; faz-se necessária intervenção humana. Essa intervenção, o trabalho docente, tem de se pautar na apresentação dos conteúdos e da atividade educativa, claro, e também em processos de intervenção intencionalmente planejados, com base em uma concepção de intelecto em relação dialética com o afeto e a vida social, compreendendo que intelecto e afeto são unidades da consciência, a totalidade organizada das funções psicológicas superiores que se desenvolve no âmbito de vivências de uma pessoa concreta, constituída histórica, social e culturalmente.

Ao nos interrogarmos sobre os sentidos e significados que os participantes desta pesquisa atribuem ao próprio trabalho, deparamos com uma prática educativa atravessada pela intencionalidade de humanizar o modo como pode ser produzida a educação. Notam-se, assim, falas e modos de agir fundados sob a perspectiva da dialogia, da atenção; a pluralidade e diversidade humana descortinam possibilidades que podem ser mais exploradas no processo de ensino e aprendizagem.



REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B. A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd*, 37., 2015. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/patologizacao-das-diferencas-humanas-e-seus-desdobramentos-para-educacao-especial>. Acesso em: 25 fev. 2019.

BARROCO, S. M. S.; TULESKI, S. C. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. **Psicologia da Educação**, v. 24, p. 15-32, 2007.

DIAS, S. de S.; OLIVEIRA, M. C. L. de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, abr./jun. 2013.

DOS SANTOS, J. T. **Professoras atuantes no atendimento educacional especializado e suas histórias de vida: um estudo sobre identidade docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

FRANCO, M. L. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, 2004.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 277-303.

LURIA, A. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. p. 57-76.



MACALINI, E. R. O ensino de artes nas ONGs: fatores históricos que implementaram as parcerias entre o setor público e privado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 6, n. 2, 2012.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE, M. C. *et al.* (org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MARQUES, J. P. A observação participante na pesquisa de campo em educação. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, n. 28, v. 19, p. 263-284, ago. 2016.

PATTO, M. H. S. Conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, v. 16, p. 119-141, 1993.

PAULINO, B. R. **Movimento, arte e expressividade**: uma proposta de dança educativa para alunos com deficiência intelectual. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2017.

RAGAZZON, P. A. **Para além de nossas diferenças**: teatro, poéticas e deficiência intelectual. 88 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

REIS, A. C. dos; ZANELLA, A. V. Psicologia social no campo das políticas públicas: oficinas estéticas e reinvenção de caminhos. **Revista de Ciências Humanas**, v. 49, p. 17, 2015.



SALGADO, E. de C. V. C. **Desenvolvimento humano, arte-educação:** as contribuições do teatro no desenvolvimento e inclusão social de pessoas com deficiência. 132 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 653-662, set./dez. 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 35. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SELAU, B.; STETSENKO, A. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: mapeando os próximos passos. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 315-324, set./dez. 2018.

SIERRA, D. B.; FACCI, M. G. D. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove o desenvolvimento. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 128-150, jan./jun. 2011.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Acesso à cultura no Brasil**. 2017. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/cultura/culture-and-development/access-to-culture/>. Acesso em: 1.º mar. 2018.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

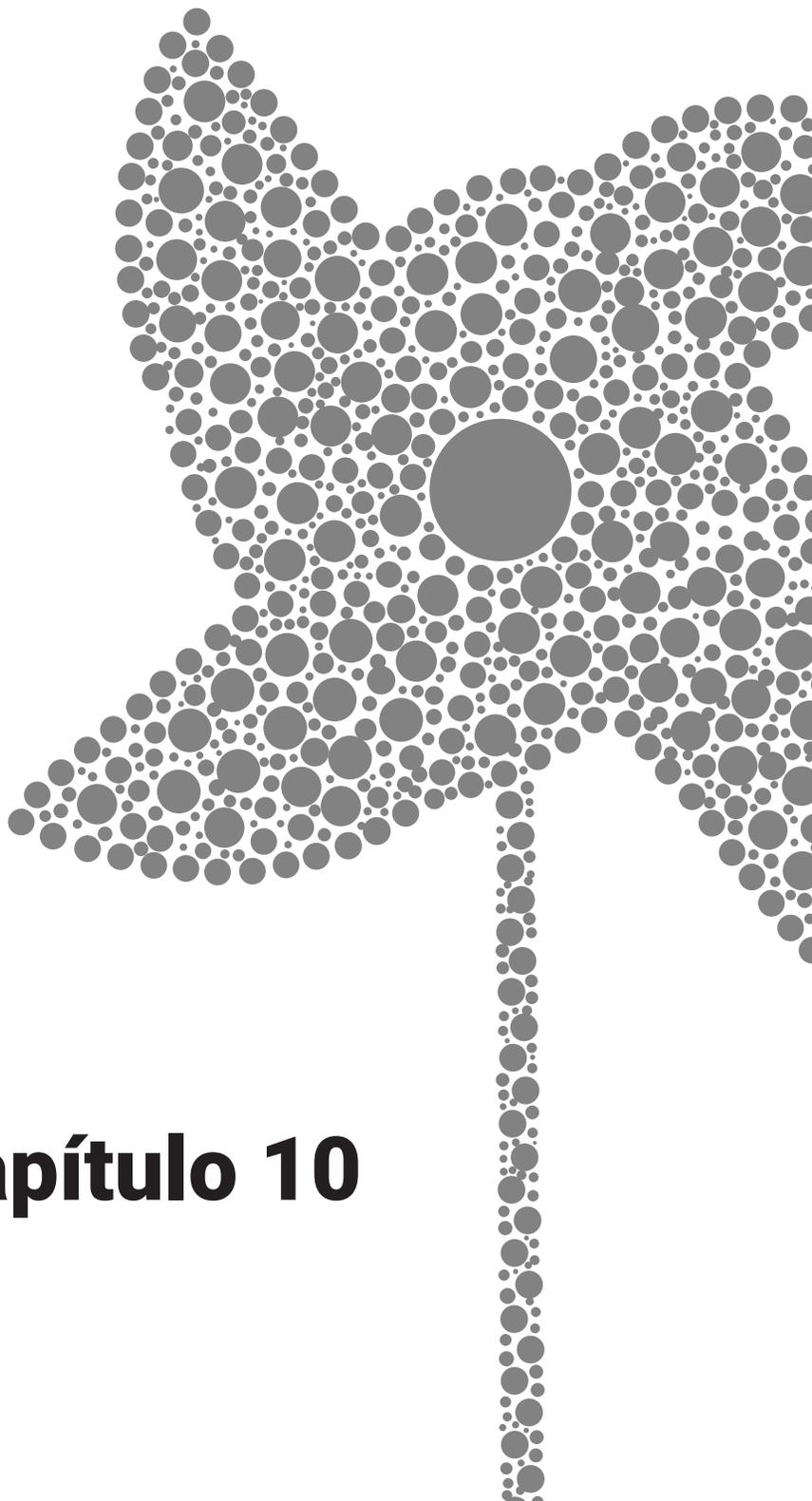


VIGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem**. 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 5 fev. 2018.

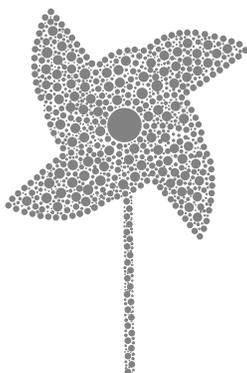
VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: Tomo V. Tradução de Júlio Guillermo Blanck. 1. ed. Madrid: Visor, 1997. p. 249-275.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 220-235.



Capítulo 10



A FORMAÇÃO INICIAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC (BRASIL) E NA UNIVERSIDADE NACIONAL DE CÓRDOBA – UNC (ARGENTINA) PARA O TRABALHO COM O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

Renata Beatriz Zenere Poiski¹
Sonia Maria Ribeiro²

Resumo

A presente pesquisa teve como principal objetivo analisar o currículo dos cursos de Pedagogia em uma instituição de ensino superior no Brasil e uma na Argentina, investigando a formação do pedagogo para o trabalho com o estudante com deficiência. Trata-se de uma pesquisa

¹ Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille).
E-mail: psicorenata@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Univille. *E-mail:* soniaproesa@gmail.com.



documental descritiva, explicativa e qualitativa fundamentada nos pressupostos da Teoria Histórico-cultural. A análise dos documentos inspirou-se na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). A formação do pedagogo nas instituições pesquisadas se dá em curso superior de licenciatura, e os currículos contemplam disciplinas voltadas ao trabalho com o estudante com deficiência. Na universidade brasileira, há uma carga horária significativa de conteúdos sobre deficiências; suas ementas indicam uma perspectiva social, histórico e cultural. Na universidade argentina, há um número reduzido de disciplinas relativas à temática, permeadas por um viés biológico e desenvolvimentista. Constatou-se a importância das políticas sobre a formação docente para o trabalho com o estudante com deficiência, apesar de lacunas e fragilidades. A formação inicial deve ser compreendida como um dos pilares da educação inclusiva, portanto, a ela não deve ser atribuída a responsabilidade exclusiva dos resultados apresentados por esse movimento.

Palavras-chave: currículo; estudante com deficiência; formação inicial; políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

As reformas educacionais que aconteceram no Brasil e na Argentina, especialmente na última década, deram-se a partir da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e resultaram em mudanças importantes nas políticas de formação docente. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) traz dados de experiências realizadas em diferentes países. O documento revela que a escolarização de crianças e jovens com deficiência acontece de modo mais eficiente dentro de escolas regulares e que, ao acolher



o estudante com deficiência, a escola assume um caráter inclusivo³. Assim, a formação inicial do professor passa a ser compreendida como um dos elementos fundamentais para a concretização de um projeto de educação inclusiva. Para tal, o currículo na formação inicial do pedagogo necessita corresponder a essa demanda.

A escolha do Brasil e da Argentina para o desenvolvimento desta pesquisa se deu em função das semelhanças culturais, políticas e econômicas que há entre os países, e consideramos importante identificar experiências educacionais que possam ser compartilhadas.

A investigação buscou, por meio da análise do currículo dos cursos de Pedagogia em uma instituição de ensino superior no Brasil e outra na Argentina, compreender como se dá o processo de formação inicial para o trabalho com estudantes com deficiência. Desse modo, foi possível entender como vem sendo delineada a formação do pedagogo para o trabalho com o estudante com deficiência, respondendo ao seguinte problema de pesquisa: como está configurada a formação inicial do pedagogo para o trabalho com o estudante com deficiência na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Brasil, e na Universidade Nacional de Córdoba (UNC), na Argentina, mediante análise dos currículos propostos e sua interlocução com os documentos legais que balizam a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular do Brasil e da Argentina?

Os objetivos específicos foram: identificar as políticas de inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional do Brasil e da Argentina, a fim de compreender o seu processo de aplicação; identificar as leis que norteiam a formação inicial do professor no Brasil e na Argentina com ênfase na formação para o trabalho com o estudante com deficiência; identificar as disciplinas contempladas no

³ Salientamos que, se a matrícula na escola regular é um direito, toda escola deve ser inclusiva. Matricular e desenvolver um trabalho com estudantes com deficiência está no escopo das atividades de qualquer escola regular a partir da Declaração de Salamanca (1994).



curso de Pedagogia da UFSC e seu equivalente na UNC, que guardam relação com a formação do graduando para o trabalho com estudantes com deficiência, bem como conhecer as ementas dessas disciplinas.

Realizou-se um balanço de produções com o objetivo de conhecer trabalhos já desenvolvidos que poderiam ser utilizados na fundamentação teórica da presente pesquisa. As publicações identificadas estão disponíveis nas plataformas digitais da Rede de Bibliotecas Virtuais de Ciências Sociais da América Latina e Caribe (CLACSO), no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizaram-se como descritores termos diretamente relacionados à pesquisa aqui apresentada: formação inicial/Pedagogia; formação inicial/deficiência; deficiência/América Latina; Pedagogia/currículo e Pedagogia/deficiência.

