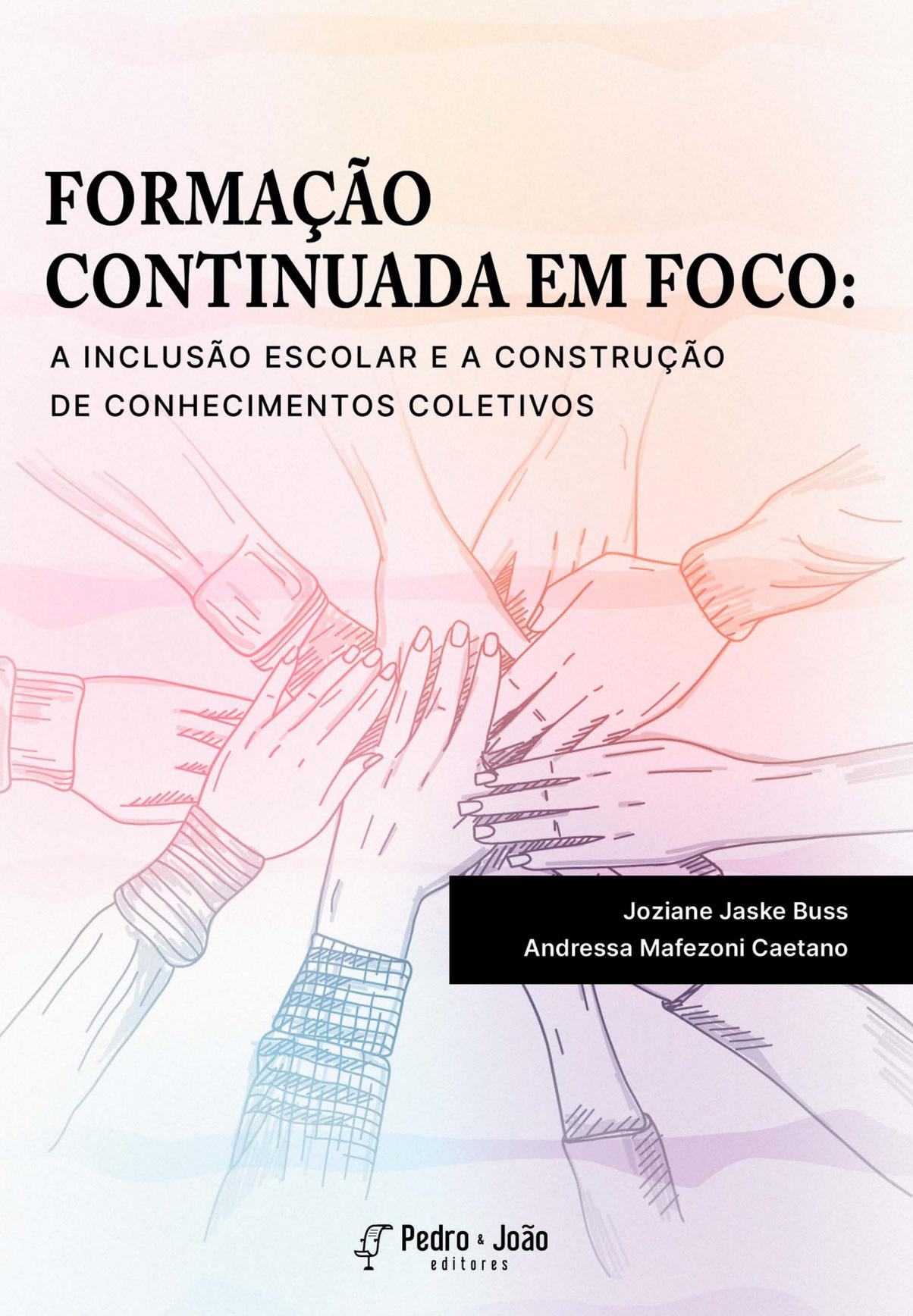


# FORMAÇÃO CONTINUADA EM FOCO:

A INCLUSÃO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO  
DE CONHECIMENTOS COLETIVOS



Joziane Jaske Buss  
Andressa Mafezoni Caetano

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM FOCO:  
A INCLUSÃO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DE  
CONHECIMENTOS COLETIVOS**



**Joziane Jaske Buss  
Andressa Mafezoni Caetano**

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM FOCO:  
A INCLUSÃO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DE  
CONHECIMENTOS COLETIVOS**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

---

**Joziane Jaske Buss; Andressa Mafezoni Caetano**

**Formação continuada em foco: a inclusão escolar e a construção de conhecimentos coletivos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 100p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-376-5 [Digital]**

1. Formação continuada. 2. Inclusão escolar. 3. Construção de conhecimento coletivo. 4. Profissionais da educação. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** XXX

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2021

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos trabalhadores da educação que dialogaram conosco no processo de pesquisa do qual resulta esta obra: professores regentes, professores de área e especialistas, profissionais da educação e colaboradores que atuam na rede municipal de ensino de Santa Maria de Jetibá/ES.

A equipe multidisciplinar do Centro de Referência da Educação Inclusiva (CREI) da Secretaria de Educação (SECEDU).

De maneira muito especial, agradecemos às Professoras Mariângela Lima de Almeida, Denise Meyrelles de Jesus e Márcia Denise Pletsch, pelas inestimáveis contribuições no decorrer da pesquisa de Mestrado em Educação na modalidade Profissional, da qual emerge esta produção.

Agradecemos, ainda, aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas Inclusão Escolar, e Processos de Ensino-aprendizagem (GEPPEA), que colaboraram com leituras e discussões.



[...] formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação no sentido em que é um processo de formação (NÓVOA, 2013, p. 115).



# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>11</b>
Mariangela Lima de Almeida	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>15</b>
Joziane Jaske Buss	
Andressa Mafezoni Caetano	
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>23</b>
<b>O DIREITO DE APRENDER DE TODOS OS ALUNOS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E COLABORADORES</b>	
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>33</b>
<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO: DIALOGANDO COM VIGOTSKI E NÓVOA</b>	
1. A perspectiva de Vigotski	35
2. A perspectiva de Nóvoa	41
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>45</b>
<b>AS CONTRIBUIÇÕES DA ETNOGRAFIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA COLETIVA</b>	
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>51</b>
<b>CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR</b>	

CAPÍTULO V	67
O OLHAR DOS COLABORADORES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR	
CAPÍTULO VI	81
CONSIDERAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES COM O OUTRO E OS CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS	
REFERÊNCIAS	87
SOBRE AS AUTORAS	99

## PREFÁCIO

Mariangela Lima de Almeida

*Se queremos que a formação de professores tenha um impacto significativo sobre seu pensamento e a sua prática, ela tem de estar intimamente ligada ao aperfeiçoamento da escola [...]. Isto implica mudanças no local de trabalho e na forma como se organiza a formação do pessoal nas escolas (AINSCOW, 1997, p. 26).*

É com alegria que recebo o convite de Joziane Jaske Buss e Andressa Mafezoni Caetano para prefaciar este livro, em que defendem a formação dos profissionais da educação pela via coletiva como pressuposto para a garantia do direito de aprender de todos os alunos da escola. A obra ancora-se em uma pesquisa de mestrado, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (Modalidade Profissional), da Universidade Federal do Espírito Santo.

Na aproximação com as autoras ao longo dos últimos anos, pude observar a seriedade e o compromisso em prol da inclusão escolar de forma justa, ampla e emancipatória. Neste processo fui percebendo o empenho das pesquisadoras em construir pesquisas verdadeiramente colaborativas aproximando os espaços da educação básica pública com a Universidade.

O livro insere-se no conjunto de produções do Grupo de Estudos e Pesquisas Inclusão Escolar, e Processos de Ensino-aprendizagem (GEPiPEA) o qual tem se dedicado a uma práxis investigativa, crítica e contínua, o que tem permitido uma importante contribuição para a produção de conhecimentos sobre a formação de profissionais da educação, voltada às práticas pedagógicas em Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

A obra retrata a convicção da urgência de constituirmos processos formativos numa perspectiva colaborativa e coletiva como caminho para construção de uma educação inclusiva, emancipatória, pesquisando com os sujeitos da prática e não sobre esses sujeitos. As autoras reiteram o compromisso que essa formação

tem para a garantia do direito de aprender, seja dos alunos, seja dos professores e/ou gestores e/ou técnicos que habitam o cotidiano dinâmico e heterogêneo da escola.

Sustenta-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotski e na perspectiva teórica de Nóvoa para análise da formação de professores. Por meio da etnografia produz conhecimentos numa perspectiva crítica e compromissada com as políticas e práticas de inclusão escolar. Considero a presente publicação uma preciosa contribuição a todos que acreditam que pesquisa e formação devem caminhar como processos dialógicos e coletivos.

Sustenta-se em princípios teóricos, epistemológicos e metodológicos que são reafirmados ao longo da obra:

- É preciso considerar que a formação continuada na perspectiva de inclusão escolar, considere o nível micro, que considerem a diferença e a diversidade de estudantes na escola. Que considere que a aprendizagem e o desenvolvimento são pilares da função social da escola na perspectiva da formação cidadã de todos os alunos, importa continuar a formação de professores, profissionais e colaboradores que fazem parte do processo educativo.

- Urge a necessidade de conceber a formação continuada a partir da comunicação interativa e da vivência coletiva no âmbito escolar, colocando em cena, além dos professores regentes de sala comum, professores de áreas específicas, professores especializados em Educação Especial e profissionais da Educação dos setores pedagógico e administrativo.

- É na criação de um coletivo de profissionais que é possível pensar a formação continuada enquanto ferramenta de construção e reconstrução das práticas pedagógicas que fortaleçam vínculos de saberes científicos-pedagógicos entre professores, profissionais da Educação e colaboradores.

- Advoga pela constituição de espaços formativos coletivos que oportunizem a todos os integrantes da escola compartilhar seus saberes e a partir deles construir outros novos conhecimentos que serão revertidos na efetivação da inclusão escolar.

Nesse contexto, a epígrafe que citei acima torna-se atual e necessária, ao passo que Mel Ainscow, no livro Educação para todos: torná-la uma realidade, datado de 1997, nos convida a construção de processos formativos que realmente reverberem-se nas práticas

escolares. Para isso é preciso que a escola organize seu trabalho pedagógico e nele inclua, como ponto essencial, um espaço sistematizado para que os professores e outros profissionais encontrem-se para analisar e recriar sua prática.

Os profissionais da educação que quiserem aprofundamentos sobre a formação continuada numa perspectiva do trabalho coletivo poderão encontrar neste livro profícuas referências e sinais de que há caminhos possíveis e dignos para a educação brasileira.

Serra/ES, 30 de junho de 2021

### **Referências**

AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la realidade. In: AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret (Eds.). **Caminhos para as escolas inclusivas. Caminhos para as escolas inclusivas.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997, p.11-29



## APRESENTAÇÃO

### A FORMAÇÃO CONTINUADA PELA VIA COLETIVA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Todos nós somos únicos e todas as pessoas têm o direito à educação. Essa premissa, já conhecida, pressupõe que todos têm o direito de aprender, sendo o alicerce dos sistemas educacionais inclusivos. Dizer que a *educação é direito de todos* implica assegurar acesso e permanência na escola a todas as crianças, adolescentes e jovens independentemente de suas características específicas (BRASIL, 1988). Nesse contexto insere-se o direito à educação dos estudantes com deficiência<sup>1</sup>, e sua efetivação requer sistemas e redes de ensino, representados por suas escolas, estruturados para atender as necessidades dos alunos com deficiência, garantindo “[...] o acesso ao currículo em igualdade de condições, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (LBI, Lei 13.146, 2015).

Mesmo tendo avançado na legislação, políticas públicas e sua implementação, ainda precisamos observar questões relacionadas a infraestrutura, formação de professores, currículos e práticas convergindo na inclusão escolar. Incluir todos os alunos sem pensar nas questões de fundo, como as razões pelas quais muitos, historicamente, foram e ainda são excluídos, é fato importante, como afirma Ferraro (1987), argumentando que o fenômeno da exclusão escolar ocorre pelo não acesso à escola e evasão pela reprovação e

---

<sup>1</sup> Neste trabalho utilizaremos o termo *deficiência* para denominar os estudantes matriculados na modalidade educação especial, em detrimento da terminologia utilizada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI). Lembramos também que dependendo do momento histórico outras terminologias serão utilizadas no texto.

repetência, que se desdobra nas categorias da “Exclusão da Escola”, referente a acesso e permanência, e “Exclusão na Escola” sucesso ou não na escolarização (p.90). Afirma que “é necessário que os estudantes tenham condições de ingressar e de permanecer na escola pelo tempo a que têm direito” (FERRARO, 1999, p.26), ou seja, não basta ter acesso à escolarização, mas a garantia do direito à permanência do aluno na escola conduzindo-o ao sucesso no processo ensino-aprendizagem, apropriando-se ativamente de conhecimentos.