Somente seis trabalhos se encaixaram nos critérios, número que aponta para a escassez de produções com os descritores propostos, o que corrobora a carência nessa área de pesquisa. Embora existam produções e investigações acerca da formação para o trabalho com o estudante com deficiências, sobre as políticas e leis, nenhuma tese ou dissertação levantada tem como objeto a tríade formação inicial para o trabalho com o estudante com deficiência, o currículo e o contexto da América Latina.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Macedo, Romanowski e Martins (2017), a formação docente diz respeito a uma linha de pesquisa específica de significativa complexidade, pois se configura em um campo multidimensional que está no âmago da identidade docente.



Entendemos que a formação inicial é a espinha dorsal da constituição de um profissional e, considerando a universalização da educação como um direito, a formação do pedagogo necessita ser constantemente repensada para atender às demandas das mudanças sociais, econômicas e políticas (PEREIRA-DINIZ, 2002). Proposto o direito de estar na escola, há que se garantir também o desenvolvimento e a aprendizagem para todos, incluindo o estudante com deficiência.

A redação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) destaca a Resolução n.º 01/2002, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e define que o currículo da formação docente deve considerar a diversidade dos sujeitos da escola e oferecer conhecimentos, discussões e reflexões sobre os estudantes com necessidades especiais e suas características peculiares.

A Argentina, do mesmo modo, estruturou suas diretrizes legais voltadas para formação do professor considerando a preocupação com a inclusão e a necessidade de viabilizá-la. A Lei de Educação Nacional⁴ (ARGENTINA, 2006), por seu turno, no capítulo II, artigo 11, alínea n, refere-se ao oferecimento de uma proposta pedagógica que permita o desenvolvimento das pessoas com deficiência. A mesma lei, no artigo 44, alínea b, traz em seu texto que para o atendimento à pessoa com deficiência faz-se necessário “contar com pessoal especializado suficientemente e que trabalhe em equipe com os docentes da escola regular”⁵ (ARGENTINA, 2006, tradução nossa). Com relação ao que lemos, é relevante problematizar os significados múltiplos e imprecisos dos termos *pessoal especializado* e *suficientemente*. Segundo as leis argentinas, a especialização se dá dentro de uma formação específica para o trabalho com o público-alvo

⁴ Texto original: Ley de Educación Nacional.

⁵ Texto original: “Contar con el personal especializado suficiente que trabaje em equipo com los docentes de la carrera común”.



da educação especial, todavia o pedagogo professor da sala de aula na escola regular não está especializado para a tarefa. A noção de *suficientemente* também pode ser questionada, uma vez que, mesmo o professor que se especializou em educação especial, possui uma subárea de conhecimento: deficiência visual ou cognitiva, por exemplo, estando apto ao trabalho com uma condição específica de deficiência, mas não todas. Desse modo, intuímos que o que caracteriza uma especialização suficiente pode ser, nesse contexto, uma formação mínima prevista pelas políticas.

A referida política argentina segue destacando, no artigo 92, alínea a, que, como parte dos conteúdos curriculares comuns a todas as jurisdições, está “[...] a construção de uma identidade nacional aberta e que respeita a diversidade”⁶ (ARGENTINA, 2006, tradução nossa). O texto proporciona uma indagação acerca de como se configura o conceito da suficiência esperada para que o trabalho seja desenvolvido. Podemos subentender que a suficiência para o trabalho com o estudante com deficiência se encontra na formação específica em educação especial, todavia o professor do ensino regular que não tem habilitação específica em educação especial, em tese, também requer condições de capacitação suficiente para que possa desenvolver seu trabalho com o estudante com deficiência, ainda que venha a contar com o docente de apoio para integração.

Isso porque, de acordo com Pereira (2019), o estudante com deficiência na província de Córdoba é acompanhado de modo articulado pela escola de nível, que equivale à escola regular no Brasil, e a escola especial, por meio dos Docentes de Apoio à Integração (DAI). A mesma pesquisadora destaca ainda que Córdoba, a província argentina na qual se localiza uma das universidades que foram investigadas no seu trabalho, possui uma resolução específica, a saber, a Resolução n.º 667 de 2011, que versa sobre o processo de integração do estudante com

⁶ Texto original: “[...] la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad”.



deficiência, destacando que fazem parte desse processo os professores, a escola e também a família do estudante, registrando que a tarefa da educação requer uma parceria entre Estado, família e escola.

A Lei n.º 24.521 trata especificamente da educação superior na Argentina (ARGENTINA, 1995). No seu título III, capítulo I, artigo 15, alínea a, diz que a organização curricular deve ser flexível de modo a facilitar o exercício profissional do egresso, ficando implícito que, para a sua atividade profissional, este necessita estar preparado para o trabalho com o público-alvo da educação especial.

A Lei n.º 25.573 modifica alguns aspectos da lei anteriormente mencionada e, em seu artigo 29, alínea e, indica que as instituições universitárias têm autonomia para cumprir com suas atribuições, destacando “[...] a formação e capacitação sobre a problemática da deficiência”⁷ (ARGENTINA, 2002, tradução nossa). Considerando essa indicação legal, está impreciso para as instituições responsáveis pela formação docente o que, como e quanto sobre o trabalho com o estudante com deficiência deve ser contemplado nos currículos da formação inicial.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, “[...] surgiu por iniciativa da comunidade educacional que se encontrava fortemente mobilizada para assegurar, na Constituição e, em seguida, na LDB, suas propostas para a organização da Educação” (SAVIANI, 2016, p. 381). A discussão da LDBEN iniciou-se após a abertura política e tramitou durante oito anos, em meio às discussões e disputas de diferentes grupos ideológicos, sofrendo a influência de movimentos sindicais e buscas por financiamento.

No que diz respeito à educação especial, a LDBEN de 1996 é modesta, sendo promulgada dois anos após a Declaração de Salamanca. No governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, não houve política nacional para inclusão nem recursos financeiros para tal, embora a LDBEN contemple um artigo específico

⁷ Texto original: “[...] formación e capacitación sobre la problemática de la discapacidad”.



sobre educação especial e a presente como modalidade a ser oferecida preferencialmente na rede regular (BRASIL, 1996). Fernando Henrique Cardoso era adepto ao modelo neoliberal, compactuando com as propostas do Banco Mundial. Segundo Silva (2003), o governo diminuiu a importância do debate da sociedade, não destinou tempo e ações para ouvir os diferentes segmentos sociais e colocou num primeiro plano os argumentos apresentados pelos técnicos externos, a fim de atender às especificações internacionais e garantir apoio financeiro ao Brasil.

No entanto, em confluência com a Declaração de Salamanca (1994), a LDBEN (1996), no capítulo V, artigo 58, aponta para a preferência da matrícula do estudante com deficiências na rede regular de ensino⁸. Essa inclusão constitui um direito garantido à pessoa com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a), no capítulo IV, artigo 27, apregoa que “a Educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado por um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida [...]”.

Ao longo das últimas duas décadas o Brasil criou programas com o intuito de favorecer a “[...] transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos [...]” (BRASIL, 2008), mas notamos que somente 12 anos após a publicação da LDBEN, sob um governo de características de centro-esquerda, é que surge uma política voltada para a pessoa com deficiência. Podemos inferir que isso se deve ao tempo dedicado à maturação das políticas, à escuta às repercussões destas na prática educativa e demais segmentos da sociedade, bem como ao direcionamento político com o objetivo de estender a garantia dos direitos às minorias.

A LEN argentina de 2006 se caracteriza pela necessidade de o Estado assumir a responsabilidade pelo acesso e permanência de todos os segmentos sociais no sistema educativo como forma de combater a desigualdade social (VIDAL; GVIRTZ, 2009).

⁸ Em discussão enquanto estruturávamos esta escrita.



As discussões para a promulgação da LEN argentina deram-se num contexto econômico e político diverso daquele observado no Brasil. Isso porque, caminhando em direção oposta ao gerencialismo, o Estado argentino se vê como o legítimo encarregado de oferecer educação à sociedade. De acordo com Castro (2007), a aprovação da lei educacional argentina se deu em meio a discussões propostas pelo Ministério da Educação, que realizou diversas consultas à sociedade antes que o projeto de lei fosse enviado ao parlamento. Esse processo se reflete numa lei detalhada que, somada ao sistema de administração descentralizada em províncias, não tem emendas posteriores frequentes, como no caso da LDBEN.

A promulgação da LEN argentina “constitui num ato simbólico de mudança de rumo e expressão no campo educativo e quebra do consenso reformista dos anos de 1990” (FELDEFEBER; GLUZ, 2011, p. 346). Isso em razão de que o enfoque neoliberal das reformas da década de 1990 e as respectivas leis promulgadas no período trouxeram um caráter administrativo e empresarial à educação, afastando-se das preocupações pedagógicas e restringindo a oferta de vagas no ensino inicial e médio, por exemplo (GARCIA, 2015). Porém, como observamos no texto da citação de Vidal e Gvirtz (2009), o Estado argentino apresenta um movimento de resistência ao Estado mínimo proposto pelo neoliberalismo, reafirmando a responsabilidade do Estado na garantia dos direitos.

No capítulo II da LEN, que trata das Finalidades e Objetivos da Política Educativa Nacional, é possível constatarmos, no artigo 11, alínea e, a preocupação com a garantia da inclusão educativa por meio de “políticas universais, estratégias pedagógicas e a designação de recursos que deem prioridade aos setores menos favorecidos da sociedade”⁹ (ARGENTINA, 2006, tradução nossa). A Argentina

⁹ Texto original: “Políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”.



considera que inclusão é a possibilidade de que todas as pessoas, de modo igualitário, tenham acesso à educação de qualidade.

Ainda no artigo 11, alínea n, a Lei n.º 26.206 se propõe a “oferecer às pessoas com deficiência temporária ou permanente uma proposta pedagógica que lhes permita o *máximo desenvolvimento* de suas possibilidades, a integração e o pleno exercício de seus direitos” (ARGENTINA, 2006, tradução nossa; grifos nossos)¹⁰. Fica firmado assim, ainda que de modo subentendido, o compromisso do trabalho do pedagogo e da escola, a fim de reconhecer a condição da pessoa com deficiência, compreendendo suas potencialidades para oferecer mediações, atividades e materiais que lhe proporcionem chegar ao total desenvolvimento, conforme suas possibilidades.

Assim como no Brasil, segundo o que consta no capítulo VIII, que trata da educação especial, a lei argentina, no artigo 42, entende que a educação especial é uma modalidade destinada a garantir o direito à educação para a pessoa com deficiência. E tal qual no Brasil, a educação especial se estabelece por meio da inclusão educacional.

No artigo 44 da lei argentina, lê-se que ao Estado, considerando a autonomia das províncias e da Cidade Independente de Buenos Aires, cabe possibilitar ao estudante com deficiência acesso aos diferentes saberes, tendo pessoal devidamente capacitado que trabalhe em equipe com os professores da escola regular. A alínea c refere-se a outros aspectos envolvidos na garantia do direito à inclusão do estudante com deficiência: “assegurar a cobertura dos serviços educativos especiais, o transporte, os recursos técnicos e materiais necessários para o desenvolvimento do currículo escolar”¹¹ (ARGENTINA, 2006, tradução nossa). Isso fortalece a ideia de que,

¹⁰ Texto original: “Brindar las personas con discapacidades temporales o permanentes una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”.

¹¹ Texto original: “Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar”.



para além das políticas de formação, são necessárias políticas que garantam à pessoa com deficiência os atendimentos na área da saúde, transporte e alimentação. Logo, além de professores com conhecimento de causa, é preciso que o estudante receba todos os demais atendimentos indispensáveis para seu pleno desenvolvimento.

A influência dos documentos internacionais, principalmente no Brasil, vai sendo delineada de modo mais consistente a cada lei, diretriz ou política afirmativa. No contexto argentino, a lei maior da educação denota ter abarcado os principais aspectos relativos à formação docente para o trabalho com o estudante com deficiência, contudo compreendemos que a manutenção de uma habilitação específica para o trabalho com o estudante com deficiência pode reforçar a tendência do professor do ensino regular em não se perceber como responsável por esse estudante.

Inferimos que estudos que aprofundem as relações dialéticas existentes nas políticas e práticas da formação inicial docente no Brasil e Argentina, bem como na América Latina, ainda se mostram necessários, uma vez que são depositadas expectativas no trabalho docente no ensino regular, a fim de que se supere a exclusão das pessoas com deficiência.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza como descritiva, explicativa, qualitativa e, quanto aos procedimentos, documental. É descritiva porque apresenta as características das leis que fundamentam a estrutura curricular da formação docente em Pedagogia, no Brasil e na Argentina, bem como as características do currículo proposto pelas duas universidades pesquisadas, a UFSC (Brasil) e a UNC (Argentina).



Para além da descrição, o objetivo principal foi estabelecer relações entre as leis, os currículos e as dimensões da educação para a inclusão, assim almejando uma reflexão acerca da possível natureza dessas relações. Portanto, a pesquisa se aproxima também dos objetivos de uma pesquisa explicativa.

No tocante à sua abordagem, a pesquisa tem caráter qualitativo, pois pretendeu compreender o fenômeno da formação docente em sua relação com aspectos sociais e culturais. Um enfoque crítico permeou sua escrita, considerando na análise dos materiais coletados uma perspectiva dialética da realidade social, que “[...] parte da realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos” (TRIVINÓS, 2007, p. 117).

Optamos pelo uso do termo *materiais* em vez de dados com base em André (2001), uma vez que há uma inegável interação entre as informações coletadas, as características do macrossistema e o próprio pesquisador. A perspectiva não é a decomposição deles em categorias inflexíveis, ao contrário, existe a preocupação em não limitar a compreensão da realidade a partir de múltiplas perspectivas, em interação com outros fenômenos envolvidos.

No que diz respeito aos procedimentos, fez-se uso da pesquisa documental, que tem em vista o fato de que os documentos são produtos históricos, não neutros e são tipificados em forma de leis, decretos, diretrizes, pareceres, fotos ou relatos (MAY, 2004).

Aqui as fontes primárias de pesquisa consistem nos documentos legais internacionais e de ambos os países, disponibilizados de forma digital; as normativas internacionais; leis educacionais do Brasil e da Argentina, bem como resoluções que dizem respeito à educação inclusiva e que versam sobre a organização do ensino superior para os cursos de Pedagogia e sua organização curricular.

Na fase de coleta dos materiais foi realizada uma investigação, via *sites* institucionais, dos históricos das duas universidades em questão e dos seus currículos dos cursos de Pedagogia, no intuito de conhecer



as disciplinas ofertadas e suas ementas, identificando as disciplinas propostas que guardam relação com o trabalho do professor com o estudante com deficiência. Concomitantemente, fez-se levantamento dos principais documentos, internacionais e nacionais, do Brasil e da Argentina, que abarcam as diretrizes para a educação inclusiva e a formação inicial dos professores nos cursos de Pedagogia.

A pesquisa bibliográfica, imprescindível para a análise dos documentos, envolveu publicações de diferentes tipos, tais como dissertações, teses, artigos publicados em revistas, livros e capítulos de livros. A leitura dos documentos e a sua análise foram sustentadas por elementos inspirados nos pressupostos da Análise de Conteúdo. Com base na leitura flutuante, foram escolhidos os documentos que seriam utilizados para o desenvolvimento do trabalho. Esse procedimento respeita a regra da pertinência, que diz respeito à verificação da fonte documental a fim de se saber se esta corresponde de forma adequada ao objetivo da análise e do objeto de estudo (BARDIN, 1977).

Em seguida, passamos para a exploração do material, um segundo momento proposto pela Análise de Conteúdo, para identificação das unidades de registro, com base em palavras-chave, que apontaram para unidades de registro. Estas consistiram nos indicadores utilizados para análise e orientação da leitura, sendo eles: políticas para inclusão do estudante com deficiência; formação inicial do pedagogo; ensino superior e currículo. Os indicadores também atendem ao requisito da pertinência, uma vez que estão relacionados ao problema de pesquisa e aos objetivos propostos e são discutidos ao longo do trabalho.

Depois demos início à interpretação dos conteúdos manifestos ou latentes nos documentos analisados. Esses conteúdos devem ser identificados e explorados. Todavia, para Bardin (1977), entre a descrição e a interpretação, está o processo das inferências. Para tal, é preciso considerar que a Análise de Conteúdo se fundamenta na mensagem, que no caso deste trabalho se trata de uma linguagem documental, expressa em leis, pareceres, planos de curso e currículos



(FRANCO, 2012). Um documento contém sentidos e significados que necessitam ser explorados, e questões como quem, por que, o que, com que efeito e para quem constituem o cerne do processo que permite que sejam feitas inferências acerca das mensagens em estudo.

A Análise de Conteúdo, de acordo com Franco, entende que a mensagem emitida está relacionada diretamente ao contexto econômico, social, histórico e social e cultural de quem produz, carregando componentes ideológicos. Os órgãos internacionais e governos de Estado, autores dos documentos que delineiam as políticas de formação de professores, que consistem nas mensagens que estudamos, fazem uma seleção de conteúdos com base em suas teorias, “[...] concepções de mundo, interesses de classe [...] representações sociais” (FRANCO, 2012, p. 27), e esses conteúdos podem estar manifestos ou latentes. Por isso, a possibilidade de sua análise é também a oportunidade de uma desconstrução e de uma inferência crítica.

As inferências permitem que se vá além dos conteúdos manifestos, passando da descrição à interpretação das mensagens, a fim de que o conhecimento construído promova uma transformação do sujeito que dele se apropria, para que de certo modo “esse saber passe a fazer parte de quem o sujeito é, a partir de um processo dialético, que visa, em última análise, o desenvolvimento da consciência” (FRANCO, 2012, p. 22). Como salienta Bardin (1977), as inferências pretendem encontrar significados de natureza diferente dos percebidos num primeiro momento, e os documentos analisados possuem significados não só políticos, mas históricos, psicológicos, sociais e culturais. Por essa razão, os documentos pesquisados consideraram unidades de contextos (FRANCO, 2012) as características políticas e econômicas dos países quando da sua elaboração e a estrutura e as características das instituições-alvo da presente investigação.



Sobre o Método Histórico-cultural

Ao apresentar os materiais e as políticas ao longo do trabalho, os contextos históricos e econômicos nos quais tais elementos se constituíram foram levados em conta, uma vez que a abordagem sobre a qual esta pesquisa está estruturada toma como base os pressupostos da Teoria Histórico-cultural. Entendemos que as políticas carregam em si sentidos de mudanças sociais resultantes de um movimento histórico, e “[...] a história é, acima de tudo, dialética [...]” (ELHAMMOUMI, 2016, p. 27). Assim, esta investigação se baseia nos pressupostos de Vigotski¹² (1896-1934) com a finalidade de tornar a pesquisa documental algo mais do que uma descrição. Isso porque, segundo Freitas (2009), a perspectiva histórico-cultural de Vigotski entende que a pesquisa é um espaço educativo no qual a realidade é explicada e compreendida a partir da relação dialética do objeto estudado com o contexto social, cultural, econômico e político do qual é parte, estudando o fenômeno “[...] em seu processo vivo e não como um objeto estático, portanto em sua historicidade [...]” (FREITAS, 2009, p. 3).

Vigotski parte da premissa de que “[...] o indivíduo é internamente social [...]” (ELHAMMOUMI, 2016, p. 26). Assim, tanto o indivíduo em formação para o trabalho com o estudante com deficiência, o currículo da formação e o estudante com deficiência são compreendidos como fenômenos resultantes da relação entre Estado, organismos internacionais, instituições, professores e sociedade implicados no fazer educativo.

¹² Em nossa escrita, optamos por usar o nome do autor dessa forma, respeitando a grafia da língua portuguesa.



ANÁLISE DE DADOS

Identificamos que a formação do pedagogo para o trabalho com o estudante com deficiência na escola regular se dá em cursos de ensino superior.

Constatamos, ao considerar a carga horária dos cursos estudados, que a UFSC (2018a) oferta um maior número de disciplinas gerais voltadas ao tema, sete, dentre as quais seis são obrigatórias.

Quadro 1 – Disciplinas ofertadas pela UFSC que guardam relação com o trabalho com o estudante com deficiência

Disciplina	Caráter	Carga horária	Fase de oferta
Diferença, estigma e educação	Obrigatório	54 horas/aula	1. ^a fase
NADE	Obrigatório	54 horas/aula	4. ^a fase
Políticas e práticas pedagógicas relacionadas à educação especial	Obrigatório	54 horas/aula	6. ^a fase
Educação especial: conceitos, concepções e sujeitos	Obrigatório	72 horas/aula	9. ^a fase
NADE	Obrigatório	54 horas/aula	7. ^a fase
Língua Brasileira de Sinais	Obrigatório	72 horas/aula	7. ^a fase
Disciplina optativa	Optativo	72 horas/aula	9. ^a fase

Fonte: elaborado com base em UFSC (2018a)

Desse modo, a formação mínima do egresso do curso de Pedagogia da UFSC é 375% maior do que a formação mínima ofertada pela UNC (2003b), organizada em três disciplinas que abordam a



temática, dentre as quais somente uma é obrigatória. O número máximo de horas dedicadas ao estudo de disciplinas voltadas ao trabalho com o estudante com deficiência no curso de Pedagogia da UFSC é 184% maior do que as horas máximas ofertadas no curso da UNC, conforme quadro 2:

Quadro 2 – Disciplinas ofertadas pelo curso da UNC que guardam relação com o trabalho com o estudante com deficiência

Disciplina	Caráter	Carga horária	Semestre
Seminário eletivo 1 ¹³	Eletivo	64 horas aula	1.º
Teorias do crescimento e desenvolvimento ¹⁴	Obrigatório	96 horas aula	2.º
Psicopedagogia ¹⁵	Eletivo	96 horas aula	7.º

Fonte: elaborado com base em UNC (2003b)

Os dados nos conduzem a hipótese de que, como a UNC oferta uma formação específica em Educação Especial, desdobrada em subespecialidades, em que o pedagogo se habilita para trabalhar especificamente com cada deficiência, prestando apoio à escola regular como docente de apoio à integração (DAI)¹⁶, o curso de Professorado em Ciências da Educação não tem como foco a formação para o trabalho com o público-alvo da educação especial. Isso posto e com base na organização da formação inicial do acadêmico do curso de Ciências da Educação, inferimos que na

¹³ Texto original: Seminario electivo 1.

¹⁴ Texto original: Teorías del crecimiento y del desarrollo.

¹⁵ Texto original: Psicopedagogía.

¹⁶ Texto original: Docente de Apoyo a la Integración. Ressaltamos que esse é um termo utilizado especificamente na província de Córdoba, segundo Pereira (2019).



configuração das políticas argentinas o trabalho com o estudante com deficiência é uma prioridade do pedagogo que cursar a habilitação específica em Educação Especial.

Por outro lado, a UFSC, que também oferta uma formação específica em Educação Especial, entende que no desenho das políticas brasileiras esses profissionais estarão desenvolvendo atividades no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou nas escolas de educação especial que ainda estão em funcionamento¹⁷. Portanto, o pedagogo egresso do curso de Pedagogia necessita ter contato com conhecimentos e discussões voltados à pessoa com deficiência na escola regular, respeitando seu direito à educação e principalmente os indicativos legais de que sua matrícula deve ocorrer preferencialmente na escola regular. Desse modo, a estrutura do curso está em consonância com a Resolução n.º 01/2002 do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

As ementas das disciplinas ofertadas pela UFSC abarcam conteúdos que discutem a teoria e a prática do trabalho com o estudante com deficiência sob um viés pedagógico, histórico, cultural e social. No entanto, na UNC, há uma única disciplina obrigatória, pertencente ao núcleo de formação comum, que pode colaborar para o trabalho com o estudante com deficiência; trata-se de uma disciplina que se inclina aos pressupostos de um modelo biomédico¹⁸.

¹⁷ Conforme já mencionamos, a Política Nacional de Educação Especial está passando por reformulações e a discussão indica que as escolas especiais serão retomadas como uma referência na educação da pessoa com deficiência, diminuindo a ênfase na matrícula em escolas regulares.

¹⁸ Segundo Santos (2018), o modelo biomédico compreende o corpo em analogia ao funcionamento de uma máquina, em acordo com as ideias cartesianas. Dessa forma, para o modelo médico, as deficiências dizem respeito a corpos com um funcionamento inadequado e que necessitariam de “reparos”; as questões biológicas eram apontadas como as principais e exclusivas causas das deficiências.