Tornando-se o Brasil signatário de uma política de educação inclusiva nos anos de 1990, baseando-se em uma Educação Para Todos acompanhando as orientações internacionais, reformulações e mudanças foram necessárias nos sistemas e redes educacionais frente a esse novo paradigma. No Brasil, a máxima “Educação para Todos” passou a representar com mais ênfase naquele momento os denominados estudantes Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE)<sup>2</sup>, considerados com necessidades básicas de aprendizagens, diferenciadas dos demais alunos e que requeriam recursos especializados para desenvolver plenamente seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades, sendo assim classificados: alunos com deficiência; alunos com condutas típicas e alunos com superdotação. (MENDES, 2002; GARCIA, 2004; PLETSCHE, 2011).

---

<sup>2</sup> A terminologia para designar as pessoas com deficiência foi modificada durante os momentos históricos. O termo *portador de necessidades educacionais especiais* foi oficializado por meio da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei Nº 9394/96) em seu Capítulo V, Artigo 58. Na Conferência Mundial sobre Educação Especial, foi empregado pela primeira vez o termo "necessidades educacionais especiais", referente “a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (p. 5). Na Resolução 2/2001 são considerados alunos com necessidades especiais os que apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem com causa orgânica específica ou com deficiência, dificuldades de comunicação e sinalização e altas habilidades/superdotação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (BRASIL, 2008) define alunos com indicativos à Educação Especial aqueles que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No bojo das mudanças político-educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 possibilitou formação superior de professores generalistas (capacitados) e especialistas. Em todo o País, as universidades modificaram seus currículos e, especificamente, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), reestruturou o curso de Pedagogia a partir de 1995, passando a formar todos os alunos para o Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando a partir do 6º período a opção por segunda habilitação, dentre elas Magistério de Educação Infantil, de Educação Especial, de Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos (CAETANO, 2009, p.142).

Em meio às mudanças na formação de professores, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer 9/2001 (BRASIL, 2001), contendo as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. Quanto aos requisitos à formação, o documento apontava a necessidade de atendimento a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino; para isso, os professores das diferentes etapas da educação básica deveriam ter conhecimentos referentes à aprendizagem desses alunos (p. 26).

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), indicavam que as instituições de ensino superior deveriam prever em sua organização curricular a formação docente para o atendimento à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Em 2006, a formação inicial de professores foi revista e assumiu cunho generalista, por meio da Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação Pedagogia, Licenciatura.

Quase uma década depois, a Resolução 2, de 1º de julho de 2015, reafirma a formação inicial de professores do curso de Pedagogia e demais licenciaturas como generalista.

Desse modo, em relação à formação docente especialista, a Resolução CNE/CEB 4/2009 instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e contempla em seu Artigo 12 que o professor deve ter formação inicial que o habilite à docência e formação específica para a Educação Especial (BRASIL, 2009, p. 3).

Com a mudança curricular em 2006 e a partir de 2015, quando foi mantida a formação generalista, a formação continuada deveria ser realizada em cursos de especialização. Sobre essa questão, após o término das habilitações, os cursos para atuação na educação especial/inclusiva seguido, geralmente, modelo de educação empresarial e mercantil, induzindo os docentes a pós-graduação *lato sensu*, cursos para aquisição do título de especialista. De modo geral, a qualidade de tal formação tem ficado a desejar, o que temos constatado na prática em relação ao trabalho docente.

A partir de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) afirmou o imperativo de a escolarização e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) serem realizados preferentemente na rede regular de ensino. Esse movimento trouxe mudanças, na formação de professores e profissionais, fundamentado na garantia de acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades.

Nesse contexto da formação continuada, destaque-se que movimento interessante para formação de professores são os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação das Universidades Federais e Estaduais no nível de mestrado profissional, concebido como importante espaço formativo de docentes da educação básica, para formar professor/pesquisador que saiba agregar valores a suas atividades de interesse pessoal ou mais social, sendo ele protagonista de sua

formação e transformação profissional, tendo conscienciadas múltiplas dimensões sociais e culturais que se cruzam nas práticas educativas escolares. Desse modo, confiamos na “[...] a importância da universidade como espaço público nesse fluxo, em seu papel de uma instituição parceira que tem muito para contribuir e pensar sobre a formação com/para o coletivo” (ALMEIDA; BENTO; SILVA, 2019, p.13).

Entretantes, faz-se necessário discutirmos o desafio da formação continuada na perspectiva de inclusão escolar, considerando nível micro, necessidade de mudanças de atitudes e práticas, referendadas pela diferença e diversidade de estudantes na escola. Considerando que a aprendizagem e o desenvolvimento são pilares da função social da escola na perspectiva da formação cidadã de todos os alunos, importa continuar a formação de professores, profissionais e colaboradores que fazem parte do processo educativo.

Nesse contexto, pensamos em um panorama para formação continuada que considere a comunicação interativa e a vivência coletiva no âmbito escolar, colocando em cena, além dos professores regentes de sala comum, professores de áreas específicas, professores especializados em Educação Especial e profissionais da Educação dos setores pedagógico e administrativo. Os profissionais da Educação do setor pedagógico são supervisores, coordenadores de áreas e diretores que atuam diretamente no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Os profissionais do setor administrativo são os profissionais da Educação não docentes que atuam nas unidades de ensino do município: auxiliares de educação especial, auxiliares de creche, estagiários, bibliotecários, merendeiras, motoristas, secretários escolares, auxiliares de serviços gerais, que também contribuem com a inclusão escolar, ou seja, são profissionais colaboradores. Enfim, todos os integrantes do ambiente escolar, para que possam co-criar uma escola que construa outros possíveis modos de realização de práticas pedagógicas que provam a apropriação do conhecimento ofertado nas salas de aulas.

É importante destacar que a formação continuada discutida na pesquisa se constitui por adesão, na qual os servidores da rede municipal de ensino ingressam por engajamento visando a construção de novos conhecimentos no âmbito da inclusão escolar com a disposição de investir na sua própria formação por esta via.

Portanto, consideramos que é na criação de um coletivo de profissionais que podemos pensar a formação continuada enquanto ferramenta de construção e reconstrução das práticas pedagógicas que fortaleçam vínculos de saberes científicos-pedagógicos entre professores, profissionais da Educação e colaboradores. Assim, concordamos com Jesus (2005) ao afirmar que precisamos pensar com o outro, de maneira reflexiva e crítica, ao passo que a construção desses saberes não deve restringir-se aos professores, mas expandida a todos profissionais da escola, do porteiro ao diretor, pois todos estão implicados no processo ensino-aprendizagem. Pensando na formação de professores em cooperação com outros profissionais e colaboradores da escola, temos como ponto de discussão nesse livro a constituição de espaços formativos coletivos que oportunizem a todos os integrantes da escola compartilhar seus saberes e a partir deles construir outros novos conhecimentos que serão revertidos na efetivação da inclusão escolar. Nesse sentido, organizamos este livro em seis capítulos.

No primeiro capítulo, argumentamos sobre a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar não restrita a professores, mas que envolva aqueles que compõem o universo escolar, constituindo o ambiente de trabalho enquanto um espaço de parcerias, trocas e construção de conhecimentos que oportunizem a todos os estudantes o direito de aprender.

No segundo capítulo, interrelacionamos os pressupostos teóricos a discussão sobre a formação do coletivo de profissionais, tendo em vista as contribuições da perspectiva Histórico-Cultural embasada nos conceitos de Mediação da Aprendizagem, de

Lev Semyónovitch Vigotski e de interação, de António Nóvoa, visto que ambos tem por base o reconhecimento do papel do outro nos processos sociais e, conseqüentemente, no desenvolvimento profissional e pessoal em que são imprescindíveis a cooperação e o envolvimento do coletivo.

No Terceiro Capítulo, abordamos o estudo de caso do tipo etnográfico e as contribuições no contexto da formação continuada coletiva. Considerando que permite interagir diretamente com os sujeitos da pesquisa no cotidiano, auxiliando-nos a compreender melhor suas concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos, e os significados que atribuem a essas práticas (CHIZZOTTI, 2011).

No Quarto e no Quinto Capítulos, contextualizamos as narrativas dos professores, dos profissionais da Educação e dos colaboradores envolvidos na formação continuada, buscando compreender as concepções desses profissionais quanto às possibilidades da inclusão escolar e as contribuições da coletividade na formação.

O Sexto Capítulo é dedicado aos conhecimentos contruídos nas relações com o outro no contexto da formação continuada.

Joziane Jaske Buss  
Andressa Mafezoni Caetano



## CAPÍTULO I

### O DIREITO DE APRENDER DE TODOS OS ALUNOS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E COLABORADORES

Considerando a importância dos processos históricos para o entendimento das políticas educacionais atuais, bem como a visão dessas sobre a escolarização dos estudantes público da Educação Especial no Brasil, faz-se necessário refletir sobre os caminhos percorridos para a garantia do processo de ensino-aprendizagem desses alunos na rede comum de ensino levando em consideração o direito de aprender.

Nessa esteira, Pantaleão, Sobrinho e Jesus (2016) discutem que o princípio da formação continuada pressupõe pensar os processos pelos quais os profissionais da escola vão-se constituindo profissionais com olhares que considerem a escola e a educação em contexto social permeado de tensões, conflitos e contradições. Outros autores da área apontam aspectos positivos relativos à formação dos profissionais da Educação para a perspectiva de educação inclusiva (ALMEIDA, 2004; CAETANO, 2009), assim como também pontuam os desafios que precisam ser superados (VIEIRA, 2012; JESUS, 2007), como descrença nas possibilidades de ensinar a partir dos saberes desses sujeitos, e de que eles aprendam. Isso impede o direito universal de aprender: a liberdade de aprender se manifesta pela estima do outro, respeito à particularidade de cada um, pelo tempo de cada um para aprender. Por isso, quando o ensino-aprendizagem fica comprometido pela incredulidade do profissional, a legislação

e as políticas públicas podem perder o sentido no campo da igualdade de oportunidades.

Assim, não podemos perder de vista que a formação continuada para o trabalho, um dos quesitos da valorização dos profissionais da Educação escolar, garantida na Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 206 e no artigo 62 da LDB 9394/96, possibilita sua realização no sentido crítico-reflexivo. Ou seja, é necessário construir esse movimento em nossos contextos escolares, na medida em que o olhar e as ações dos profissionais da Educação sejam modificados em relação a seus alunos, compreendendo suas necessidades e tipo de apoio necessário para sua aprendizagem.

Em conformidade com a fundamentação legal, notabilizamos a oportunidade de reflexão dos profissionais da Educação, acerca do aprimoramento de suas práticas, principalmente no contexto da difusão e disseminação das ideias inclusivas e de como tem contribuído na apropriação dos conhecimentos de todos os alunos, bem como para uma conscientização sobre como esses conhecimentos têm sido ofertados a esses alunos. Deste modo, faz-se necessário mais investimentos da escola na formação daqueles que atuam em contexto, e, conseqüentemente, na melhoria das práticas para que todos os alunos tenham acesso a escolarização de qualidade, rompendo com o modelo de Educação Especial focado na deficiência, de maneira seletiva em ambientes separados.

Importa tomar medidas para garantir formação a todos os servidores, para além dos professores, baseada nos princípios da inclusão escolar, difundidos no início da formação e no decorrer da carreira profissional, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os alunos no mesmo espaço, a partir de ambientes de aprendizagem acessíveis e com os suportes apropriados. Efetivando o direito a educação sem discriminação com base na igualdade de oportunidades.

Para Cury (2002), o direito à educação reconhece que o saber sistemático, mais do que importante herança cultural, possibilita ao cidadão autocrescimento e apoderamento

cognitivo e formativo de novos conhecimentos que contribuem para sua participação e colaboração na transformação da Sociedade. Esses direitos vão sendo concebidos e constituídos também como dever de todos garanti-lo nos diversos contextos, sociais, familiares ou públicos. Porém o autor ressalva que:

Nossa cidadania educacional está longe de ser um exemplo. Convivemos com milhões de crianças fora da escola ou presentes na escola, mas fora da idade apropriada. Avançamos muito nesse campo, mas enquanto houver uma criança sem escola ou fora da idade adequada, o direito de todos e o dever do Estado não terão se consubstanciado. Temos milhões de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de entrar na escola ou dela tiveram que se evadir mais cedo, por condições de sobrevivência ou por repetência. A educação infantil e o ensino médio ainda são privilégio (CURY, 2000, p. 569).

Essas questões atuais mostram-se pontos de discussões para pensarmos nas desigualdades sociais e nos desafios de se instaurar regime em que a igualdade política vá diminuindo as discriminações. Visto que os direitos nascem e se constituem em torno de lutas fundadas por uma concepção democrática da Sociedade cujo pleito é de se buscar garantias de igualdade de oportunidades, e de se criar condições para a democratização da educação visando formar geração de cidadãos mais justa e igualitária (CURY, 2002, p. 247).

Sob esta óptica, Nozu (2017) traz a concepção da educação como direito humano universal essencial à constituição da dignidade da pessoa humana, com a garantia de que serão reconhecidas e respeitadas em igualdade de condições, fundamentada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948). O autor defende educação não caracterizada somente como uma política, mas ao modo de chave que dá acesso a vários outros direitos. É nesse contexto que se retoma a necessária reflexão da essencialidade da educação para o desenvolvimento humano, ao viabilizar o acesso ao conhecimento, porém é importante lembrar que

muitos, mesmo detendo os direitos de todo cidadão, jamais frequentaram escola, ou ainda aguardam vaga para exercer seu direito fundamental de aprender.

Assim, Candau (2012) destaca a articulação entre o direito à educação e a educação em direitos humanos, considerando que ambas estão interligadas na busca da igualdade entre todos os seres humanos. Chama-nos atenção para a problemática das desigualdades sociais e o reconhecimento das diferenças no contexto escolar, e que tipo de educação as escolas têm promovido. Nessa premissa, para a autora, igualdade é muitas vezes interpretada como homogeneização e uniformização do sistema, tendo em vista a padronização das ferramentas utilizadas pela educação, dentre elas as avaliações, os currículos comuns, os materiais didáticos, entre outros, que têm produzido no imaginário social visão de deverem todos aprender de igual forma, desconsiderando diferença e diversidade.

Em meio a esses entraves entre igualdade e diferença, notamos que os processos educacionais são fundamentais na formação de seres humanos dignos e conscientes de seus direitos, sem perder de vista o respeito à diversidade cultural e à aprendizagem de cada aluno, considerando que cada um tem suas particularidades.

Portanto, para atender as necessidades específicas de todos os alunos, a inclusão escolar faz-se necessária para que seja vista como “direito humano emergente” (RODRIGUES, 2008; SOFIATO; ANGELUCCI, 2017). Para pensar a inclusão como forma de garantia de direito, a teoria histórico-cultural de Vigotski (1896-1934) traz importante contribuição fundamentada nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças, com ou sem deficiência. A teoria histórico-cultural sustenta que não devemos nos pautar apenas nas características consideradas negativas da criança, mas que se tenha “um retrato positivo de sua personalidade” (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Para Vigotski, todas as crianças podem aprender e se desenvolver a partir das interações sociais com o meio em que

vivem, e que essas são fundamentais no processo ensino-aprendizagem. Logo, para que a escola se constitua como escola inclusiva deve-se desenvolver uma “[...] educação social que respeite e considere as diferenças pautadas na solidariedade e pleno direito a todos” (SAMPAIO e ABREU, 2020, p. 79).

Por esse ângulo, concordamos com Melo e Mafezoni (2019), que o direito à educação nos direciona ao entendimento real da importância dos outros direitos humanos e sociais, e que tal direito é pré-condição ao exercício dos demais direitos existentes em nossa sociedade, e conseqüentemente está interligado ao direito à educação e aprendizagem de todos os alunos matriculados no ensino comum. O acesso à educação é um direito, que vem se instituindo como prioridade na legislação brasileira desde a década de noventa, fundamentada nos princípios da proposta de Educação para Todos de Jomtien (Tailândia em 1990) e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), políticas de igualdade pautadas na diversidade, particularmente nos processos educativos.

Sobre essa educação que preconiza o direito de todos a aprendizagem, considerando suas particularidades, afirmam Candau (2012) e Andrade (2008):

A educação escolar não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado; nem ter como referência quase que exclusivamente a aquisição de determinados “conteúdos”, por mais socialmente reconhecidos que sejam. Deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas (CANDAU, 2012, p. 721).

Na verdade, só somos verdadeiramente humanos se passarmos por um processo educativo. Ninguém nasce pronto e acabado como ser humano. Ao contrário, tornamo-nos humanos por um processo que chamamos de educação e ao qual temos o direito humano básico de vivenciá-lo (ANDRADE, 2008, p. 55).

Nesse contexto, o direito à educação é primordial para a formação humana, e, segundo Lemons (2015, p. 55), educação é aprendizagem permanente. A autora afirma que apesar da ascensão de certa sensibilidade aos direitos humanos e ao direito à educação, as falsas interpretações e compreensões, ou mesmo as violações individuais e coletivas, têm demonstrado que o arcabouço jurídico elaborado não assegura plenamente a educação e a aprendizagem dos alunos incluídos nas salas de aulas.

Para Melo e Mafezoni (2019, p. 103), dentro do direito à educação existe o direito de aprendizagem, muitas vezes não compreendido pelos docentes como direito do aluno. Tal acontece porque juridicamente o direito de aprendizagem não foi completamente assegurado pelo direito à educação. Semelhante situação se aguça ainda mais no caso dos alunos com deficiência, pois tanto o direito à educação quanto o direito de aprendizagem são limitados por políticas públicas, pela prática docente nos sistemas de ensino e pelas próprias escolas.

Os autores destacam não ser priorizado o direito de aprender, assim como outros direitos, encadeando disputa, em meio a outras demandas da Sociedade, visando sua garantia. Considerando a Educação direito de toda pessoa, a escola precisa se constituir enquanto espaço igualitário, que oportunize condições de acesso e apropriação dos conhecimentos socialmente construídos a todos os alunos. Portanto, todos os servidores que integram esses espaços educativos podem contribuir para fazer cada aluno, e todos eles, avançar e conquistar o direito de aprender.

Diante dessas pontuações, para os autores a escolarização de pessoas com deficiência deve acontecer com os mesmos fundamentos e objetivos daquela direcionada a pessoas sem deficiências. A distinção no direcionamento da prática e das ações é o emprego de técnicas, ferramentas e mecanismos didático-pedagógicos que subsidiaram educação inclusiva. Para tanto, Nozu (2017, p.27) afirma que a escola se torna inclusiva ao entender que se faz necessário formar não somente seus professores, mas toda sua equipe, e “rever as formas de

interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem”.

Corroborando, Haddad *et al.* (2004, p.1) indicam que o conhecimento escolar nas sociedades modernas é quase condição para sobrevivência e bem-estar social. Assim, não podemos deixar de mencionar que por mais que o paradigma do direito à educação e da inclusão ao longo dos anos venha buscando garantias de acesso e permanência de todos os alunos na escola, ainda são fortes no contexto educacional práticas excludentes e segregadoras, que em sua maioria causam sentimentos de inferioridade e impotência, principalmente no que se refere ao ato de aprender. Diante dessa realidade, ressalte-se que não basta frequentar a escola, é preciso que o aluno tenha assegurado o direito de aprender, ou seja, é preciso que ele aprenda o que lhe está sendo proposto. E essa questão nos leva a refletir sobre de que forma a escola tem ensinado, e de como todos os alunos têm aprendido, em especial os alunos com deficiência. Portanto, as redes de ensino, a escola e o grupo de servidores que nela atuam precisam buscar estratégias de ensino que possibilitem a esses alunos condições de aprendizagem e de construção e produção de conhecimento.

Isso significa que o processo ensino-aprendizagem no contexto inclusivo se introduz em uma amplitude da constituição humana, que reconheça e valorize a diversidade como inerente a qualquer pessoa. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético do Direito à Educação e do Direito de Aprender, fica sinalizada a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

A diversidade constitui a escola, por isso demanda currículo que atenda a essa universalidade, que supra as necessidades da aprendizagem dos alunos, considerando as diferentes formas de aprender de cada um. E assim somos desafiados pela própria experiência humana a aprender a conviver com as diferenças.

Nosso desafio é desenvolver postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro.

Assim, todos nós que atuamos nos espaços escolares somos desafiados a rever a organização curricular e as práticas pedagógicas, compreendendo que esses não retratam apenas percepção estabelecida de conhecimento que pode excluir o "outro" e suas diferenças, mas também, e sobretudo, determinada visão dos alunos (ARROYO, 2006, p. 54). Para Arroyo (2006, p. 54): (...) os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares; a questão é com que tipo de olhar eles foram e são vistos.

À vista disso, hoje precisamos discutir com nossos pares sobre como alcançarmos educação de qualidade priorizando valorizar, respeitar e envolver as especificidades de nossos alunos, promovendo a inclusão e garantindo o direito de aprender de cada um. É imprescindível que seja discutida e alicerçada a formação de professores e profissionais da Educação, também em consonância com os órgãos gestores do sistema educacional. Esse movimento vincula-se a uma formação para todos os servidores embasada em processo educacional que promova para todos os alunos o direito de aprender.

Os professores, os profissionais da Educação e os colaboradores têm papel central no desafio de garantir o direito de aprender de cada aluno, para apoiá-los em seu percurso de aprendizagem, equiparando oportunidades na construção e produção de conhecimentos, sem distinção. Portanto, um dos papéis dos professores, dos profissionais da Educação e dos colaboradores é buscar ações e práticas de ensino que proporcionem momentos de reflexão e aprendizado, ademais da motivação de oportunizar o direito de aprender a todos os alunos.

Nessa perspectiva, Canário (1999) contextualiza a formação profissional, pois ausência desta pode acarretar processo ensino-aprendizagem "ineficaz". A educação para todos deve prever o atendimento à diversidade de necessidades

e características da demanda escolar. Consideramos, assim, que um dos grandes desafios no campo da formação continuada tem sido encontrar forma de articulação entre os diversos integrantes do contexto escolar, entre os conhecimentos que cada um possui, e como esses saberes podem ser compartilhados entre os pares, considerando que todos de uma forma direta ou indireta lidam cotidianamente com a inclusão dos alunos com deficiência.

Assim, apostamos em uma formação continuada não restrita a professores, como se esses fossem os únicos que atuam na escola, mas que envolva aqueles que compõem o universo escolar, constituindo o ambiente de trabalho espaço de parcerias, trocas, onde todos se unam com o mesmo objetivo: promover o acesso ao conhecimento para todos os alunos, permitindo a todos o aprendizado. Evidencia-se a necessidade de uma formação continuada dentro da escola, com práticas pedagógicas que priorizem a aprendizagem, possibilitando transformar as práticas com ações que considerem a diversidade, oportunizando a todos o direito de aprender.



## CAPÍTULO II

### A FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO: DIALOGANDO COM VIGOTSKI E NÓVOA

Trouxemos para o diálogo sobre a formação continuada as contribuições de Lev Vigotski e colaboradores, assim como as de António Nóvoa, pressupondo que as discussões desses autores se complementam e nos possibilitam discutir a formação continuada como espaço privilegiado para a troca dos diversos saberes, para reflexões sobre os mesmos e para a constituição de relações colaborativas marcadas por aprendizagens coletivas, potencializadas pela mediação entre os diferentes atores que integram a escola. Ao passo que salientam que a relação entre pares é primordial no desenvolvimento profissional e pessoal, em que é imprescindível a cooperação e o envolvimento do coletivo.

Como pensar formação continuada baseada no pressuposto de que os professores, profissionais da Educação e colaboradores, em diferentes medidas, contribuam com a inclusão escolar do aluno com deficiência? Como podem esses diferentes servidores colaborar com o processo de ensino-aprendizagem? De modo geral, a formação continuada em educação especial e inclusão escolar, proposta por estados e municípios, de modo geral, está voltada aos professores especialistas, considerados agentes centrais nesses processos; entretanto, quando se fala em educação escolar, diversos outros atores também estão implicados neles.

## 1. A perspectiva de Vigotski

Nessa perspectiva, a discussão aqui proposta segue na direção da concepção de mediação sob o olhar de Vigotski, para daí refletir sobre as implicações das relações humanas na formação continuada, quando pensamos a inclusão escolar de alunos com deficiência. Segundo Nunes e Silveira (2015, p.50),

A teoria Vigotskiana compreende que o desenvolvimento do sujeito, desde o início da vida, ocorre em virtude de um processo de apropriação que ele realiza dos significados culturais que o circundam, o que o faz ascender a uma condição eminentemente humana, de ser de linguagem, consciência e atividade, transformando-se de biológico em sócio-histórico.

Ressalte-se que a apropriação dos significados ocorre por aprendizagem mediada. O conceito de aprendizagem na teoria vigotskiana, segundo as autoras supracitadas, “[...] vem do vocábulo russo obuchenie, que se refere ao “processo de ensino-aprendizagem”, ou seja, implica a dimensão do que aprende e de quem ensina, e, conseqüentemente, o intercâmbio social” (NUNES E SILVEIRA, 2015, p. 52). Prosseguindo, as autoras nos dizem que:

Encontramos essa palavra ora traduzida como ensino (Vigotski, 2001a), ora como aprendizagem (Vigotski, 1989). De fato, as aparentes diferenciações em termos de tradução acabam por nos remeter à complexidade do conceito em foco, no sentido de não ser possível, em Vigotski, pensar-se o termo aprendizagem (ação de aprender) sem implicar interação com o outro (pessoas em situações de ensino). Aprendizagem, em Vigotski, é um processo de apropriação de conhecimentos, habilidades, signos, valores, que engloba o intercâmbio ativo do sujeito com o mundo cultural onde se está inserido (NUNES e SILVEIRA, 2015, p. 52-53).

Desse modo, Vigotski (1998; 2007) afirma que a aprendizagem mediada concede ao professor papel privilegiado, pois aquisição de conhecimentos se dá, principalmente, por interação entre indivíduos, ou seja,

aprendizagem é atividade humana conjunta, em que as relações colaborativas entre os pares podem e devem ocupar espaços nas escolas, criando possibilidades do conhecer, aprender. Com isso, a ação para a consciência se produz com base no conhecimento real, já adquirido, e nas possibilidades ou potencialidades advindas das condições históricas e culturais do indivíduo. Logo, Pino (2002) completa:

Ora, isto só é possível porque na atividade humana opera uma dupla mediação: *técnica* e a *semiótica*. Se a mediação técnica permite ao homem transformar (dar uma "forma nova") a natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa "forma nova" uma *significação* (Pino, 2000, p. 55).