É necessária atenção em relação à perspectiva sobre a deficiência presente nos cursos de formação dos pedagogos, pois, “no âmbito da formação de conceitos, a internalização dos signos assume um papel fundamental na tarefa de orientar o homem de forma objetiva e subjetiva para a atuação na realidade concreta” (BERNARDES, 2016, p. 20). Assim, precisamos avaliar como as disciplinas voltadas para o trabalho com o estudante com deficiência orientam os futuros profissionais para sua ação. Disciplinas com enfoque médico e que enfatizam as limitações presentes, sem favorecer a discussão das questões qualitativas e não quantitativas do processo de ensino-aprendizagem, são pouco produtivas e não oferecem as reflexões necessárias à reformulação da concepção dos processos educativos para a pessoa com deficiência.

Sabemos que

a simples inserção de disciplinas ou conteúdos específicos não atribui a formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da educação especial, quer seja no curso de pedagogia ou nas demais licenciaturas (GARCIA, 2013, p. 103).

No entanto a presença (ou não) das disciplinas nos currículos de formação inicial dos pedagogos que vão trabalhar com o estudante com deficiência na rede regular de ensino evidencia uma formação resultante de “fatores macrossociais e de políticas educacionais [e] tem produzido professores com baixa qualidade profissional” (BUENO, 1999, p. 18). Por isso, são imprescindíveis políticas que criem caminhos e sustentem a viabilização de propostas de formação docente que coadunem com a concretização dos direitos do público-alvo da educação especial, de fato e de verdade.

As políticas de ambos os países averiguados apontam para a necessidade de uma formação voltada à inclusão, ao respeito à diversidade e à construção de uma sociedade democrática. No caso



da diretriz brasileira (BRASIL, 2015a), existe a obrigatoriedade da inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e não há um indicativo da quantidade de horas de disciplinas que devem versar sobre a temática da inclusão.

Nas diretrizes argentinas (ARGENTINA, 2007), não há a especificação sobre as disciplinas ou carga horária que abarcam a temática da inclusão e que devem fazer parte da grade do Professorado em Ciências da Educação¹⁹. O que percebemos é um cuidado com a formação exclusiva que habilita para a educação especial.

Compreendemos que disciplinas que promovam a reflexão, a crítica sobre os direitos humanos e debatam as condições de desigualdade que perpassam as relações na escola colaboram diretamente para que o movimento de inclusão se fortaleça, como é o caso da disciplina Diferença, Estigma e Educação, ofertada pela UFSC.

Consideramos que,

ao buscar compreender a Educação Especial na perspectiva sócio-histórica, é importante adotar o princípio de que o defeito orgânico não implica necessariamente uma deficiência e que esta só se manifesta nas relações sociais (IACONO; SILVA, 2014, p. 55).

O currículo é práxis, é reflexo dessas relações sociais, culturais e, por isso, vivo, influenciado pela estrutura do meio em que vivemos. Estudar a deficiência e trabalhar com o estudante com deficiência ultrapassa o corpo e adentra os meandros das relações simbólicas estabelecidas com a deficiência. Relações que se dão a partir de elementos sociais, afetivos, da linguagem e de condições objetivas e subjetivas.

A temática e os saberes sobre o estudante com deficiência, transversalizados em várias outras disciplinas, podem ser uma alternativa para uma formação consistente. Nesse sentido, Anastasiou (2015, p. 57) defende que “um modelo curricular globalizante adota diferentes

¹⁹ Texto original: Profesorado en Ciencias de la Educación.



formas de processar o conhecimento em parceria estabelecida entre alunos e professores envolvidos”, o que pode permitir à temática da deficiência na escola regular a visibilidade e a discussão necessárias.

A importância da formação do pedagogo, a urgência em compreendermos o currículo em sua complexidade e a exigência de políticas claras compõem um quadro que se apresenta como uma tarefa colossal.

Sujeitamo-nos a transformar a transformação esquecendo – ou melhor, negando – todo ponto de partida. E o turbilhão de uma mudança que faça da educação algo parecido com um paraíso tão improvável, quanto impossível (SKLIAR, 2002, p. 197).

Que não neguemos que a pesquisa, a discussão e o debate acadêmico, quando levados à comunidade, são pontos de partida capazes de promover as mudanças que parecem impossíveis. Se não olharmos para os horizontes, não nos apegarmos ao que já é conquista (e que um dia foi impossível) e não disputarmos pelo que ainda carecemos, estaremos cada dia mais longe não do paraíso, mas de condições de igualdade e respeito aos direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir que o curso de Pedagogia²⁰ é o lugar privilegiado para a formação de pedagogos e, portanto, não pode estar desprendido da realidade social e cultural da educação que, a partir da promulgação dos documentos internacionais e nacionais, inclui a pessoa com deficiência.

Concordamos que os textos das políticas são frágeis e que entre as palavras e a prática existem lacunas, entretanto é melhor

²⁰ Considerando que o curso de Profesorado en Ciencias de la Educación, ofertado pela UNC, equivale ao curso de Pedagogia no Brasil.



uma política com vulnerabilidades que podem ser superadas com a mobilização social de instâncias governamentais, das pessoas com deficiência, das famílias e dos educadores do que política nenhuma.

Fonseca-Janes (2010) sinaliza que as práticas pedagógicas com estudantes com deficiência não se fundamentam exclusivamente nas experiências da formação inicial, e sim que estas são agregadas a muitas outras experiências que incidem sobre as práticas e a construção da identidade dos pedagogos.

Encerramos com a provocação oferecida pela ideia de que “se quisermos mudar a natureza humana devemos mudar as relações sociais de produção” (ELHAMMOUMI, 2016, p. 32). Os percalços na efetivação da inclusão da pessoa com deficiência se encontram enraizados nas ideologias impregnadas nas práticas cotidianas. Para a efetivação de uma sociedade na qual as diferenças não sejam prejuízos e a prática da igualdade de direitos seja possível, é preciso uma profunda mudança no sistema que rege nossas relações e nos constitui como sujeitos em nossas condições objetivas e subjetivas.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C. Da visão de ciência à organização curricular. *In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 10. ed. Joinville: Editora Univille, 2015.*

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.



ARGENTINA. **Ley n.º 24.521**. Ley de educación superior. Disposiciones preliminares. Educación superior. Educación superior no universitaria. Educación superior universitaria. Disposiciones complementarias y transitorias. Buenos Aires, 1995. Disponível em: <http://www.secgral.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/docs/Ley-24521-de-Educacion-Superior.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

ARGENTINA. **Ley n.º 25.573**. Ley de educación superior (modificación de la Ley n.º 24.521). Buenos Aires, 2002. Disponível em: http://www2.biblio.unlp.edu.ar/jubiuna/grupos-de-trabajos/grupo-accesibilidad-y-bibliotecas/legislacion-sobre-discapacidad-en-el-ambito-universitario/Ley_25573%20modificatoria%20educacion%20superior.pdf. Acesso em: 31 jul. 2019.

ARGENTINA. **Ley n.º 26.206**. Ley de educación nacional. Buenos Aires, 2006. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. **Resolución CFE n.º 24/07**. Lineamentos curriculares nacionales para la formación docente inicial. Buenos Aires, 2007. Disponível em: <https://cedoc.infed.edu.ar/upload/2407anexo01.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

AZEVEDO, M. L. das N. de. O campo global da educação superior, as organizações internacionais e a hegemonia mercadorizante. *In*: OLIVEIRA, D. A.; PINI, E.; FELDEFEBER, M. (org.). **Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.



BERNARDES, M. E. M. Prefácio. *In*: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Cultura Acadêmica, 2016. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/teoria-historico-cultural_ebook.pdf. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano nacional de educação**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015**. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica e cursos de segunda graduação) e para formação continuada. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 30 jul. 2019.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 5, 1999. Disponível em: https://abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumariorevista5.htm. Acesso em: 20 nov.2019.

CASTRO, M. L. O. de. **Brasil e Argentina**: estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre educação. Brasília, DF, 2007. (Textos para discussão, n.º 32). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-32-brasil-e-argentina-estudo-comparativo-das-respectivas-leis-gerais-da-educacao>. Acesso em: 30 jul. 2019.

ELHAMMOUMI, M. O paradigma da pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia. In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Cultura Acadêmica, 2016. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/teoria-historico-cultural_ebook.pdf. Acesso em: 30 jul. 2019.

FELDEFEBER, M.; GLUZ, N. Las políticas educativas em la Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". **Educación & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.



FONSECA-JANES, C. R. X. **A formação dos estudantes de Pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo.** 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102191/fonsecajanes_crx_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 30 jul. 2019.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Brasília: Liber Livros, 2012.

FREITAS, M. T. de A. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**, v. 10, n. 19, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057/17026>. Acesso em: 30 jul. 2019.

GARCIA, P. Políticas para la superación de la exclusión educativa. Estudio comparado de las políticas de inclusión educativa em los 90 y em inicio del siglo XXI. *In*: CONGRESO NACIONAL E INTERNACIONAL DE ESTUDIOS COMPARADOS EM EDUCACIÓN, 5., Buenos Aires, 24 al 26 jun. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/33471293/Políticas_para_la_superación_de_la_exclusión_educativa._Estudio_comparado_de_las_políticas_de_inclusión_educativa_en_los_90_y_en_el_inicio_del_siglo_XX. Acesso em: 30 jul. 2019.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.



IACONO, J. P.; SILVA, L. A. Reflexões sobre a política de formação de professores para a educação especial/educação inclusiva. *In: A PESSOA com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate. Programa institucional de ações relativas às pessoas com necessidades especiais – PEE. 2. ed. Cascavel: Edunoeste, 2014.*

LIMA, A. L. dos S. de. **O desafio da formação do professor para a atuação com a inclusão de pessoas com deficiências, no ensino comum:** análise dos cursos de Pedagogia em sua inserção no contexto da educação inclusiva. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1497. Acesso em: 30 jul. 2019.

MACEDO, M.; ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação inicial de professores no embalo das ações didáticas: possibilidades para autonomia docente. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 21, p. 299-318, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/27514/pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

MAY, T. **Pesquisa social:** questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

OLIVEIRA, D.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. **Políticas educacionais e trabalho docente:** perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.



PEREIRA-DINIZ, J. E. **Formação de professores:** pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEREIRA, B. da S. R. **Trajetórias da educação especial argentina:** aproximações ao trabalho docente na educação básica na província de Córdoba. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019.

SANTOS, F. L. História da deficiência: do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial – concepções, limites e possibilidades. *In:* ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 16., Ponta Grossa, 15 a 18 jul. 2018. **Anais eletrônicos...** Disponível em: www.encontro2018.pr.anpuh.org. Acesso em: 24 nov. 2019.

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717/695>. Acesso em: 31 jul. 2019.

SILVA, M. A. da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

SKLIAR, C. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui. *In:* LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. Questões preliminares básicas. *In:* TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.



UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Apresentação**. Disponível em: <http://estrutura.ufsc.br/>. Acesso em: 31 jul. 2019.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Currículo do curso de Pedagogia**. Licenciatura em Pedagogia. Florianópolis, 2018a. Disponível em: <http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=308>. Acesso em: 31 jul. 2019.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Ementa componentes curriculares do curso de Pedagogia**. Florianópolis, 2018b. Disponível em: <http://cursodepedagogiaufsc.blogspot.com/p/curriculo.html>. Acesso em: 31 jul. 2019.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto pedagógico do curso de Pedagogia**. Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2013/06/PPP-Pedagogia-2008-versão-final-2.pdf/>. Acesso em: 31 jul. 2019.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Proposta pedagógica de inclusão educacional do Colégio de Aplicação da UFSC**. Florianópolis, 2014. 42 p. Disponível em: http://www.ca.ufsc.br/files/2015/04/Proposta_Pedagogica_Inclusao_CA_2014.pdf. Acesso em: 31 jul. 2019.

UNC – UNIVERSIDADE NACIONAL DE CÓRDOBA. Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Ciencias de la Educación. **Planes de estudio**. 2003a. Disponível em: <https://ffyh.unc.edu.ar/grado/escuela-de-ciencias-de-la-educacion/>. Acesso em: 30 jul. 2019.