Como vemos, uma das bases da teoria vigostkiana concerne a mediação, tanto na aprendizagem e desenvolvimento quanto no apoderamento da cultura formada historicamente pelo homem, decorrendo das relações sujeito-objeto e sujeito-sujeito, mediados pelos instrumentos e signos. Assim, ao pensarmos a formação continuada para todos os docentes e não docentes, consideramos que a mediação presente na atividade humana, mediante instrumentos e signos, medeia os seres humanos entre si e eles com o mundo (REGO, 1995). É por meio dessa que o sujeito se transforma e transforma a realidade, ou seja, ela é mediadora das relações que se constituem entre a realidade e o sujeito, sendo condição para a aprendizagem e principalmente para o desenvolvimento. Em tal concepção, compreendemos que a aprendizagem da docência e não docência, mediada por signos e instrumentos conforme a perspectiva vigostkiana, possibilita que as profissões se constituam convergindo significado social e sentido pessoal.

Sob essa perspectiva, os estudos de Rego (1995) convergem com o pensamento de Vigotski, de que o desenvolvimento mental humano depende do desenvolvimento histórico e das formas sociais humanas: “a cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá

através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações” (REGO, 1995, p. 42). Dessen (2005) também discute a trajetória do desenvolvimento humano e sua constituição pelos processos culturais e interações sociais, as quais são coerentes com nossa defesa da produção e construção de conhecimento pela coletividade, visto que o desenvolvimento “[...] opera no nível das ações, percepções, atividades e interações do indivíduo com o seu mundo, sendo estimulado ou inibido por meio das interações com diferentes participantes do ambiente da pessoa” (p. 15).

Assim, tensionamos os efeitos cognitivos, bem como os políticos, culturais e afetivos, pois a ação docente nunca é neutra. Visto que para Vigotski (2003, p. 220) “educar significa organizar a vida”, e “Não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida” (p.77), ou seja, a educação sob concepção profundamente dialética é ato social formado por três elementos: o professor, o aluno e o meio social, em que todos são ativos. Para o autor, “o processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno é ativo, o professor e o meio existente entre eles são ativos” (VIGOTSKI, 2003, p. 79). Desse modo, Vigotski afirma que a personalidade humana é fruto das relações sociais, em que a educação escolar tem importante valor, dado que é ambiente organizado de maneira intencional e sistemática, sendo o professor “[...] o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador de suas interações com o educando” (VIGOTSKI, 2003, p. 76).

Portanto, importam as condições da formação dos professores, profissionais da Educação e colaboradores, sendo a mediação o caminho para a construção do conhecimento, para as possibilidades e para os limites sociais, profissionais e pessoais, determinantes nesse processo formativo. Assim, pela *interação social*, aprendemos e nos desenvolvemos, criamos novas formas de agir no mundo, ampliando nossas relações de trocas entre nossos pares por meio das interações.

As discussões de Vigotski nos ajudam a construir novas possibilidades entre os planos individual e social, apresentando o desenvolvimento psicológico como percurso para alcançar as formas culturais da atividade humana. A atividade humana é objeto da Psicologia, porém não enquanto constituinte da subjetividade; ao contrário, é a unidade central da vida do sujeito concreto, é "o sopro vital do sujeito corpóreo" (Leontiev, 1983, p. 75). Para Leontiev, a atividade constitui conexão sujeito-mundo externo a partir da necessidade da produção dos meios de sobrevivência, ou seja, é no decorrer das situações vivenciadas no dia a dia que se dará a mudança no papel ocupado pelo sujeito nas relações humanas e conseqüentemente seu desenvolvimento.

Igualmente, Shuare (1990) em conformidade com os pressupostos de Vigotski, afirma que tempo humano é história, mas antes de tudo deve-se compreender a concepção de atividade, sobretudo da atividade produtiva do homem. A esse respeito, Vigotski faz relação entre o Homem e a Natureza sob a mediação do Trabalho, de modo que "[...] o conhecimento científico, considerado como conhecimento da natureza e não como ideologia, constitui um tipo de trabalho e como todo trabalho é, antes de mais nada, um processo entre o homem e a natureza" (VIGOTSKI, 1999, p.23).

Em consonância com Vigotski, Lúria (1991), tal qual Leontiev (1978), destacam o papel do Trabalho na evolução, hominização e humanização do Homem enquanto ser social. Para aclarar esse pensamento em seu sentido ontológico, Leontiev (1978) testifica que o Trabalho é a matriz de toda a atividade humana, sendo que os homens:

[...] modificam a natureza em função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos. Constroem habitações, produzem suas roupas e os bens materiais. Os progressos realizados na produção dos bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens, o seu conhecimento do

mundo circundante deles enriquece, desenvolvem-se a ciência e a arte (Leontiev, 1978, p. 265).

Para tanto, Leontiev (1978) chama atenção para o trabalho coletivo, como importante meio de produção e atividade humana. Vigotski (1998) admite a necessidade de repensarmos a dicotomia indivíduo/sociedade para atingirmos o psicológico nas dimensões social e individual, na medida em que o desenvolvimento se baseia nas interações. Para Vigotski (1998), o sujeito não é simplesmente ativo ou passivo na aquisição do saber, mas interativo, chamando o arcabouço teórico de sócio-histórico, ou seja, o conhecimento consistindo na interação sujeito- sujeito e sujeito-objeto, em cenário socialmente mediado.

Entendemos que Vigotski enfatiza a relação entre o nível de conhecimento do sujeito e as relações entre sujeitos, o que afetará seu desenvolvimento e aprendizado. Assim, a personalidade humana consciente origina-se das relações sociais, tendo a formação do professor, dos profissionais da Educação e colaboradores importância significativa, na medida em que essa relação deve ser vivida de modo intencional e sistemático. Nessa abordagem dialética, o professor é o mediador que organiza o ambiente educativo, proporcionando a interação com o meio educativo e com cada aluno. Não menos importante é a participação dos profissionais da Educação e colaboradores no processo educativo. Sob esta óptica, entendemos que Vigotski reserva papel importante e maior responsabilidade ao professor do que mero “intermediário” entre o conhecimento produzido pela humanidade e o estudante.

Assim, o professor é o organizador do meio social educativo, no qual interagem outros servidores, das relações sociais na escola, ou seja, alguém que conduz o processo educativo e as interações sociais inerentes a ele. O professor deve guiar o processo de ensino-aprendizagem, envolvido no desenvolvimento das práticas e ações escolares que

constituam, com os demais integrantes da equipe escolar, os requisitos essenciais para o desenvolvimento do sujeito simbólico em seus alunos.

E é em decorrência da complexidade dessa atribuição desempenhada pelo professor que seu trabalho precisa de apoio com formação e valorização, não só de si mesmo como também dos outros servidores que interagirão concomitantemente com os alunos. Dessa proposta teórica originada nas ideias de Vigotski absorvemos que a formação continuada colaborará para que os componentes envolvidos com o ambiente escolar passem a enxergar sua participação enquanto incentivadores do desenvolvimento dos alunos.

Nessa direção, sob perspectiva sócio-histórica, entende-se que o conhecimento se constrói na interação com o sujeito-objeto em ação socialmente mediada (GOÉS, 1991, p. 21). Vigotski nos afirma ainda que a diferença de atividade imediata e mediada está na utilização de instrumentos e signos, construídos socialmente, na interação e comunicação entre os homens e na própria possibilidade da consciência humana de refletir sobre si mesma e sua prática (VIGOTSKI, 2000, p. 72). Logo, a concepção de professor formada em Vigotski pode ser compreendida pela sua teoria histórico-cultural, que estuda especificamente o desenvolvimento social da personalidade humana, ou seja, das relações do humano com os outros e consigo mesmo, na condição de “ser social” (DELARI JR., 2017).

Convergindo com o pensamento de Vigotski, Dessen (2005) afirma que é a partir da interação do indivíduo com os eventos do contexto social que sua história pessoal se constrói, ou seja, a forma como o indivíduo constrói a si próprio está vincula-se à forma como constrói o outro, e vice-versa (p.25). Nesse contexto de relações sociais, trilhamos em nossos estudos caminho coletivo marcado pelas interações dos diversos saberes estabelecidos no espaço da formação continuada. Esse caminho, permeado pela perspectiva histórico-cultural proposta por Vigotski, mais especificamente mediação interativa, produziu espaço formativo alicerçado na

reciprocidade entre os sujeitos envolvidos e as possibilidades de conhecer e aprender.

Nessa perspectiva, Oliveira (2005) afirma que “o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando os avanços que não ocorreriam espontaneamente. [...] A intervenção do professor é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo”. Assim, ressaltamos que, quando falamos em professor mediador, não localizamos a discussão em modalidade (presencial ou remota), muito menos esvaziamos a função docente; ao contrário, (re) afirmamos o que ela tem de essencial e o que a distingue de outras atividades humanas (OLIVEIRA, 2005).

Por esse ângulo, os princípios teóricos e metodológicos da teoria da atividade de Leontiev, discorridos anteriormente, evidenciam formação a partir do coletivo. Coletivo, conceituado por Alvarado Prada (1997, 2006, 2008, 2010) enquanto conjunto de pessoas que se reúnem com interesses e objetivos comuns, motivados pela busca da aprendizagem transformadora. A atividade é dirigida pela necessidade do grupo e nutrida pelos motivos comuns ou individuais, que farão o sentido para quem dela participar.

Ao promovermos formação continuada que envolva não somente os professores, mas os diversos profissionais da Educação, preservando características e identidades de cada coletivo, reunindo o grupo em prol do mesmo objetivo - em nossos estudos, a inclusão escolar dos alunos com deficiência -, criamos as condições objetivas e subjetivas para a atividade e, nesses termos, para a formação.

Segundo tal concepção, a formação é fomentada por processos em que:

O professor apropria-se de objetos que são produzidos por meio do trabalho realizado de forma colaborativa, corrobora o coletivo como espaço de produção de conhecimento novo para o grupo de professores e, desta forma, contribui para a superação da primazia da competência individual dos sujeitos como referência para a

aprendizagem e, conseqüentemente, para a formação docente. Sendo assim, a educação é assumida como um processo social e não individual dando-se, portanto, entre indivíduos movidos por objetivos comuns (MORETTI, 2009, p.15).

Percebemos que é desafio contínuo refletir sobre os aportes de um sistema teórico para a educação, sobretudo quando o tema é a formação continuada na educação, considerando a aprendizagem dos estudantes. Estamos em consenso com a ideia de que a formação de professores não pode ser individualista e desconectada do ambiente de trabalho escolar, mas unida à valorização dos servidores e provimento de suas condições de trabalho, remuneração e incentivo ao aprimoramento constante.

É desse modo que discorreremos sobre a teoria de Vigotski neste estudo, como abordagem que compreende o Homem como ser social, que se constitui na interação com o outro por mediação do conhecimento científico, que se pressupõe natureza social de aprendizagem. O aprendizado humano pressupõe então natureza social específica e processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. (VIGOTSKI, 2007, p. 100).

## **2. A perspectiva de António Nóvoa**

Partindo dos pressupostos teóricos de António Nóvoa, formação continuada é espaço de autoformação participada, implicada no investimento pessoal de construção de uma identidade profissional, envolvendo iniciativa e autonomia do professor. Esse conceito remete à formação como experiência de aprendizagem, em que o professor está em constante aquisição de conhecimento (NÓVOA, 1995).

A formação continuada tendo o ambiente escolar como lócus da formação proporciona compreender acontecimentos cotidianos e trocar experiências entre os pares, estendendo as reflexões sobre a prática. A formação na escola propicia partilhar conhecimentos que cada profissional carrega, fomentando

reflexão sobre a inerente realidade, do fazer e do como fazer no ambiente de trabalho. As formas de aprender e ensinar se constituem colaborativamente, reproduzindo não somente as realidades da sala de aula, mas de todos os espaços da escola, que por sua vez envolve todos os servidores que nela atuam.

A formação docente segundo Nóvoa (1999) ocorre pela interação, constituindo espaço para formação mútua, asserção de valores da profissão, favorecendo conhecimento profissional compartilhado, unindo a prática a discussões teóricas, gerando conceitos. Desse modo, torna-se fundamental na formação a participação conjunta nas ações e práticas adotadas no trabalho escolar, incitando nos diferentes servidores a partilha de tarefas e responsabilidades. A diversidade de servidores que compõem o ambiente escolar contribui para estimular o debate e a reflexão. Diante disso, consideramos plurais os saberes docentes por serem influenciados pelo contexto educacional e social no qual se inserem.

Segundo os pressupostos de Nóvoa (2001a, p. 25), “[...] é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor”. Portanto, o saber docente não é formado apenas na prática, mas pela interação teoria-prática, e essa união leva à práxis educativa, permitindo reflexões críticas entre os diferentes servidores com variadas visões, voltados para ações relevantes no contexto escolar.

Nessa premissa, Nóvoa (1999) destaca que a concepção da formação continuada é gerada quando os docentes são levados a refletir criticamente sobre o processo de seus saberes. Não somente entre professores, mas com os diversos profissionais da Educação direta ou indiretamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem e implicados nas necessidades pedagógicas oriundas do espaço escolar.

É essencial que os espaços formativos oportunizem aprofundamento nos conhecimentos e no acesso a novos conceitos, alcançando situações de reflexão do ensino e das práticas para a contribuição do desenvolvimento profissional e

do contexto escolar em que se encontram inseridos. Assim, a formação continuada se constitui espaço de construção de saberes, que se concebe como processo crítico-reflexivo do saber docente (Nóvoa, 1999). Então, a formação continuada é o engajamento dos servidores da Educação em aprimoramento, permitindo-lhes empoderar seus saberes e práticas. Mais do que isso, permite que o profissional agregue conhecimento capaz de transformar o contexto profissional e escolar.

A formação continuada é fundamental na educação, pois as necessidades e demandas cotidianas da escola requerem não só dos professores, mas de todos os servidores, melhoria contínua para o atendimento da diversidade e o desenvolvimento de trabalho de qualidade. Assim, a formação possibilita aos servidores estreitarem vínculos entre si ao compreenderem que juntos podem pensar e repensar, construir e reconstruir práticas educativas proporcionando aos alunos acesso e apropriação do conhecimento em suas escolas.

Para Nóvoa (2001), atualização e inovação de práticas de ensino só surgem de reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão advém da necessidade de buscar soluções para as diversas situações que ocorrem nesse universo. Permeando por sua atuação. Nessa perspectiva, a formação continuada deve associar-se à atuação dos professores, dos profissionais da educação e dos colaboradores sendo as escolas locais de referência. Trata-se de objetivo que só adquire credibilidade se os programas para formação se estruturarem em torno de problemas e projetos de ação, não conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p. 30).

Nessa visão, é válido observar que formação continuada instituída sobre proposta do coletivo *continuum* da formação - em que os servidores têm como base a discussão e a reflexão das práticas institucionais vinculadas a prática de ensino flexível - possibilita construir práticas mediadoras da produção de conhecimentos ancorada nas experiências e vivências de todos os servidores. O Fazer abre espaços para o Saber, percebido como caminho para a transformação profissional

indissociável do contexto escolar. Essa metodologia sublinha o conceito de deliberação, que por sua vez exige espaço coletivo de discussões onde as práticas e as opiniões singulares visibilizam a diversidade de saberes e opiniões.

Ou seja, a articulação entre os professores, os profissionais da educação e os colaboradores pode acontecer se houver diálogo entre as partes, compartilhando tarefas no espaço escolar, para que todos desenvolvam trabalho cooperativo, onde se sintam responsáveis pelo ensino e aprendizagem dos alunos, resguardando as especificidades do trabalho de cada um. Contudo, é o conjunto dos servidores que consolidará ações coletivas contribuintes da emancipação profissional nas escolas.

A esse respeito, Nóvoa (1997, p. 28) diz não bastar mudar o profissional, mas também os contextos em que ele intervém. Portanto, não se trata de adesões ou ações individuais, mas da construção de culturas de colaboração. O empenho de se pensar a profissão no coletivo implica ambientes de partilha para além das fronteiras escolares. É sobretudo interpretação das experiências na escola, significando as práticas do professor, dos profissionais da educação e colaboradores, destacando que a formação continuada é espaço que contempla o professor em todas suas dimensões coletivas, constituindo tal formação espaço solidário de construção e produção de conhecimento frente aos desafios do sistema educacional.

## CAPÍTULO III

### AS CONTRIBUIÇÕES DA ETNOGRAFIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA COLETIVA

A Etnografia trouxe inúmeras contribuições a pesquisa realizada, em especial a possibilidade do aprofundamento com a prática da formação continuada adotada no município, a descoberta de aspectos importantes do cotidiano desse espaço formativo e as transformações que aconteceram nesse processo, pelo trabalho sistemático no campo de estudo, considerando a complexidade do contexto pesquisado. A abordagem etnográfica possibilitou adentrar o universo conceitual dos sujeitos para tentar compreender como e que sentido eles dão aos acontecimentos e interações sociais na vida diária (ANDRÉ, 1995, p. 18).

A compreensão dos fatos ocorridos a partir de um estudo de caso etnográfico nos motivaram a buscar visão mais profunda e ampla sobre como esses espaços formativos foram sendo tecidos, os diferentes saberes partilhados e a validação dos conhecimentos construídos e produzidos nesse processo formativo. A Etnografia é fundamental para o conhecimento e a interpretação da cultura a partir do contexto em que se está inserido, considerando as perspectivas de todos os envolvidos, possibilitando reflexões e ações nas práticas e políticas educacionais que envolvem os sujeitos (MATTOS e CASTRO, 2011, p. 17 e 20).

Deste modo, corroboramos com André (2005, p.28) quando afirma que por meio da Etnografia (...) é possível manter um esquema aberto e flexível que permita rever os pontos críticos, localizar novos sujeitos, se necessário, incluir novos instrumentos e novas técnicas de coleta de dados,

aprofundar certas questões, ainda durante o desenrolar do trabalho. ” Sob a perspectiva etnográfica o estudo de caso possibilita imersão nas reflexões com olhar atento e sensível, especialmente sobre a importância da formação continuada na perspectiva inclusiva e suas contribuições na prática do professor, dos profissionais da Educação e dos colaboradores do contexto escolar. O contato direto e aproximado com o grupo de servidores da Educação permite compreender a situação investigada levando a ampliar experiências em relação à construção de espaços formativos coletivos, onde a troca de saberes e vivências entre os pares se fazem necessários para produzir conhecimentos e construir uma escola que atenda, considere e reconheça a diversidade cultural e social existente em seu universo.

Por isso, a discussão pela Etnografia sustenta pesquisas educacionais relevantes, buscando problematizar as questões da formação continuada e sua alteridade e conhecer o processo e os indivíduos que dele participam, com a profundidade necessária ao caso pesquisado.

Convergemos com André (2008), quando destaca que os estudos de caso etnográficos podem fornecer informações valiosas para medidas práticas e decisões políticas, pois contato direto e próximo com as situações investigadas, durante determinado tempo, possibilita a descrição densa das ações e comportamentos e sua compreensão, além de levar a descobrir significações, estabelecer novas relações e ampliar experiências, sem desvinculá-las do contexto e das circunstâncias em que se manifestam.

Logo, um dos grandes desafios, na formação continuada, é a desmistificação de que o professor por ser o mediador do conhecimento em sala de aula, seja o único responsável pela inclusão escolar dos alunos com deficiência. Para que a inclusão na sala de aula se concretize garantindo acesso, permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência, com concepção de educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade dos alunos e atendendo às suas necessidades

individuais de aprendizagem, deve-se pensar a inclusão mais amplamente, com aproximação e ação participante dos sujeitos inseridos no contexto da escola. Isso implica pensar a inclusão para além da aprendizagem, nas relações desses alunos com todos os segmentos da escola, pois relações interpessoais e aprendizagem estão interligadas, concretizando-se nas interações; portanto, na inclusão isso é fundamental devido aos grandes desafios cotidianos enfrentados pelos alunos com deficiência e a escola. Aqui convergimos com a afirmação de Goergen (2005) de que o sujeito não forma sua identidade a partir de impulso subjetivo, mas da relação intersubjetiva com o outro, no meio social onde vive – logo, sua formação resulta principalmente do contexto com o qual ele interage.

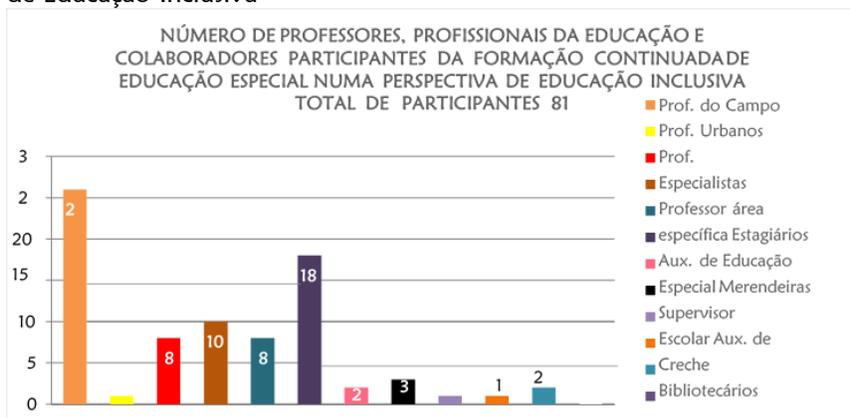
Nessa esteira entendemos que a inclusão envolve dimensão em contexto mais abrangente, não restrito ao professor e implicando todos os integrantes da escola. Assim, todos precisam ser formados, ou seja, aprender a construir e reconstruir coletivamente conhecimentos, e refletir constantemente sobre suas práticas, constituindo em suas escolas espaços colaborativos em prol de um ensino de qualidade, harmonioso e igualitário.

Desse modo, pensamos que as pesquisas etnográficas podem contribuir no entendimento e análise da formação continuada de todos os servidores da Educação, por entender que a construção de espaços formativos coletivos colabora para instituir escola inclusiva, em constante evolução, não aquela que já atingiu estado perfeito (Ainscow, 2009, p. 20). Uma escola onde todos os servidores participam coletivamente na implementação de práticas educativas e de uma política para formação na perspectiva inclusiva.

Ressaltamos que a proposta da formação continuada da Secretaria de Educação de Santa Maria de Jetibá promovida pelo Centro de Referência de Educação Inclusiva - CREI, é destinada aos professores regentes, professores de área

específica <sup>3</sup>, supervisores escolares, professores de AEE, auxiliares de Educação Especial, auxiliares de creche, auxiliares de serviços gerais, estagiários, coordenadores, bibliotecários, secretários escolares, merendeiras, motoristas e demais servidores da Educação interessados (Gráfico 1).

**Gráfico 1** – Professores, profissionais da Educação e colaboradores participantes da Formação Continuada de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva



Fonte: Secretaria de Educação de Santa Maria de Jetibá - ES e Centro de Referência de Educação Inclusiva – CREI

Destacamos que dos 81 participantes inscritos, 58 são servidores contratados em regime de designação temporária e 23 são servidores efetivos, dos quais 11 professores de áreas específicas, 26 professores regentes, 8 professores AEE, 19 auxiliares de educação especial, 1 auxiliar de serviços gerais, 2 secretários escolares, 1 diretor, 1 orientador educacional, 2 supervisores escolares, 1 auxiliar de creche, 1 auxiliar de biblioteca, 1 merendeira, 6 estagiários. Com esse dado constatamos a urgência de uma proposta para formação continuada pensada no coletivo escolar e com os contextos

<sup>3</sup> Na rede municipal de ensino de Santa Maria de Jetibá os professores que ministram as aulas das disciplinas de áreas afins, como Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Língua Pomerana, Xadrez, são denominados de professores de áreas específicas.

organizacionais no qual estão inseridos, construindo conhecimento profissional, saberes e identidade dos professores, dos profissionais da educação e dos colaboradores, atendendo especificidades diferenciadas, mas convergindo contribuições na busca de novas práticas de atuação na escola, não somente para aqueles que nela estudam, mas também os que nela ensinam.

Acentue-se que além da formação por adesão, o município cumpre a responsabilidade de ofertar formação continuada, dando condições institucionais ao trabalho dos servidores segundo as legislações nacionais. Essas formações ocorrem no decorrer do ano por meio de Seminários de Educação, Fóruns da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, Formação em Ação, dentre outras. Todas essas ações têm em sua organização temas alusivos à Educação Especial na perspectiva Inclusiva, pois perpassa todas as modalidades de ensino.



## CAPÍTULO IV

### CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

Acreditamos que a condução da escola inclusiva requer o posicionamento de que todas as crianças podem aprender juntas, todos os que trabalham no âmbito escolar têm o compromisso e o desafio de ofertar possibilidades de aprendizagem, independentemente das especificidades dos estudantes. Nesse sentido, buscamos compreender os desafios e as possibilidades de ensinar sob o olhar dos professores e dos profissionais da educação que trabalham com os alunos com deficiência na rede comum de ensino. Por meio da formação continuada, professores e profissionais da Educação têm sido levados a refletir sobre como trabalhar com as diferenças, nesse caso a deficiência, e perceberem os desafios e possibilidades de ensinar, ou seja, fazer os alunos com deficiência se apropriarem dos conhecimentos que lhe são ofertados na sala de aula comum em igualdade de condições, como nos dizem estas professoras:

O maior desafio é acreditar no aluno, se sentir incomodado e disposto a enxergar com os olhos do coração. Só a partir dessa perspectiva o professor irá conseguir parceria com todo o corpo docente da escola e esse aluno vai ser visto como alguém capaz, sem olhos de piedade. (Professora de AEE, Questionário)

Os desafios são diários, como em qualquer área da Educação, pois planejar e se deparar com imprevistos, ou não receber as respostas esperadas, passamos também com alunos ditos "normais". (Professor de área específica, Questionário).

As possibilidades de um aluno de aprender são imensas. (Professora de área específica, Questionário).

O nosso grande desafio, que precisa ser estudado e analisado todos os dias é garantir o acesso, permanência e aprendizagem dos alunos, para que eles não estejam somente de corpo presente. (Professora Regente, Questionário)

Com certeza é possível ensinar ao aluno com deficiência. Considerando cada qual com suas especificidades e necessidades. (Professora de área específica, Questionário).