UNC – UNIVERSIDADE NACIONAL DE CÓRDOBA. Facultad de Filosofía y Humanidades. **Escuela de Ciencias de la Educación**. 2019. Disponível em: <http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/escuelacienciaseducacion/carreras/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

UNC – UNIVERSIDADE NACIONAL DE CÓRDOBA. Facultad de Filosofía y Humanidades. Profesorado en Ciencias de la Educación. **Plan de estudios**. 2003b. Disponível em: <https://ffyh.unc.edu.ar/wp-content/uploads/2017/10/p-e-cdedu.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

UNC – UNIVERSIDADE NACIONAL DE CÓRDOBA. **Orígenes**. Disponível em: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/origenes/>. Acesso em: 31 jul. 2019.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca** – sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha, 1994. 4 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf/>. Acesso em: 31 jul. 2019.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990/>. Acesso em: 31 jul. 2019.



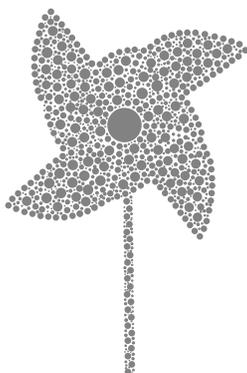
UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educuar en la diversidad**: material de formación docente. Ministério de Educación del Brasil (coord.). Oficina regional de Educación de Unesco para America Latina y Caribe, 2003. Disponível em: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_6/material_m6/sabermas4.pdf. Acesso em: ago. 2018.

VIDAL, D. G.; GVIRTZ, S. A constituição e reforma dos sistemas educativos no Brasil e na Argentina (1820-2000): histórias comparadas. *In*: ARAÚJO, M. M. de (org.). **História(s) comparada(s) da educação**. Brasília: Liber Livro/UFRN, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.



Capítulo 11



DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORAS INICIANTES E EXPERIENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Barbara Alves Ribeiro Marques¹
Rita Buzzi Rausch²

Resumo

O presente texto apresenta a síntese de uma pesquisa vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente (Getrafor), que integra o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille). Teve-se o objetivo de compreender o percurso do desenvolvimento profissional docente de professoras iniciantes e professoras experientes acerca

¹ Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille).
E-mail: profabarbamarques@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Univille. *E-mail:* ritabuzzirausch@gmail.com.



da documentação pedagógica. Como referencial teórico, utilizamos Imbernón (1994), Ostetto (2000; 2011; 2012; 2015; 2017), Oliveira (2021), Oliveira, Maranhão e Abbud (2019), García (2016) e Oliveira-Formosinho (2019). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo colaborativa. Participaram sete professoras experientes e sete professoras iniciantes da educação infantil que atuam na rede municipal de Joinville. Como procedimentos usamos: entrevista narrativa; análise de documentos e ateliê de autobiografia docente. Os resultados destacam que a aprendizagem acerca da documentação pedagógica não foi suficiente na formação inicial e constituiu um desafio comum na inserção profissional. As professoras iniciantes tiveram mais aprendizados acerca da documentação pedagógica na formação continuada. As compreensões sobre a documentação pedagógica indicam a relevância que as professoras identificam nos registros para a reflexão acerca do trabalho desenvolvido. A formação colaborativa também teve destaque nas trajetórias das participantes. Quanto às práticas de documentação pedagógica, ressalta-se o uso de vídeos e fotografias. As lições identificadas traduzem a busca da produção de documentação pedagógica que coloque a criança como centro da documentação pedagógica.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente; educação infantil; documentação pedagógica.

Introdução

A produção de registros é parte fundamental da rotina do professor de educação infantil. Nesse sentido, concordamos com Ostetto (2015, p. 204) quando afirma: “a importância do exercício de registrar



o cotidiano da Educação Infantil, tanto para a qualificação do fazer pedagógico, como para a (auto)formação dos educadores, vem sendo reconhecida nas últimas décadas”. Essa produção de registros constitui uma rotina diária, seja relatando fatos, descrevendo as vivências e comportamentos dos próprios professores, bem como das crianças, criando pontos de análise do que foi vivido individualmente e pelo grupo, pensando e planejando sobre o vivido e o que ainda virá. A produção desses registros fala ao leitor, conta histórias e documenta parte de um todo, transformando em texto, imagens e demais produções o que foi construído e compartilhado com as crianças, professores, demais funcionários e famílias no espaço da instituição de educação infantil, um contexto educativo e integrativo (OSTETTO, 2012).

Assim, os registros pedagógicos servem a um fim, são carregados de significados dados pelos professores e crianças que participam do processo de registrar, portanto, documentam o que vivem. A produção e o uso de registros são voltados a um fim que não se esgota nas percepções do professor, ganham novos olhares ao serem revisitados e reinterpretados por quem os produz e aos que observam. Logo, não se encerram presos aos cadernos e mostras de registros fotográficos, somente.

Os registros, além de cumprir um importante papel na formação dos professores, são parte do processo dedicado e contínuo de documentação da história dos processos de aprendizagem das crianças de modo a compartilhar a visão da criança como sujeito ativo e dar notícias às famílias sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 324).

A produção de documentação pedagógica não é apenas um exercício burocrático. Em tais documentos estão os mais valiosos registros que marcam a trajetória do professor, no decorrer de sua



carreira. Oliveira, Maranhão e Abbud (2019, p. 324) trazem que os registros “também são importantes instrumentos de análise ao longo de todo o ano, servindo como balizas para as regulações necessárias dos planejamentos”. Por meio da documentação o professor tem a oportunidade de realizar reflexões acerca do seu trabalho, na escrita dos relatórios e/ou avaliações, e demais documentos que são produzidos no trabalho diário do professor.

O registro é um instrumento da prática docente do professor de educação infantil. Dessa forma, por intermédio da reflexão sobre os registros que produz, o professor “pode aprender cada vez mais sobre seu próprio trabalho, enquanto aprende mais sobre si mesmo e seu modo de pensar” (OLIVEIRA; MARANHÃO; ABBUD, 2019, p. 336). Essa escrita diz muito sobre a identidade profissional e, nesse sentido, também as leituras que escolhemos para a constituição como profissionais e para construir a base teórica consistente para a pesquisa.

No que se refere ao referencial teórico da pesquisa, autores como Ostetto (2000; 2011; 2012; 2015; 2017), Oliveira (2021), Oliveira, Maranhão e Abbud (2019) e Oliveira-Formosinho (2019) serviram de base para os estudos acerca da documentação pedagógica e dos registros na educação infantil. Para conceituar e estabelecer uma delimitação dos referenciais de formação e desenvolvimento profissional docente, os autores de suporte foram García (2016) e Imbérnon (1994).

Buscando trazer identidade ao presente estudo, coloco-me³ como uma dessas professoras, que iniciou na produção de documentação pedagógica tendo concepções de criança, infância e da carreira de professor que foram constituídas por meio de sua formação e que

³ Coloco-me como sujeito nesta escrita e aqui tomo a liberdade de utilizar a primeira pessoa do singular. Por vezes, no decorrer do texto, haverá o uso da primeira pessoa do plural, congruindo percepções minhas e de minha orientadora, professora Dra. Rita Buzzi Rausch, pois na construção do texto, e buscando tal identidade, fizemos escolhas de forma colaborativa.



no decorrer da carreira sofreram alterações, conforme seu próprio desenvolvimento profissional docente. Um dos pontos em que minhas percepções mudaram foi na compreensão de como se constitui a produção de documentação pedagógica, pois a entendo como um campo vasto de possibilidades para promoção do desenvolvimento profissional e de autoria, por intermédio da escrita pautada em um olhar sensível perante as crianças. Ao registrar, colocamos identidade na escrita, bem como nas escolhas que envolvem o que e como escrever, na análise e uso desses registros.

Na busca por identidade no processo de construção desta pesquisa, é necessário destacar a participação da pesquisadora e sua orientadora no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente (Getrafor), trazendo ao percurso formativo e construindo novas visões de mundo ao desenvolvimento profissional docente que a pesquisadora constituiu. Dessa forma, está alinhada à vertente da Teoria Histórico-cultural, especialmente das ideias do autor mundialmente conhecido Lév Vigotski.

A pesquisa foi realizada na etapa da educação infantil e contou com a colaboração de professoras consideradas iniciantes e experientes da rede municipal de Joinville. Teve-se como objetivo geral compreender o percurso do desenvolvimento profissional docente de professoras iniciantes e professoras experientes acerca da documentação pedagógica. Neste texto será apresentada uma síntese das análises construídas com base nos objetivos específicos, que são: elucidar o percurso formativo e as compreensões acerca da documentação pedagógica de professoras da educação infantil; identificar as práticas de documentação pedagógica produzidas por professoras iniciantes e experientes da educação infantil, estabelecendo aproximações e distanciamentos; e analisar as



principais lições acerca da documentação pedagógica deixadas por professores iniciantes e experientes da educação infantil ao desenvolvimento profissional docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

A presente seção consiste na fundamentação que respalda o percurso teórico em que a pesquisa foi construída. Optamos em aprofundar três vertentes que formam o alicerce da pesquisa: desenvolvimento profissional docente, formação de professores da educação infantil e documentação pedagógica.

Iniciamos o desenvolvimento do percurso teórico com as definições acerca do desenvolvimento profissional docente. Tal desenvolvimento implica a construção profissional do professor, tanto individual quanto coletivamente, que traz para sua prática muito do que é e o que o constitui, suas concepções de ensino, aprendizagem, dos papéis que se estabelecem na prática docente e do que o cerca. Esse desenvolvimento ocorre em meio à coletividade, pois se estabelece na comunidade escolar, formada por outros professores, alunos, equipes de gestão e famílias.

De acordo com Imbernón (1994, p. 45), o desenvolvimento profissional é considerado um “processo dinâmico e evolutivo da profissão docente que inclui tanto a formação inicial quanto a permanente, englobando os processos que melhoram o conhecimento profissional, as habilidades e as atitudes”. Desse modo, partimos para as especificidades acerca da formação de professores da educação infantil. Esse profissional deve compreender sua importância na trajetória escolar que a criança inicia, uma vez que o professor de educação infantil atua no desenvolvimento, etapa primordial da formação da criança.



Em se tratando de professores, a abertura para o mundo e para as questões existenciais é um exercício fundamental. Mas nossa condição pedagógica é prescritiva, sustentada na necessidade de estabelecer uma verdade única e absoluta. Sob esse manto, ser pedagogo é ser especialista em teorias de ensino e aprendizagem (OSTETTO, 2012, p. 132).

O professor da educação infantil traz consigo concepções de criança e de infâncias de uma maneira bastante peculiar. Por meio de sua práxis necessita garantir direitos de aprendizagem em um campo extremamente prático. Concordamos com Flôr e Durli (2012, p. 130) quando destacam:

A formação do educador não pode ser aquela que visa apenas o acúmulo de informações, exige um conhecimento profundo de pedagogia e psicologia infantil, de sociologia da infância e de cultura da criança associado a grande dose de experiência prática. Deve incluir atenção ao corpo, aos sentimentos, às emoções, à fala, à arte, o canto, o conto e o encanto.

Por intermédio de sua atuação, o professor será capaz de contribuir com o desenvolvimento das crianças e, por meio dessas relações, também se desenvolverá como indivíduo e profissional. Portanto, mostra-se necessário potencializar a documentação pedagógica na educação infantil. Documentar pedagogicamente vai além de apenas registrar; significa produzir um conteúdo de cunho pedagógico que serve como registro de um percurso docente. Perpassa toda a documentação que o professor produz em seu fazer docente, em que planeja, executa, registra, analisa e avalia conforme seus parâmetros. Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2019, p. 122):



Na procura de novos modos integrados de avaliação pedagógica, confrontamo-nos com a complexidade de monitorar e avaliar, por meio da documentação pedagógica, o progresso nas aprendizagens. Documenta-se para conhecer a criança, para vê-la pensar, sentir, fazer, aprender. Documenta-se para criar e mostrar outra imagem de criança. Cria-se material de grande autenticidade porque se refere à vivência, à experiência de cada criança e do grupo.