As falas apontam que teorizar a história de produção e relação dos homens afeta as condições de vida, podendo se orientar (ou não) para humanização via práticas educacionais, permitindo entendimento da constituição do ser humano enquanto ser social, buscando contextualizar, nessa perspectiva, a criação da teoria histórico-cultural de Vigotski. O autor considera a inserção na cultura, a interação com as demais crianças e pessoas, por meio de trocas, condições indispensáveis para seu aprendizado e desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997, 2001).

Entendemos que o desenvolvimento humano caracterizado pelas relações sociais, assegurados nos estudos de Vigotski, explicam o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência no contexto em que estão inseridos. Acerca da defectologia, vê possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, para todos os alunos de modo geral, enfatizando o desenvolvimento das potencialidades e da capacidade, não da deficiência (VIGOTSKI, 1993); assim, o sujeito se desenvolve na relação com outros sujeitos, aprendendo com suas diferenças, conhecendo cada qual as suas limitações e potencialidades. Nesse contexto, a professora regente diz:

Penso que a inclusão é boa para ambos os lados, pois os alunos ditos “normais” aprendem a lidar com a adversidade e a aceitar mais as limitações de cada um; e os alunos com deficiência passam a se sentir inseridos nesta sociedade. (Professora Regente, Grupo Focal).

O que nos leva a entender que os professores e profissionais da Educação têm seguido linha de trabalho em que a inclusão escolar beneficia todos os alunos, mas mesmo assim não conseguimos resultado que realmente garanta a aprendizagem destes alunos, pois ainda nos deparamos com a dificuldade de entender que os alunos com deficiência se relacionam com o saber de modo diferente.

Mesmo com os movimentos para formação continuada no município, falta focarmos aspectos específicos, não só incluímos o aluno com deficiência na mesma sala de aula com os demais alunos, recebendo supostamente os mesmos conteúdos, as mesmas metodologias, como se isso garantisse a igualdade de condições para todos. É preciso vislumbrar novos rumos para as práticas pedagógicas e para o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Observamos na formação continuada que um grupo de participantes já discutira pela perspectiva histórico-cultural de Vigotski, partindo da necessidade da interação entre pares, considerando problemas, mas também possibilidades. Outro grupo entende que muitos são os desafios e que a rede de ensino ainda não está preparada para receber esses alunos. E outro grupo os compreende enquanto sujeitos de direitos. Os trechos seguintes apresentam algumas dessas menções:

Alguns desafios podem ser citados, como a infraestrutura inadequada das escolas, a falta de material didático apropriado para atender estas crianças, além da insegurança de não atender completamente as necessidades daquele aluno. (Professor Regente, Questionário).

Eu acredito que seja muito importante, porém depende da deficiência que esse aluno possui. As escolas públicas como também os particulares não estão adaptados e preparados para atender crianças com deficiência. Como também nossos alunos “ditos normais” não estão preparados para lidar e respeitar esses alunos. (Supervisora Escolar, Entrevista Semiestruturada).

Ensinar não é somente transmitir conhecimento, é desenvolver o saber no ser humano. Todo ser humano é provido de capacidades, porém

alguns com limitações que não os desabilitam ao aprendizado. "Todos" têm direito a educação. (Professor Regente, Entrevista Semiestruturada).

Além de ser um direito deles de estarem aprendendo e convivendo com os demais alunos, ajuda muito na socialização com todos. (Professor Regente, Entrevista Semiestruturada).

Os alunos com deficiência devem estar no mesmo ambiente que os demais alunos, aprendendo, mesmo que de uma forma diferente. Pois jamais poderiam ser excluídos de uma sala de aula, também possuem esse direito. (Profissionais da EMEIEF Recreio, Entrevista Semiestruturada).

Dentre as falas dos professores e dos profissionais da Educação, algumas relacionam-se à concepção de Vigotski, fixando-se nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem pautada nas potencialidades de todos os alunos, com práticas que rompam os paradigmas da deficiência enquanto incapacidade e limitação, ligada à ideia da compensação biológica do defeito físico. Para o autor, esta compensação deve ser substituída pela compensação social do defeito. "O importante é aprender a ler e não simplesmente ver as letras. O importante é reconhecer as pessoas, e compreender seu estado, e não só vê-las" (VIGOTSKI, 1997, p. 83).

No entanto, também encontramos discursos céticos. Os professores e os profissionais da Educação aproveitavam para falar sobre como se sentiam nesse processo de inclusão escolar. Por vezes se mostraram receosos, inseguros, transparecendo que a concretização desse trabalho ocorre apenas com profissionais especializados:

Acredito que o aprender fica um pouco complicado (em alguns casos), devido aos recursos e tempo que os alunos com deficiência demandam. (Supervisora Escolar, Entrevista Semiestruturada).

É interessante quando o docente conta com o apoio de profissionais especializados e com recursos necessários para atender as necessidades dos discentes deficientes (Professor de área específica, Entrevista Semiestruturada).

Se o professor da sala de aula tiver que dar conta de tudo sozinho, não vai conseguir atender a todos, mas se tiver um auxiliar, sim, eles conseguem. (Professor de área específica, Entrevista Semiestruturada).

Essas falas indicam compreensão segregacionista, pois, ao sobrestimar o atendimento individualizado na aprendizagem, esses professores acabavam desconsiderando os fatores externos à pessoa, ligados ao contexto cultural, enquanto para Vigotski (2001) o desenvolvimento humano se orienta em direção à internalização das relações sociais.

O indício de uma visão institucionalizada, alicerçada por uma concepção histórica de que a educação dos alunos com deficiência era responsabilidade das instituições especializadas e seus servidores, ainda estava muito presente nos discursos de alguns professores e profissionais da

Educação. E isso nos levava a pensar nas lacunas existentes, pois estávamos diante de um divisor: de um lado professores que de algum modo compreendiam ser possível ensinar esses alunos, de outro os que ainda se centravam em deficiências e limitações.

Essas questões apontavam a necessidade e a importância de analisarmos o porquê da prevalência de tal pensamento, considerando que o direcionamento do município há algum tempo segue perspectiva da formação continuada pautada na construção coletiva de novos conhecimentos e consequente busca das transformações e repercussões no contexto escolar e nos próprios servidores educacionais.

Assim, embasados pela teoria vigotskiana, entendemos que a escola é o local privilegiado para se aprender, pois se aprende pelas mediações e relações humanas nesse espaço, conceito central deste estudo. Nessa perspectiva, compreendemos que a escola precisa promover e viabilizar ações de colaboração e interação entre os integrantes, evitando segmentar e isolar áreas/setores na inclusão escolar.

Outras questões emergiram, como as demandas das escolas multisseriadas<sup>4</sup>, segundo narrativas das professoras que nelas atuam:

Depende do grau de deficiência do aluno. Não adianta colocar um aluno especial na minha sala de aula e dizer que ele vai aprender como os outros. Hoje eu estou em uma situação complicada, dar conta de uma sala com 5 turmas já é um desafio, e com aluno especial torna essa carga um pouco maior. (Professora Regente, Entrevista Semiestruturada).

A inclusão escolar está longe de acontecer, principalmente em escolinhas como essa que estão situadas na zona rural. Não tenho planejamento coletivo pois sou professora regente, consigo “esbarrar” com os professores itinerantes, porém vez ou outra conseguimos parar e dialogar sobre os alunos da escola e suas dificuldades/superações, dificultando ainda mais a troca de experiências e vivências para que se tenha uma inclusão de verdade em todas as aulas. (Professor Regente, Entrevista Semiestruturada).

Essas narrativas apontavam situações vivenciadas pelas professoras de escolas multisseriadas, nas quais muitas vezes não paramos para pensar, como a inclusão escolar, somada aos diversos afazeres nas escolas do campo, tais como diferentes níveis de aprendizagem nas salas de aula, exigindo planejamentos diferenciados e registros específicos, que acabam se caracterizando como mais uma especificidade a atender, sobrecarregando esses docentes.

Diante dessa realidade, somos levados a refletir, pois mesmo pensando na formação pautada na coletividade, como chegar às escolas do campo? Deveria tal formação seguir a mesma perspectiva das escolas na zona urbana do município?

A dimensão dessas pontuações indicava a importância dessas questões, pois quando as professoras externavam que deviam desincumbir-se de tudo, mais a formação, sinalizavam que também precisávamos repensar nossas práticas e buscar

---

<sup>4</sup> As escolas **multisseriadas** no município, majoritariamente localizadas no campo, são organização escolar de ensino na qual o professor atende, na mesma sala de aula, as séries iniciais do Ensino Fundamental simultaneamente, possibilitando o acesso à educação a todos os alunos.

novas soluções. Outro problema apontado é a falta de espaços coletivos para discussões e trocas de experiências, *a priori* asseguradas nos planejamentos escolares no contraturno de trabalho da Secretaria de Educação, com a participação dos professores na mesma condição e com os supervisores escolares, compartilhando conhecimentos, discutindo, refletindo, pensando e repensando as práticas educativas cotidianas já desenvolvidas e as que poderiam ser construídas para continuar os trabalhos na escola. Esses momentos do planejamento escolar proporcionavam aos professores concretizar ideias trocando experiências, com concepção de ensino e aprendizagem determinando a compreensão do seu papel de docência, da metodologia a ser adotada, dos conteúdos ministrados, dos recursos e mecanismos que auxiliariam na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com e sem deficiência.

Em 2017, a Lei 2028/2017 alterou os Artigos 26, 29 e 30 da Lei Municipal 527/2000 sobre carga horária do professor em função de docência constituída de horas-aulas e horas-atividade, destinando 1/3 ao planejamento escolar, que passou a ser realizado na própria escola compondo a jornada de trabalho. Assim, as 8 horas de planejamento subdividem-se em duas categorias, individual e coletiva, entre formação, encontros pedagógicos e orientação pedagógica com o supervisor escolar. O planejamento individual se divide em janelas, em que o professor de área específica assume a sala de aula do professor regente para ele planejar com seu respectivo supervisor escolar. O planejamento coletivo, semanal, busca reunir todos os professores regentes do mesmo segmento, pois a escola pode ter mais de uma turma do mesmo ano, como: 2º ano I e 2º ano II; e área de conhecimento, porém nem sempre é possível, pois o professor de área específica, tendo carga horária distribuída em diversas unidades de ensino, nem sempre consegue participar desses momentos em todas as suas escolas. Esse fato acarretou desencontros por incompatibilidade de horário, já que os professores regentes não conseguem interagir com os

professores de áreas específicas, com os professores especialistas e com seus supervisores escolares, ficando cada um em seu ambiente sem interagir nas ações pedagógicas, angústias e expectativas, o que tem impossibilitado até os dias atuais um planejamento escolar compartilhado.

Essas situações mobilizavam nossas conversas junto à Coordenação Pedagógica e Inspeção da Secretaria de Educação a pensar em opções futuras, referendando a importância do planejamento escolar coletivo compartilhado, dentro do processo de ensino-aprendizagem no âmbito da inclusão escolar, pois os entraves externados pelos servidores e vividos na rede municipal de ensino apontam a importância de espaços formativos coletivos.

É interessante que a coerência da maioria das respostas com o pensamento de Vigotski de que todos os alunos aprendem, pois, os servidores salientavam na deficiência a tendência ao seu contrário, a potência, ou seja, a capacidade de aprender dos alunos com deficiência. Questões explícitas nas afirmações seguintes:

Eles aprendem, sim, com certeza, no tempo deles e de acordo com cada deficiência. (Professor de área específica, Questionário).

Com certeza eles aprendem e, como qualquer outra criança, apresentam dificuldades e possuem seus próprios desafios. (Professora de AEE, Questionário).

Sim, todo ser humano é capaz de aprender e sabemos que este processo é constante até o andar da vida. Por que não seria para um aluno com deficiência?! Só que precisamos como profissionais da educação aprender a detectar a forma e as potencialidades de cada aluno, seja, eles ditos deficientes ou não, mesmo porque, todos nós possuímos alguma deficiência. (Diretora, Questionário).

Os discursos nos evidenciavam o impacto das defesas vigotskianas de que a deficiência não é mera debilidade, e que [...] “não devemos nos apoiar naquilo que falta à criança, naquilo que ela não é, mas é preciso ter alguma noção, ainda

que vaga, daquilo que ela possui, do que ela própria apresenta” (VIGOTSKI, 1983, p. 3), o que nos faz pensar que muitas mudanças ocorreram no percurso, nos conceitos e perspectivas dos envolvidos no processo educacional, virada decisiva em toda teoria e prática de ensino dos alunos com ou sem deficiência.

Assim, a subcategoria relacionada à aprendizagem dos alunos com deficiência nos direciona a confiar nas possibilidades desses alunos e no papel do aprendiz no desenvolvimento dessas possibilidades por meio das relações no contexto escolar, bastante explícitas nas concepções dos professores e profissionais da Educação envolvidos neste estudo, referentes à teoria histórico-cultural de Vigotski, que considera o sujeito um ser ativo de seu próprio aprendizado, apostando na interação com o meio em que está inserido e em que convive. Esse fato nos é comprovado nas falas a seguir:

Os alunos aprendem, sim, cabe à escola provocar os alunos, despertar as possibilidades de aprendizagem. (Professora Regente, Questionário).

Com certeza. Eles aprendem conforme seus limites e também conforme os estímulos e conceitos que recebem. (Professora Regente, Questionário).