Com efeito, essa produção perpassa as diretrizes apresentadas como norteadoras das práticas pedagógicas. Aqui utilizaremos a nomenclatura de *documentação pedagógica* a todos os documentos que envolvem planejamento, registro e avaliação.

Os educadores perceberam que documentar sistematicamente o processo e os resultados de seu trabalho com as crianças serviria sistematicamente a três funções cruciais: [a] Oferecer às crianças uma memória concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; [b] Oferecer aos educandos uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; [c] e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio (RINALDI, 2016, p. 25).

A produção de documentação também evidencia a identidade do professor. A documentação permite compreender muito sobre o que o professor considera importante e o que tem espaço em suas produções. As escolhas dizem muito acerca de quem é esse profissional. Em sua produção essas nuances estão registradas, são marcas, nos contam como esse profissional se constitui.



METODOLOGIA⁴

Optamos por realizar uma pesquisa colaborativa, de abordagem qualitativa. A escolha se deve ao fato de concordamos com Gatti e André (2010, p. 9):

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

Também se caracteriza como pesquisa colaborativa, pois “[...] se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real” (DESGAGNÉ, 2007, p. 10).

A escolha dos procedimentos e instrumentos aproxima o pesquisador dos colaboradores, e por se tratar de uma base qualitativa, a compreensão é de que

os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

⁴ A submissão do projeto de pesquisa foi realizada em julho de 2020, sob o número de verificação 4.282.826, e teve seu aceite em 17 de setembro de 2020, sem necessidade de correções.



Para responder aos objetivos traçados, selecionaram-se alguns procedimentos de produção de dados: entrevista narrativa, análise de documentação pedagógica e ateliê de autobiografia docente.

Iniciamos pela entrevista narrativa, que ocorreu de forma individual, utilizando-se da plataforma Teams. Selecionamos também a análise documental, em que foi possível obter dados relevantes para identificar as aproximações e os distanciamentos da documentação pedagógica de professores iniciantes e experientes da educação infantil. O envio de documentação por parte das professoras foi via *e-mail*, partilha de *links* de nuvem de armazenamento e via WhatsApp, para que elas tivessem a possibilidade de compartilhar os documentos de forma remota; disponibilizamos a opção de busca dessa documentação física nas instituições da rede municipal, mas não foi necessário.

Reunimos virtualmente as professoras e constituímos um ateliê de autobiografia docente, momento marcado como um resgate das narrativas do desenvolvimento da carreira das professoras participantes da pesquisa. No ateliê, a pesquisadora e as professoras puderam refletir também acerca de uma estratégia que foi usada para registro das narrativas: a troca de cartas.

A escrita da carta, como uma estratégia do ateliê de autobiografia docente, foi um momento de registro sensível do percurso formativo e de desenvolvimento profissional docente das professoras, que ao escreverem para as colegas também registraram parte de como se constituem como professoras. As cartas foram enviadas por correio. Sortearam-se as destinatárias no encontro virtual do ateliê; as professoras foram divididas e o sorteio ocorreu entre professoras iniciantes que enviaram cartas às experientes, e vice-versa. Uma cópia de cada carta também foi direcionada à pesquisadora, para que pudesse ler e elaborar as análises.

Para compor a pesquisa, selecionamos as participantes – professoras iniciantes e experientes atuantes na educação infantil



da rede municipal de Joinville, que foi nosso campo de análise. Para trazer mais diversidade às contribuições, buscamos profissionais que atuassem em centros de educação infantil (CEIs) que se localizassem em regiões distintas de Joinville. Compreendemos que as produções de documentação pedagógica dessas profissionais são únicas, embora estejam alicerçadas em uma identidade, segundo os contextos em que atuam e as diretrizes e estudos relacionados à rede municipal de Joinville. Conforme exposto por Gatti (2005, p. 7):

Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios conforme o problema em estudo, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualifica para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas.

Iniciou-se a busca pelas participantes mediante contato da pesquisadora com a Secretaria Municipal de Educação, que indicou uma técnica pedagógica para auxiliar na seleção dos colaboradores, que por sua vez passou o contato de gestoras de quatro CEIs.

No contato com as gestoras, 14 professoras foram indicadas, sete iniciantes e sete experientes. Dos convites realizados, apenas dois foram recusados, totalizando seis professoras iniciantes e seis experientes, ainda somando um número suficiente para a coleta e produção de dados pretendidos.

A análise de dados da pesquisa baseou-se na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Trata-se de uma estratégia pautada na pesquisa qualitativa que contribui desvelando o conteúdo apresentado nos instrumentos de produção de dados, por meio de análise efetuada pelo pesquisador. Optamos pela Análise de



Conteúdo por considerarmos que suas etapas construíram base de dados relevantes e suficientes para a análise, pois

[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente). A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. Reiterando, diríamos que, para o efetivo “caminhar neste processo”, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e, mesmo, “o pano de fundo” no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados (FRANCO, 2008, p. 24).

A análise de dados obtidos por meio da entrevista narrativa, análise de documentos e do ateliê de autobiografia docente foi feita com base na transcrição do conteúdo das entrevistas, do ateliê, dos documentos e das cartas, em que foi elaborado um quadro com excertos de contribuições das professoras participantes. Organizou-se o quadro partindo-se dos objetivos que delinearão as escolhas para os caminhos da pesquisa, percursos teóricos e metodológicos, para a produção dos dados e construção da análise.



Quadro 1 – Objetivos, eixos e categorias de análise

Objetivos	Temáticas	Categorias
Elucidar o percurso formativo e as compreensões acerca da documentação pedagógica	Percurso formativo e compreensões de professoras da educação infantil sobre documentação pedagógica	Percurso formativo
		Compreensões acerca da documentação pedagógica
Identificar as práticas de documentação pedagógica produzida por professoras iniciantes e experientes, estabelecendo suas aproximações e distanciamentos	Práticas de documentação pedagógica	Produção de documentação pedagógica
		Uso da documentação pedagógica
Analisar as principais lições acerca da documentação pedagógica deixadas por professoras iniciantes e experientes ao desenvolvimento profissional docente	Lições acerca da documentação pedagógica ao desenvolvimento profissional docente	Relação teoria e prática na formação continuada
		Tempos e espaços de formação continuada nos CEIs
		O papel das professoras experientes na inserção à docência
		Necessidade de políticas públicas de iniciação à docência
		Encantamento com a profissão docente
		Mudanças dos registros no percurso da profissão
		A estética da documentação pedagógica
Centralidade da documentação pedagógica		



O quadro delinea e aponta os caminhos da pesquisa, indicando a forma pela qual os objetivos foram traçados, segundo a compreensão concebida com base nas temáticas definidas *a priori* e nas categorias definidas *a posteriori*, na análise do conteúdo das contribuições das professoras, identificadas por meio dos dados produzidos.

ANÁLISE DE DADOS

Organizaram-se as análises em três temáticas. Iniciamos com “Percurso formativo e compreensões de professoras da educação infantil sobre documentação pedagógica”. Por meio dessas análises podemos estabelecer as relações entre os processos formativos desde a formação inicial até a formação continuada das professoras de educação infantil. Na segunda temática, trazemos as práticas de documentação pedagógica, os tipos de registros pedagógicos produzidos pelas professoras participantes e o uso dessa produção para o planejamento pedagógico nas avaliações de aprendizagem e nas interações com as famílias. Por fim, com a terceira temática, temos a oportunidade de refletir sobre as “Lições acerca da documentação pedagógica ao desenvolvimento profissional docente”, perpassando temáticas identificadas nos relatos das professoras com a reflexão acerca da relação entre a teoria e a prática na formação continuada, pensar sobre tempos e espaços de formação continuada nos CEIs, sobre o papel dos professores experientes na inserção à docência e a necessidade de políticas públicas que institucionalizem os processos formativos de iniciação à docência. Expomos também questões únicas e peculiares que foram apresentadas nas narrativas, tendo a documentação pedagógica como centralidade das análises.



Percurso formativo e compreensões de professoras da educação infantil sobre documentação pedagógica

No que se refere aos percursos formativos e compreensões de professoras da educação infantil sobre documentação pedagógica, começemos pela análise da formação inicial, em que estão contemplados os processos de desenvolvimento de saberes fundamentais para a gestão das aulas, inserção da equipe de trabalho, conhecimentos relacionados ao sistema escolar, didáticas e reflexão sobre a atuação do professor.

Gatti (2003) reconhece que a formação inicial pressupõe um processo que assegure um conjunto de habilidades aos estudantes/professores que permita iniciar sua carreira docente com um mínimo de condições pessoais de qualificação. No tocante à formação inicial, a fala das professoras iniciantes revela dificuldades relacionadas ao aprendizado e às práticas de produção de documentação pedagógica:

Quando eu me formei, foi em 2010/2009, eu não tinha noção da importância que tinha toda essa documentação na educação infantil, não tive esse olhar, assim mesmo no estágio, porque na minha formação eu tive estágio desde o segundo semestre e foi no decorrer da faculdade toda. Não foi [só] lá no final, e eu tinha que fazer registros, já via a importância disso. Eu compreendo melhor, mas eu não tinha noção ainda do planejamento em si, do professor, de toda prática do professor, da importância desse olhar que você tem que ter num todo da criança (P1 – professora iniciante, entrevista narrativa, 2020).

As percepções acerca do trabalho realizado no período de inserção à docência fazem parte da reflexão acerca do professor que se é e do que se busca ser. Uma professora, ao refletir sobre seu período de inserção à docência, menciona: *“Eu trabalhei por muitos anos de auxiliar. Quando eu iniciei, eu tinha 17 anos, trabalhei no*



particular, iniciei junto com magistério, então eu não tinha uma prática muito adequada” (P2 – professora iniciante, entrevista narrativa, 2020). Partindo do relato dela, percebemos quanto essa reflexão acerca do que é adequado ao trabalho docente perpassou e marcou seu desenvolvimento profissional, além de demarcar quem foi e a projeção de seu ideal como profissional. Nesse sentido, a indução à docência

é um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os docentes iniciantes devem construir conhecimento profissional além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal (GARCÍA, 2016, p. 305-306).

Quanto à produção de documentação pedagógica, nas turmas de 4 e 5 anos, que abarcam um número maior de crianças e somente um professor em sala, essa produção se converte em desafio, sobretudo ao professor no período de inserção, conforme destaca a professora:

Quando eu iniciei, comecei com as turmas maiores, com o 2.º período. Como era turma grande, muitas crianças, então eu estava começando a dar meus primeiros passos ali. Eu fazia os meus registros sempre quando estava acontecendo alguma coisa. Já estava anotando uma coisinha para poder lembrar depois (P3 – professora iniciante, entrevista narrativa, 2020).

Diante do desafio colocado, a professora foi capaz de lançar mão de uma estratégia que a auxiliaria na produção de seus registros futuramente. Dessa forma, “os docentes iniciantes precisam ter um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensinamento, de tal forma que melhorem continuamente como docentes” (GARCÍA, 2016, p. 306). Na prática diária estava o aprendizado necessário para o desempenho de sua função.



A formação continuada de professores é compreendida como um processo constante e permanente de aprendizagem docente relacionada aos saberes necessários à atividade profissional. Por meio dela é possível refletir sobre os sentidos da prática pedagógica e contextualizar as necessidades encontradas no trabalho e ressignificar a atuação do professor.

A formação continuada é vista, portanto, como importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendidas a partir de dois aspectos: o primeiro como o processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar e o segundo como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e, em particular, dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola (SANTOS, 2004, p. 43).

Ao construir seu acervo de estratégias para as produções e práticas que o trabalho exige, o professor também deve refletir sobre elas e explorá-las com o grupo de trabalho, haja vista que, para além das práticas com as crianças, há sempre as observações e lições desenvolvidas no grupo. Uma das participantes descreve o processo de aprendizado que se privilegiou no espaço escolar com o auxílio das colegas:

Lá na faculdade você aprende mais de um jeito, então enquanto CEI a gente faz um pouco diferente. Isso no começo me deixou confusa. Aí até pedia ajuda das professoras mais experientes que tinha aqui no CEI para me dar um apoio e me dar um norte. Depois, aos poucos, eu fui conseguindo tomar mais conhecimento que abrange mais de tudo, para não ficar tão perdida (P4 – professora iniciante, entrevista narrativa, 2020).