O ser humano já traz consigo uma bagagem de conhecimento e aprendizagens, adquiridas a partir de sua família, convívio social, sua interação e relação com os processos de aprendizagem. Mas cada um aprende em um determinado tempo e estímulo, e conforme ocorre esse desenvolvimento, a aprendizagem é efetuada. A aprendizagem é um processo contínuo, ao longo da vida. Além do mais, sempre deve-se questionar o que consideramos aprendizagem, pois o simples fato de uma criança com deficiência reagir a uma determinada ação já deve ser considerado aprendizagem. (Auxiliar de Educação Especial, Questionário).

As evidências da perspectiva histórico-cultural nos discursos explicitam os conceitos de mediação implicados nas interações com o meio, na concepção histórico-cultural de

Vigotski. Destacamos que o processo aprendizagem-desenvolvimento se dá a partir da mediação com o outro, no coletivo, traz novos olhares em relação ao processo inclusivo pautado em educação centrada nas diferenças, pois “[...] é por meio da atividade social que os seres humanos se relacionam [...]” (MARTINS, 2013, p. 37).

Observando essa definição, podemos dizer que a aprendizagem sempre estará associada às relações entre as pessoas. Assim, a relação Indivíduo-Mundo está sempre mediada pelo Outro, aquele que nos fornece os significados que nos permitem pensar o ambiente. “[...] em todas essas atividades está o “outro”, logo, a escola surgirá, então como lugar privilegiado para esse desenvolvimento e aprendizagem, é um processo social que ocorre na interação com os adultos e com os colegas como mediadores da cultura” (BOCK, *et al.* 1999, p. 124).

A predominância das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência permite-nos pensar sobre a importância de compreendê-lo enquanto indivíduo social, que, dependendo das mediações recebidas em seu ambiente físico e social, poderá se apropriar dos conhecimentos que lhe estão sendo ofertados. Dessa maneira, com base na teoria eleita, há de se lutar pela apropriação, de fato, do saber, não somente pelos alunos com deficiência, mas todos os alunos, visto que não há como aprender e apreender o Mundo se não tivermos o Outro.

Para além do olhar dos professores e dos profissionais da educação em relação à inclusão escolar, importa considerarmos a implicação destes no trabalho desenvolvido na rede municipal de ensino por meio do CREI. No decorrer desta pesquisa observamos, tanto nos encontros da formação, quanto nas visitas escolares periódicas pela equipe multidisciplinar do CREI, que muitos são os desafios, principalmente no que tange à concretização da inclusão escolar, já que envolve mudanças, reorganização, quebra de paradigmas e envolvimento de todos no processo. Sabemos

que mudar concepções já solidificadas e enraizadas por modelo educacional marcado por prática homogeneizadora, que desconsidera as singularidades e pluralidades entre os diferentes sujeitos no contexto escolar, é difícil, entretanto percebemos que de modo geral os professores e profissionais da Educação demonstravam a necessidade e a vontade de modificar e repensar suas práticas em relação ao trabalho nas escolas com os alunos com deficiência. Esse fato nos foi revelado na forma como esses servidores se envolviam nas formações e como revertiam os conhecimentos construídos e adquiridos nesse espaço ao cotidiano escolar:

Toda a escola precisa praticar e buscar meios para inclusão, o meu papel é primordial, pois vou estar diretamente ligado ao aluno, preciso apontar as possibilidades, apresentar formas de trabalho, mas a escola como todo precisa estar envolvida. Entendo inclusão quando dizem "nosso aluno", não "seu aluno". (Professor de área específica, Questionário).

A minha visão antes de eu ter trabalhado com alguma criança com deficiência era que não seria legal, a criança vai ser excluída, vai estar sempre atrasada, eu não vou saber dar conta, mas agora que eu trabalho com eles eu vejo que tenho certas dificuldades e resistências, a gente quer que as coisas aconteçam muito rápido, mas não é assim porque elas demandam mais cuidado, paciência, e eu vejo que eu aprendi que elas conseguem também e a escola é o melhor lugar para elas. (Professor Regente, Entrevista Semiestruturada).

Nesta direção, tratando da atuação e da prática pedagógica dos professores e profissionais da Educação, a qual é endossada por Caetano (2009), quando, munida da concepção histórico-cultural, afirma que a constituição do Homem se dá pelas práticas sociais, nas interações que se concretizam, nas trocas realizadas e nas mudanças por ele empreendidas, tornando os conhecimentos e saberes culturalmente construídos comutáveis. Corroborando com a afirmação de Vigotski (1983) de que a função da Educação é a criação de novas formas de desenvolvimento, não vistas como auxílio, complemento ou suplemento de carência, mas

ação possibilitando novas formas de participação da pessoa com deficiência na Sociedade.

Façanha e Fahd (2016), também embasados nos pressupostos da teoria de Vigotski, declaram que o conhecimento das características de potencialização dos alunos com deficiência é essencial e determinante no reconhecimento de que devem ocorrer transformações tanto no contexto social, quanto no educacional, para torná-los mais acessíveis à inclusão escolar. E mesmo havendo muitos desafios a percorrer neste contexto de inclusão escolar, ainda assim pensamos ser possível trabalhar com práticas que propiciem a oportunidade e o acesso à aprendizagem considerando as especificidades de cada aluno.

Nesse contexto das práticas pedagógicas e suas possibilidades, destacamos a visão do professor de área específica da sala comum:

Como professor o meu papel vai muito mais além de planejar, organizar e desenvolver aulas que possibilitem a inclusão, pois não devo apenas ver o “ser”, mas suas potencialidades, pois o processo é um caminho a ser percorrido, e com desafios, mas com muitas possibilidades de alcance e conquistas de aprendizagem. (Professor de área específica, Entrevista Semiestruturada).

O professor com sua fala nos demonstra não se concentrar apenas na observação das insuficiências dos alunos com deficiência em sua sala de aula, desconsiderando os impactos sociais que eles ocasionam, mas com perspectiva de enxergar o aluno como um todo, com suas limitações e capacidades reais, para ensejar participação ativa no processo ensino-aprendizagem e consequente desenvolvimento cognitivo e social.

Desse modo, percebíamos, mediante aos diversos discursos que nos eram compartilhados, que o trabalho dos professores e profissionais da Educação precisa ser pensado cotidianamente na tentativa de criar “possibilidades”, com a organização do meio educacional de modo a projetarmos a formação do novo no desenvolvimento dos alunos com

deficiência, propiciando-lhes ampliar seus conhecimentos, considerando as diferenças dos diversos sujeitos que constituem a escola.

Reconhecemos, tal qual Padilha (2007), a necessidade de a escola ter clareza das concepções de sujeito, de mundo, de deficiência, de aprendizagem, de desenvolvimento, para conhecer e compreender melhor as características dos alunos, exercendo seu papel mediador na apropriação dos conteúdos.

A certeza que temos é que se trata de confiar nas possibilidades de desenvolvimento para além da deficiência, com compreensão de humanização, em que se respeite o tempo e o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Caminho que não deve ser percorrido solitariamente, mas com o envolvimento de todos direta e indiretamente implicados na inclusão escolar.

Pensamos que essa disposição para respeitar a individualidade dos alunos estabelece um grau de adaptação e mudança, e em compensação abre espaço para as interações que precisam ser assentadas no contexto escolar - afinal, segundo Nóvoa (1992), o trabalho do professor se constrói a partir do significado social que tem da profissão, tendo como base a relação com o Outro e com o Contexto. O indício dessa perspectiva é revelado pela professora, ao evidenciar a adoção da prática do trabalho coletivo na escola:

É muito importante que toda a comunidade escolar esteja envolvida no ensino/aprendizagem do aluno especial. Cada funcionário da escola tem um papel na hora de incluir esse aluno na escola. O aluno deve se sentir acolhido por toda a comunidade escolar. (Professora Regente, Entrevista Semiestruturada).

Dada a narrativa da professora, parece-nos evidente que a escola assuma papel fundamental na da criança e que aprendizagem é processo circular-iterativo, em que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994, p. 20).

Consideramos que a prática pedagógica necessita ser problematizada, pois ela precisa estar em constante transformação, possibilitando fazer educativo eficaz, visando a melhorias no processo ensino-aprendizagem. Contudo, os professores e profissionais da Educação devem atualizar conhecimentos na busca de uma formação contextualizada com os alunos com os quais estão trabalhando.

Sob esse olhar, Ainscow (2000) afirma ser necessário que os professores assumam e valorizem seus conhecimentos e práticas, para considerar a diferença desafio e oportunidade para construir novas situações de aprendizagem, listando o que dificulta a participação de todos, abrindo-se a utilizar os recursos disponíveis e gerar outros, usando linguagem acessível a todos, e que tenham a coragem de correr riscos. Essa afirmativa se confirma na fala da professora:

Devemos estar sempre melhorando nossa prática. Apesar de tentar fazer sempre o melhor, estamos sempre aprendendo. Tento adequar a minha prática às necessidades dos meus alunos, confeccionando materiais caso necessite, para que todos possam participar e estar inclusos na aula. Tento planejar as aulas para que todos participem, cada um dentro de suas possibilidades. Desta forma a escola trabalha a inclusão de forma natural, onde todos participam e se respeitam de forma mútua. (Professora Regente, Questionário).

Desse modo, a função educativa deve exercer-se segundo perspectivas e expectativas dos alunos, procurando atender as particularidades e pluralidades de cada um. Mas isso exige instituições formadoras possibilitando aos professores e profissionais da Educação momentos formativos coletivos na busca de mudanças positivas no contexto escolar em que estão inseridos. Para tanto, Nóvoa (1992) aposta na criação das redes coletivas de trabalho constituídas nas escolas como fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. E afirma que práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas

contribuem para a emancipação profissional e a consolidação de profissão autônoma na produção de seus saberes e valores.

As reflexões destacadas nos levaram a compreender que a escola precisa ser vista como lugar de reflexão sobre as práticas, fomentando movimentos de ressignificação da prática pedagógica dos professores e servidores envolvidos com a inclusão escolar a partir da constituição de espaços formativos coletivos. Porém, reconhecemos que muito ainda precisamos avançar para que a escola e seus integrantes adotem práticas inclusivas no próprio ambiente escolar, de modo a promover aprendizagem para todos, pois somente espaço formativo coletivo, como desenvolvido no município, tem sido insuficiente para envolver todos na inclusão escolar. Essa questão é evidenciada na fala da professora:

Quando trabalhei nas escolas como estagiária e auxiliar de educação especial, notei que era muito importante para aquele aluno, mas o maior desafio foi fazer com que a equipe escolar visse que aquele aluno era capaz e que fazia parte da escola como todos os outros, ou seja, fazer com que os funcionários incluíssem o aluno e percebessem que ele podia realizar tarefas sozinho. (Professora de área específica, Questionário).

O pensamento da professora sobre a dificuldade em se adotarem práticas pedagógicas inclusivas no espaço escolar nos forneceu indícios importantes para o entendimento da maneira que pensávamos a formação continuada coletiva, pois nem todos acessavam esse espaço formativo. Repensamos a formação, questionando-nos como viabilizá-las nas escolas; como a escola poderia organizar espaços-tempos formativos coletivos em seu próprio ambiente; como a pesquisa dialogaria com as demandas do contexto escolar.

Diante desses questionamentos, que requeriam a transformação de práticas pedagógicas e a própria formação, revimos nossas concepções para a construção de espaços formativos coletivos que consideram os professores e profissionais da Educação agentes ativos. Uma formação sob a

perspectiva de Nóvoa (1992), referendada por dimensões coletivas que contribuam para a emancipação profissional e para a consolidação de profissão autônoma na produção de seus saberes e valores.

Assim, o desafio de fazer da escola espaço coletivo de construção de saberes e aprendizagem para todos nos incitava suspender nossas “certezas”, pautando-nos em ações formativas construtoras de novos possíveis para (re) construção/reflexão das práticas, instigando novos olhares sobre a inclusão escolar, que deve ser entendida e compartilhada por todos os envolvidos com a Educação. Visto que é “no cotidiano escolar que o professor aprende sua profissão, no trabalho coletivo com os demais colegas e com os conhecimentos adquiridos ao longo da carreira” (NÓVOA, 2009, p. 27).

## CAPÍTULO V

### O OLHAR DOS COLABORADORES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR

A escola não se torna inclusiva somente por colocarem em seu corpo docente e administrativo profissionais habilitados nas mais diferentes áreas sem reflexão ou diálogo. Ao contrário, pode isso cada vez mais criar ambientes segregados e distantes, sendo o único espaço em comum o espaço físico da escola regular. Talvez o maior desafio da escola seja reconhecer as diferenças estruturais, para o estabelecimento de novos paradigmas nos diversos setores.

Convergimos com a afirmação de Nóvoa (1992) de que as escolas não podem mudar sem o empenho de todos os seus integrantes, e que o desenvolvimento profissional deve articular-se com seus projetos, em que trabalhar e formar não sejam atividades distintas.

Essa nova concepção de espaço escolar é ensejada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), que, em seu artigo 1º, propõe nova concepção de Educação, doravante definida como processo abrangente, voltado à formação global do indivíduo, vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, na perspectiva da construção de sociedade justa e democrática.