No que se refere às compreensões e à relevância da documentação pedagógica no contexto da educação infantil, uma



das entrevistadas narra sua compreensão acerca da produção de documentação no contexto da educação infantil como uma fonte de dados para lembrar-se do que ocorreu:

Eu acho isso muito importante: os registros diários. Eu levo muito ao “pé da letra” os meus registros diários, essa minha documentação diária, porque é através desta minha documentação diária que eu faço a documentação avaliativa da criança, duas vezes no ano: em julho e no final do ano. Então, eu trabalho em cima das avaliações das crianças, em cima dessa minha avaliação diária. Eu acho que a documentação é muito importante, é muito importante mesmo. Não é algo que você faz por fazer, sabe? Eu acho que é uma coisa muito séria. Muito, muito importante mesmo (P5 – professora iniciante, entrevista narrativa, 2020).

Concordamos com Loss, Souza e Vargas (2019, p. 55):

Observar e registrar para conhecer com mais profundidade os jeitos de ser e estar das crianças pode favorecer a legitimação delas, desde o nascimento, para a condição de agentes sociais e culturais, que desenham e contornam de diferentes modos o que sentem, fazem, dizem e pensam dos lugares que ocupam.

As compreensões perpassam o uso e a relevância, como uma amálgama que concentra o trabalho pedagógico e seus objetivos, que mesmo para análise não podem ser dissociados. Ao longo da carreira, elas foram construindo um conjunto de habilidades que utilizam em sua prática.

Diante dos movimentos que envolveram a documentação pedagógica das professoras participantes da pesquisa, percebemos que o aprendizado se iniciou na formação inicial e foi fomentado na formação continuada, seja pela autoformação, seja pelos processos



colaborativos promovidos pela instituição de trabalho. Podemos compreender a importância de ações promovidas nas formações e do reconhecimento das lacunas que se revelaram como desafios às professoras, à medida que o trabalho exigiu tais práticas. A formação colaborativa e em serviço permitiu que as professoras pudessem trocar ideias com colegas mais experientes e aprender a profissão, na prática.

Pudemos perpassar as compreensões constituídas por meio da história de vida das professoras, culminando na compreensão da relevância que enxergam nas próprias produções. A seguir conheceremos as práticas que envolvem a documentação pedagógica, suas estratégias para produção e usos.

Práticas de documentação pedagógica

Quanto aos documentos que foram compartilhados pelas professoras participantes, em sua maioria se tratava de planejamentos e seus respectivos registros, sendo um deles um projeto que concorreu a um prêmio, vinculado ao órgão Águas de Joinville. Os documentos, em sua maioria, foram digitalizados, o que auxiliou na leitura e análise. Quando apresentados manuscritos, partilhados por meio de fotos⁵, a leitura tornou-se difícil.

Nos documentos partilhados, dividiram-se os registros que continham fotos dos momentos vividos pelas crianças e os que não continham. A leitura acompanhada da visualização das fotografias dos momentos vividos em sala auxilia o leitor a criar imagens do que está descrito. Portanto, achamos interessante que os registros, quando servem de diários que marcam o vivido em sala, contenham imagens fotográficas, para que, independentemente da origem do

⁵ Optamos pelo envio dos documentos por meio de fotografias em virtude da necessidade de isolamento social, suscitado pela pandemia da Covid-19.



leitor, ele possa compreender melhor os momentos destacados no registro feito pelas professoras.

A produção de documentação pedagógica é um exercício diário e deve fazer parte do cotidiano do professor de educação infantil. A documentação é um processo formativo que visa ao avanço das práticas pedagógicas e contempla diversos elementos. Por meio dela, o professor tem à sua disposição um conjunto diverso de dados que, combinados, compõem a documentação pedagógica (OLIVEIRA, 2021).

Nessa direção, Ostetto (2017) aponta que as diversas formas de registro que compõem procedimentos conduzem à produção de documentação. Os materiais reunidos são organizados e servem para refletir sobre o que foi observado, gerando novas interpretações. Assim, está na escolha dos suportes de registro a chave para compreender como a documentação é produzida. Além disso, as escolhas revelam o processo que cada professor executa desde a produção até o uso da documentação como ferramenta de trabalho.

A documentação torna o trabalho pedagógico visível, dá notoriedade aos processos de criação do professor e das crianças. Nela, são disponibilizadas concepções construídas por aquele grupo, que foi descrito e teve momentos registrados. É uma oportunidade de autoria que revela o professor que está por trás do texto e demais suportes de registro. A documentação pertence e serve àquele grupo, narra seu desenvolvimento com perspectivas coletivas e individuais.

No que diz respeito aos tipos de registros pedagógicos, que mais tarde farão parte da documentação produzida pelas professoras participantes da pesquisa, cabe a consideração que a produção de documentação é algo muito singular, pois tem a ver com os objetivos estabelecidos no planejamento de cada professor. Este escolhe dentre uma diversidade de estratégias para registrar e fazer desse conjunto de elementos e documentos o que se considera documentação pedagógica. Assim,



os materiais produzidos formam a memória pedagógica do trabalho e representam uma fonte de consultas para as demais crianças. É importante que o educador procure utilizar diferentes linguagens que organizem as informações com variedade de enfoques (BARBOSA; HORN, 2008, p. 65).

O uso de diferentes fontes de registro permite ao professor um leque de oportunidades; o que ele planejou e realizou com as crianças ganha corpo de texto, ganha formas, sons e imagens por meio dos recursos escolhidos. Todo o material produzido pelas professoras poderá servir de reflexão acerca da prática. É nele e por meio dele que é possível revisitar o que ocorreu. Desse modo, os registros não podem conter apenas belas recordações ou só o que deu certo, que alcançou o objetivo do que foi planejado. Nesse sentido, faz-se necessário apurar o olhar para o que tem funcionalidade, não simplesmente a busca da estética (OLIVEIRA, 2021).

Lançando mão de recursos midiáticos como câmeras e gravadores, muitas vezes concentrados no mesmo aparelho, o celular, ou “à moda antiga”, escrevendo em cadernos para não perder preciosos momentos com as crianças, as professoras iniciantes destacam o uso de vídeos. “Os registros de imagens, seja vídeo ou fotografia, permitem acessar informações que nem sempre a escrita capta” (OLIVEIRA; MARANHÃO; ABBUD, 2019, p. 341).

Sobre o uso de vídeos, a participante P2, uma professora de bebês, afirma que o registro das imagens é privilegiado em turmas dessa faixa etária: *“naquele começo, eles chegam para gente alguns iniciando o balbucio, eles nos mostram através da expressão. É corporal, é por inteiro ali, então eu vou conseguir conhecer eles ainda mais através desses vídeos, das fotos”* (P2 – professora iniciante, entrevista narrativa, 2020).

Os vídeos são um recurso muito rico que pode ser utilizado “para organizar a história de um grupo, servem como documentos de uma época” (OLIVEIRA; MARANHÃO; ABBUD, 2019, p. 341). À vista disso, os



vídeos são ferramentas que servem aos professores na medida em que conservam as vozes, os movimentos e as expressões do grupo diante das vivências propiciadas em sala. O planejamento em ação também fica registrado, e o comportamento de professores e crianças, ao ser gravado, torna-se fonte de reflexão e desenvolvimento de novas práticas.

Os registros pedagógicos não são peças isoladas, mas um conjunto de práticas que promovem e compõem a documentação pedagógica. Como complementares estão os registros escritos e as fotografias. Assim, o registro fotográfico é fonte de reflexão e um suporte eficaz na partilha das práticas, graças às facilidades relacionadas ao compartilhamento e à impressão das fotos. Trata-se de um instrumento fácil de ser utilizado, em ambientes em que as professoras estejam sozinhas com as crianças, pois praticamente todo celular tira foto. Conforme a afirmação de uma participante: *“na maioria das vezes, eu estou sozinha em sala, mas o registro que eu mais utilizo é realmente a fotografia”* (P6 – professora experiente, entrevista narrativa, 2020).

Como fonte de consulta e tipologia de registros amplamente utilizados, estão os registros manuscritos, que são ferramentas que servem ao professor para compor a documentação pedagógica. A produção pode iniciar de pequenas narrativas, falas das crianças e demais observações que a professora levantar no decorrer das vivências. *“O trabalho a partir dos registros permite conhecer melhor as práticas educativas, abrindo assim um caminho de diálogo e de provocação construtivas de um novo saber”* (OLIVEIRA; MARANHÃO; ABBUD, 2019, p. 320).

Portanto, o processo de produzir a documentação pedagógica perpassa diversos níveis, os recursos que nos servem para a reflexão da prática são muitos e salientam a ideia de que *“a documentação é um aspecto fundamental do trabalho do professor [...], e uma das finalidades da documentação é manter a memória do caminho percorrido e do qual, frequentemente, nos esquecemos”* (DOLCI, 2020, p. 45). Retomando o que foi vivido, refletimos e, quando refletimos, temos ferramentas que



nos auxiliam no desenvolvimento, como processo democrático. Todos os sujeitos – crianças, professores e a própria instituição – se beneficiam dessas reflexões. A documentação, quando bem-feita, é viva, potente e eficaz para o trabalho e desenvolvimento profissional docente.

A análise revelou que as professoras iniciantes tiveram o privilégio de aprender mais acerca do conceito e das práticas de registros que compõem a documentação pedagógica nos processos de formação continuada. Em ambos os relatos, tanto de professoras iniciantes quanto de experientes, a aprendizagem relacionada à documentação pedagógica não foi suficiente na formação inicial. Tal situação se pôs como um desafio comum nas práticas.

No que se refere à análise acerca das práticas de documentação pedagógica das professoras experientes, vale destacar que, apesar de terem se aproximado da temática da documentação pedagógica mais recentemente, nas formações, elas, por meio de sua experiência, têm a compreensão e demonstraram a valorização das próprias produções como processo de reflexão e retomada para privilegiar as práticas pedagógicas.

Observa-se que as professoras iniciantes preferem utilizar os registros por meio de vídeos, na maioria das vezes. Já as professoras experientes fazem registros fotográficos, apesar de a prática ser comum aos dois públicos. Além disso, as fotografias são um bom recurso para ilustrar o vivido em sala de aula, possibilitando a reflexão por meio daquilo que revelam.

Lições acerca da documentação pedagógica ao desenvolvimento profissional docente

Como pesquisadoras, sensíveis aos relatos e às contribuições, apresentaremos, a seguir, uma parte das lições que sobressaíram.



As lições aqui expostas são uma compilação de experiências engendradas no desenvolvimento profissional das professoras, bem como em partilhas sensíveis e calorosas. No texto completo da dissertação, estão contempladas as seguintes lições: relação teoria e prática na formação continuada; tempos e espaços de formação continuada nos CEIs; o papel dos professores experientes na inserção à docência; necessidade de políticas públicas de iniciação à docência; encantamento com a profissão docente; mudanças dos registros no percurso da profissão; a estética da documentação pedagógica e a centralidade da criança na documentação pedagógica.

Uma das lições que as professoras nos deixam acerca da temática é a centralidade da criança na documentação pedagógica, que destacaremos neste texto. Na literatura, diversos autores têm apontado os movimentos que valorizam o olhar para a criança, o ouvir sua voz, que por vezes é silenciada ou encoberta em virtude da rotina que toma conta até das práticas envolvendo os pequenos.

Nas instituições de educação infantil, observam-se práticas que podem promover a centralidade da documentação pedagógica nas ações das crianças. Nesse sentido, os planejamentos devem considerar os desejos das crianças, suas intenções particulares, suas necessidades e um modo pelo qual professores e gestores possam valorizar aquilo que as crianças sentem, querem e precisam.

O planejamento compreendendo a atitude crítica de cada educador diante de sua prática. O planejamento como proposta que contém uma aposta, um roteiro de viagem em que, a cada porto, incorporam-se novas perspectivas, novos roteiros, rumo a novas aventuras. O importante é exercitar o olhar atento, o escutar comprometido dos desejos e necessidades do grupo revelados em seus gestos, falas, expressões, em suas linguagens, enfim. O planejamento não é ponto de chegada, mas ponto de partida ou “portos de passagens”, permitindo ir mais e mais além, no ritmo da relação que se construir (OSTETTO, 2000, p. 199).



As brincadeiras e relações que as crianças desenvolvem consigo e no grupo, não só em momentos livres, como também no desenvolvimento do planejamento, apurando o olhar para o que a criança diz na particularidade de suas possibilidades e faixa etária, são práticas que promovem a produção de documentação centrada nas crianças. A documentação pedagógica é uma forma de registrar esses momentos, para que eles sejam visualizados, considerados e refletidos. Por meio dela os professores, ao montar seus registros, têm a oportunidade de mensurar e refletir acerca do vivido com as crianças, podem vê-las, ao observá-las em cada detalhe de suas experiências.

Segundo Ostetto (2000, p. 190),

elaborar um “planejamento bem planejado” no espaço da educação infantil significa entrar na relação com as crianças, mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças. Assim, mais do que conteúdos da matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida.

Na produção dos registros, destacamos que o próprio professor propicia e identifica o protagonismo em sua prática; ele pode se ver nas relações, pode refletir sobre o que promoveu para/com as crianças, sobre o não feito, o não dito e o que ainda pode ser modificado, pois entendemos que o planejamento e o registro não acabam no fim de cada período, um serve ao outro nas reflexões e futuras construções.

A reflexão acerca da própria produção é um processo que se constrói por meio dos momentos de formação continuada, desenvolvidos na prática, na qual o professor tem a oportunidade de analisar e ponderar acerca do que registra, aliado ao trabalho que lhe é exigido. No entanto é a experiência e o desenvolvimento profissional que o professor desenvolve



durante sua carreira que o fazem capaz de identificar a relevância de sua produção. Diante disso, compreendemos o professor como um autor que entende a funcionalidade da produção de seus registros, conforme o seguinte relato: “A experiência me mostrou que, por mais que as metodologias mudem, a centralidade é sempre na criança e seu desenvolvimento” (P8 – professora experiente, ateliê, 2021).

Refletir sobre a produção de documentação pedagógica e problematizar a forma como a elaborava foi uma importante lição deixada por uma professora; em carta, relata sua reflexão acerca da produção de planejamentos e projetos que fazia anteriormente, mas que, ao longo do tempo, passou por mudanças significativas:

Há 15, 10 ou, até mesmo sendo bem crítica comigo mesma, há 5 anos atrás contemplava o tempo e as aprendizagens na educação infantil como algo que eu entendia que seria interessante para as crianças. Não que eu fosse autoritária ou pensava que a criança era uma folha em branco (nunca pensei assim), mas não a colocava no centro do processo educativo, de modo que “aplicava” projetos fechados com início, meio e fim, com temas que eu julgava interessantes. Interessantes para quem? Para quê? Diante de formações da rede municipal, de leituras, aprofundamentos, conhecimento mais detalhado dos documentos legais sobre a educação infantil, passei a entender o que significava dizer que “a criança era o centro do planejamento”. Foi na observação, na reflexão e na prática que passei a respeitar a criança como um sujeito histórico e de direitos, que produz cultura (P6 – professora experiente, carta, 2021).

Tal relato registra uma narrativa do vivido pela professora, que hoje percebe que sua produção se desenvolveu. Diante do que aprendeu, a partir de formação continuada promovida pela instituição, teve a oportunidade de modificar a maneira de agir, e sua mudança perpassa a compreensão da criança como sujeito histórico, produtor



de cultura. Agora, sua produção se aproxima da concepção de criança em que acredita; o que defende e o que pratica já não estão distantes.

Ostetto (2011) destaca que as possibilidades e invenções da infância promovem a criança como capaz de produzir cultura em sua forma lúdica e fantasiosa de viver. As crianças têm uma imensa capacidade geradora e devem ser contempladas no processo de planejamento e registro das vivências. De acordo com Oliveira-Formosinho (2019, p. 115), “para as pedagogias participativas a criança é um sujeito-autor, ator, agente de vida e aprendizagem, sujeito individual e social, pessoa e cidadão, utilizador e criador de artefatos culturais”. Mais uma vez, destacando a criança como sujeito no planejamento, na sala de aula e de sua aprendizagem, centrando o processo nela.

Com base nas contribuições aqui trazidas, podemos perceber a importância de produzir planejamentos e seus respectivos registros pautados na criança. Isso acontece quando os professores se aproximam das crianças, valorizando suas experiências, ideias e conquistas, considerando seus questionamentos e dúvidas, acreditando que todos os momentos vividos com elas são educativos, pois nesses momentos aprendemos, na interação com o outro e com o meio.

Elaborar planejamentos considerando as particularidades das crianças e suas infâncias é uma prática importante para garantir a efetivação do protagonismo infantil. Contudo há que se ter um olhar cuidadoso na sua execução, oportunizando às crianças seus saberes, suas dúvidas, seus desejos e curiosidades com autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aponta a importância da formação inicial e continuada na constituição dos saberes profissionais. A etapa de inserção à docência também foi um destaque no tocante ao



aprendizado da docência pelas professoras. A formação colaborativa proporciona trocas entre professores iniciantes e experientes, faz desses momentos oportunidades de desenvolvimento profissional docente e cria marcas na sua trajetória. Pudemos compreender a importância de ações promovidas nas formações e do reconhecimento das lacunas que se revelaram como desafios às professoras, à medida que o trabalho exigiu tais práticas.

A documentação pedagógica é enriquecida quando acompanhada de registros fotográficos e em vídeo. Esse material serve para consulta posterior das professoras para compor os registros escritos. Como espectadores dos vídeos e observadores do que os registros fotográficos revelam, os professores também podem refletir acerca dos elementos que utilizam em sala, da eficácia do desenvolvimento do planejamento e de seu trabalho como um todo.

Observamos que as professoras iniciantes preferem utilizar os registros em vídeos, na maioria das vezes. Já as experientes gostam mais de registros fotográficos, apesar de a prática ser comum aos dois públicos. Além disso, as fotografias se revelam como um bom recurso para ilustrar o vivido em sala de aula.

A educação infantil é um período que demanda um olhar específico, pois o planejamento e demais momentos da rotina exigem total atenção do professor ao vivido com as crianças, dificultando, muitas vezes, a produção de alguns tipos de registros. Como já apresentado, fotografias e vídeos servem aos professores para a produção de registros escritos, mas estes (os escritos) também precisam ser considerados para compor a documentação pedagógica. Além disso, outras tipologias podem ser empregadas, como áudios, registros manuscritos dos breves momentos vivenciados e a criança como produtora de registros do que vivencia.

Por fim, a produção de documentação pedagógica é um campo vasto de aprendizado e que promoveu o estabelecimento de lições. Destacando a lição da centralidade da produção pedagógica,



percebemos a importância de produzir planejamentos e seus respectivos registros pautados no sujeito: a criança. A documentação ganha significado quando promove a construção de sentidos, que provém da reflexão, criticidade e da pesquisa no campo de trabalho docente, por meio das produções do professor.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação Em Questão**, v. 29, n. 15, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443sta>.

DOLCI, M. Afinando os olhos para captar momentos. *In*: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de (org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 131 p.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (org.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.



FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GATTI, B. A. Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. *In*: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (org.). **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GATTI, B. **Grupo focal nas pesquisas em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

GARCÍA, C. M. A indução do corpo docente iniciante na República Dominicana. O Programa Inductio. **Revista Intersaberes**, v. 11, n. 23, p. 304-324, maio/ago. 2016.

IMBERNÓN, F. **La formación del profesorado**. Barcelona: Paidós, 1994.

LOSS, A. S.; SOUZA, F. B de. VARGAS, G. (org.). **Formação em educação infantil**: aprendendo com as crianças sobre a docência na(s) infância(s). Curitiba: CRV, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.



OLIVEIRA, Z. de M. R. de. A importância dos registros na educação infantil. **YouTube**, 7 jul. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QTJzyAD4Ep0>.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de; MARANHÃO, D.; ABBUD, I. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Editora Biruta Ltda., 2019.

OSTETTO, L. E. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @ambienteeducação**, v. 9, n. 2, p. 202-213, jul./dez. 2015.

OSTETTO, L. E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. *In*: CADERNO de formação: didáticas dos conteúdos formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, L. E. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

OSTETTO, L. E. **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2017.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: ArtMed, 2016.

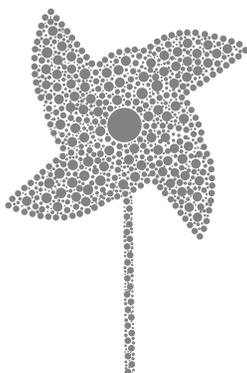


SANTOS, S. M. M. Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, p. 39-74, jul./dez. 2004.





Minicurriculo dos autores



MINICURRÍCULO DOS AUTORES

Aliciene Fusca Machado Cordeiro – Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do curso de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade da Região de Joinville (Univille). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente (Getrafor).

Márcia de Souza Hobold – Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professora do PPGE e do departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (Foppe). Bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



Marly Krüger de Pesce – Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora do PPGE e do curso de licenciatura em Letras da Univille. Participou do Getrafor e atualmente é líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias (Gecdote). Coordenadora do projeto de extensão Edupaz.

Rita Buzzi Rausch – Pós-doutora em Educação pela UFSC. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora docente visitante e pesquisadora no PPGE da Univille. Professora e pesquisadora voluntária no PPGE da Universidade Regional de Blumenau (Furb). Integrante dos grupos de pesquisa GPFORPE e Getrafor. Integrante da Rede Interinstitucional de Pesquisadores em Formação e Prática Docente (Ripefor).

Sonia Maria Ribeiro – Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora no curso de Educação Física e no PPGE da Univille. Desenvolve pesquisas com temáticas centradas na inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e seus desdobramentos a partir da formação e trabalho docente.

Miriane Zanetti Giordan – Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Rio Claro – SP). Mestra em Educação pela Univille. Graduada em Ciências Biológicas e Pedagogia. Pesquisadora do Getrafor.

Clarita Mitiko Isago – Mestra em Educação pela Univille. Especialista em Interdisciplinaridade. Graduada em História. Professora do ensino médio da rede estadual de Santa Catarina.



Priscila Murtinho Deud – Terapeuta ocupacional. Mestre em Educação pela Univille. Especialista em Reabilitação Neurológica pela Faculdade Guilherme Guimbala (FGG). Coordenadora e professora do curso de Terapia Ocupacional da FGG. Coordenadora do Núcleo de Educação Especial, Orientação e Saúde da Secretaria de Educação do Município de Joinville. Servidora pública municipal há 21 anos.

Beatrícia da Silva Rossini Pereira – Mestre em Educação pela Univille. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e também em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Univille. Graduada em Pedagogia pela Associação Catarinense de Ensino (ACE). Pesquisadora do Getrafor.

Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi – Mestre em Educação pela Univille. Especialista em Educação Infantil e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Trabalha há 16 anos na educação infantil na rede municipal de educação de Joinville como professora e atuou como coordenadora pedagógica por 5 anos.

Renata Beatriz Zenere Poiski – Psicóloga clínica, supervisora clínica, psicóloga escolar e professora no ensino superior. Bacharel e licenciada em Psicologia. Mestre em Educação.

Barbara Alves Ribeiro Marques – Mestre em Educação pela Univille, com bolsa de iniciação científica (PICPG) sob a orientação da professora Dra. Rita Buzzi Rausch. Neuropsicopedagoga clínica pelo Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação (Censuppeg). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Professora concursada de educação infantil no município de Joinville.



Fabiano Furlan – Psicanalista, psicólogo graduado e mestre em Educação pela Univille. Professor da disciplina Psicologia Educacional e Escolar e coordenador do Laboratório de Psicanálise da FGG.

Cleberon de Lima Mendes – Licenciado em Matemática e mestre em Educação pela Univille. Professor efetivo na rede municipal de ensino de Joinville, atualmente atuando na Gerência de Avaliação, Formação e Inovação da Secretaria Municipal de Educação de Joinville. Tem experiência na área de Matemática, trabalhando principalmente com os seguintes temas: educação matemática, educação especial e educação de jovens e adultos.