Com esse intuito buscamos, a partir dos dados construídos, compreender e analisar as concepções dos profissionais colaboradores não diretamente atuando na sala de aula, em processo de ensino-aprendizagem, mas que contribuem na inclusão escolar, em como se veem, sentem nesse processo, e o que pensam sobre os alunos com

deficiência. Dessa maneira, trabalhamos com três categorias relacionadas com a discussão. A primeira categoria apresenta a adesão à inclusão e aprendizagem dos alunos com deficiência pelos colaboradores.

De modo geral, os colaboradores entendem que os alunos com deficiência matriculados nas escolas aprendem, mas de maneira diferenciada, cada um no seu tempo, como exemplificado abaixo:

Aprendem sim, cada um à sua maneira. Devemos lembrar que, para esse público, o fato de segurarem um lápis sozinho já é um aprendizado. (Secretária Escolar, Questionário).

Sim, eles aprendem, porém tudo no tempo deles, de acordo como o professor lida com a situação e se empenha a ensinar tal coisa. (Estagiária, Questionário).

Cada pessoa tem determinada capacidade de aprender, tendo uma deficiência ou não. Muitos não irão aprender como os outros, mas sim eles aprendem algo, mesmo que seja simples para uns. Só pelo fato de ser incentivado, já está trabalhando seu cérebro. (Secretária Escolar, Questionário).

Observamos nas falas dos colaboradores confiança na capacidade de aprendizagem desses alunos, na importância da construção de vínculos, e que isso pode desenvolver suas potencialidades. Esse olhar se assemelha ao olhar de Vigotski, que propõe examinar as possíveis limitações desses alunos, não com clemência e desânimo, mas de modo realista e consciente os problemas, porém com a perspectiva de possibilidades por meio das relações sociais. Para o autor, todas as crianças podem aprender e se desenvolver: [...] “As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental.” (VIGOTSKI, 1989).

Conceber o aluno com deficiência enquanto alguém que aprende por formas diferenciadas é comungar com a defesa de Vigotski de que “[...] a criança cujo desenvolvimento está

complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, senão desenvolvida de outro modo” (VIGOTSKI, 1997, p. 12). Destacamos que essa questão é identificada pela auxiliar de educação especial, quando afirma que “cada um tem sua forma de absorver o conhecimento e tem suas potencialidades e que cabe a cada profissional adequar as situações, a fim de potencializar o seu aprendizado”. Sobre esse modo de olhar o aluno com deficiência, compreendemos que pode haver a percepção de que todos os alunos podem aprender, porém é preciso consciência quanto a nossa responsabilidade pelo desenvolvimento de sua aprendizagem, pois o indivíduo é constituído socialmente e todas as suas funções psicológicas têm origem social (VIGOTSKI, 1984, p. 236).

Entretanto, outra fala da auxiliar de educação especial nos chamou atenção, visto que traz pontuações relevantes das situações vivenciadas no contexto escolar sobre inclusão que passam despercebidas no dia a dia. Para ela é

Complicado. Existem vários fatores que têm passado despercebido pela inclusão, mas que impactam grandemente o ensino/aprendizado dos alunos portadores de necessidades especiais. A professora explica junto à sala, e a auxiliar intervém junto ao aluno procurando enxugar o conteúdo que já fez um nó na cabeça do aluno com a complexidade da explicação da professora. O tempo de aprendizagem e absorção do conteúdo não confere com os demais alunos. A movimentação da sala deixa o aluno disperso e confuso. Não há uma política eficaz e atuante de inclusão social por parte dos funcionários e alunos da instituição escolar. Muita informação em um curto espaço de tempo, deficiência na alfabetização, exclusão por parte dos professores e grande maioria dos alunos, além de casos frequentes de *bullying* por parte dos colegas. (Auxiliar de Educação Especial, Entrevista Semiestruturada).

Constatamos na fala que, mesmo com todo o avanço histórico dos marcos legais referente à inclusão escolar, vemos que nas escolas tais alunos e servidores têm enfrentado barreiras pedagógica e estrutural, e que ainda nos deparamos

com a visão de que o conhecimento veiculado pela Educação estrutura-se para atender demandas segundo modelo padronizado de normalidade. Assim, confirmamos Thoma (2005, p.254): normalidade passa a existir a partir da norma que “marca a existência de algo tomado como o ideal e que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da normalidade, no desvio que deve ser corrigido e ajustado”.

Sob esses princípios, constatamos que os servidores da escola têm ciência de que a educação é direito de todos e que é a escola que deve se abrir para atender estudantes com e sem deficiência, não somente aqueles que se adaptem a sua estrutura, dado que a deficiência resulta da combinação entre barreiras nessa mesma estrutura e impedimentos humanos. Entretanto, envolvidos nas tarefas cotidianas na escola, às vezes nos sentimos impelidos a repetir repertórios e ferramentas com os quais nos sentimos mais seguros, pois fomos forjados a partir deles. Assim, a Educação, pela necessidade de renovar modos de conhecimento científico, “faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído” (NÓVOA, 1995, p. 18).

É inegável que concretizar a inclusão escolar requer mudanças no sistema de ensino que beneficiem a todos, que “[...] a proposta de inclusão não pode ser pensada de maneira desarticulada da luta pela melhoria e transformação da educação brasileira como um todo” (PLETSCH, 2009, p. 153). Mas isso implica no reconhecimento de que é nas relações com o Outro, com o envolvimento de todos, que a escola poderá ser vista como ambiente de construção de conhecimentos.

Consolidando, gradativamente, educação pautada em ambiente de aprendizagens interativas constituídas pelas relações, que considera todos os membros da escola protagonistas do processo educativo, elencamos a segunda categoria, que se entrelaça na importância do trabalho colaborativo no contexto escolar.

Escola que se distancia dos modelos culturais tradicionalistas, avançando para uma prática do trabalho colaborativo, onde todos os servidores, até aqueles que não têm a função de docência, neste estudo denominados colaboradores, contribui para o processo educativo inclusivo dos alunos com deficiência matriculados na rede comum de ensino. Este fato é explicitado pela secretária escolar:

Todos têm um papel de grande importância para um bom desenvolvimento da educação especial em uma escola. Inclusive funcionários administrativos. A escola é um ambiente de múltiplas formas de aprender, desde o aprendizado educacional, ao aprendizado voltado à alimentação, socialização etc. Eu desempenho o meu papel de apoio de forma geral, buscando suprir qualquer necessidade, inclusive com ideias pedagógicas e apoio à gestão. (Secretária Escolar, Questionário).

A fala da secretária contempla o pensamento de Nóvoa (1995) de colaboração entendida como integração e compartilhamento de experiências. Quando esse processo envolve todos os integrantes da escola, significa que cada um afeta o outro. Nessa mesma direção, Capelini e Mendes (2007) destacam que a colaboração envolve o apoio ao outro, na busca de resoluções de problemas, para que todos assumam as responsabilidades educacionais. Trabalho colaborativo depende do desejo e do compromisso entre os professores, os profissionais da Educação e os colaboradores em trabalhar juntos, compartilhando o espaço, os alunos, conhecimentos, saberes e experiências para o fazer educativo como propõe a inclusão escolar. Compreendemos que esses colaboradores, identificados neste estudo por diversas nomenclaturas, serventes, auxiliar de serviços gerais, merendeira, secretário escolar, estagiário, auxiliar de educação especial, bibliotecário, tidos muitas vezes como exercendo função secundária na escola, agora podem ser vistos na condição de colaboradores na inclusão escolar, pois todos têm presença permanente no espaço escolar, em contato com os alunos, sendo responsáveis

pelo desenvolvimento não só educacional, mas social desses, independentemente da função que exercem.

Este fato é legitimado nas entrevistas pela merendeira e pela bibliotecária quando trazem em suas falas a percepção de que todos têm presença permanente no ambiente escolar, nas diferentes funções exercidas:

Alimentação, como trabalho na cozinha, uma alimentação colorida, com vitaminas, pois ajuda na formação e no processo de aprendizagem; se uma criança estiver desnutrida não consegue se concentrar ou até mesmo se desenvolver. (Merendeira, Entrevista Semiestruturada).

Todos temos um papel muito importante [...] a inclusão escolar começa pela merendeira, no momento que o aluno recebe o alimento, a servente quando faz a limpeza do espaço que ele ocupa e eu como bibliotecária no momento da leitura com esse aluno, sendo mais atenciosa ao oportunizar ao mesmo um contato mais direto ou até mesmo uma forma diferente de contato com a história. (Bibliotecária, Entrevista Semiestruturada).

Vemos que a formação continuada tem ressignificado o trabalho desses colaboradores no espaço escolar, que passaram a problematizar, pensar e reformular suas práticas para contribuir com a inclusão escolar. Além de se colocarem na condição de membros responsáveis no processo. A compreensão desse conceito implica refletirmos sobre a nova função social da escola, capaz de superar uma cultura imperativa e tradicionalista, historicamente agregada à concepção de que o fazer educativo compete única e exclusivamente ao corpo docente, avançando-se para prática de trabalho colaborativo, em que todos contribuem na aprendizagem de todos os alunos.

Talvez porque as formações habitualmente seguem modelo fechado, pode parecer estranho inserir esses colaboradores em status de colaboração para a efetivação da inclusão escolar por terem funções diferentes da função do ensinar. Mas nesse ensinar incluem-se outras questões pelas

quais esses colaboradores são responsáveis. Para Santos (2010, p.13) o contexto escolar é o lugar de múltiplas interações sociais configurando processos significativos na aquisição do conhecimento e condição inevitável de inserção social dos sujeitos, que por sua natureza cultural são ativos, e a escola é um dos *lócus* onde essa participação acontece e precisa ser potencializada.

Esta questão é evidenciada por outra colaboradora, que revela a aceitação de uma perspectiva interativa com o meio, onde as relações são constituídas a partir da inserção do indivíduo em universo histórico-cultural, ou seja, na família, na escola, na comunidade, que medeiam sujeito e objeto de conhecimento (VIGOTSKI, 1984). Pensamos que esses princípios chamam atenção para a importância das interações no aprendizado dos alunos com deficiência, e que a qualidade dessas interações é essencial para todos:

O desafio de ensinar é diário e parte de todos os funcionários da escola, dentro e foradas salas de aula. Como profissional da Educação, vejo que é possível, sim, ensinar os alunos com deficiência, mas para tal é necessário a aproximação com o aluno e boa vontade para estabelecer contato com o mesmo. O ensinar ocorre naturalmente nas práticas diárias, independente de estar em sala de aula: toda a escola é um espaço de aprendizagem. (Merendeira, Questionário).

O predomínio da interação e mediação no espaço escolar exemplificado pela merendeira leva-nos a vislumbrar de que modo esses colaboradores têm enxergado seu papel na inclusão dos alunos com deficiência. O reconhecimento, por si e pelo outro, a ressignificação de seu papel no que se refere a uma prática colaborativa, pautada nas relações intrapessoais, nas trocas entre os sujeitos, favorece relações coletivas de trabalho possibilitando o aprendizado desses alunos na escola. Como ilustrado nos trechos seguintes, nos quais as colaboradoras ressaltam a relevância do trabalho coletivo no ambiente escolar:

Todos têm um papel de grande importância para um bom desenvolvimento da educação especial em uma escola. Inclusive funcionários administrativos. A escola é um ambiente de múltiplas formas de aprender, desde o aprendizado educacional, ao aprendizado voltado à alimentação, socialização etc. Eu desempenho o meu papel de apoio, de forma geral, buscando suprir qualquer necessidade, inclusive com ideias pedagógicas e apoio à gestão. (Secretária Escolar, Questionário).

O trabalho precisa ser coletivo, com tutorias, com todos juntos, por isso aprendizagem é cooperativa. (Merendeira, Questionário).

As narrativas fornecem elementos fundamentais para a construção da segunda categoria que legitimam o valor do trabalho coletivo para o desenvolvimento dos sujeitos. Vigotski (2008) defende que a essência do desenvolvimento humano é social, portanto, é a partir do Outro que o Homem se constitui. Nessa premissa, a organização do trabalho coletivizada tem sido relevante para a inclusão escolar, estruturada pela participação de toda a comunidade escolar nos processos ensino-aprendizagem.

Almeida (2010) destaca que a inclusão se coloca como movimento que exige a retomada de princípios esquecidos pelo Homem na História, como a valorização de cada pessoa e das diferenças individuais, e a possibilidade de aprendizagem pela cooperação. Assim, a concepção de colaboração de Nóvoa (1995), entendida como integração e compartilhamento de experiências, contribui com o estudo ao envolver todos os integrantes da escola, de modo que todos trabalhem conjuntamente em prol do mesmo objetivo, no caso o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência. Portanto, os colaboradores da escola indicam a necessidade de espaços formativos para a comunidade escolar:

Acho que deve ter diálogos e cursos para todos os profissionais do meio escolar. (Secretário Escolar, Entrevista Semiestruturada).

Cursos de capacitação que envolvam todos da equipe escolar, desde o motorista e auxiliar de transporte escolar, merendeiras, auxiliares de

serviços gerais a professores e diretores, pois a educação se faz com toda a equipe capacitada, e não apenas alguns. (Merendeira, Entrevista Semiestruturada).

Não temos ideia de como podemos ajudar estes alunos, pois não temos muito conhecimento dos mesmos, não sabemos da dificuldade ou como lidar com determinadas deficiências por falta de capacitação. (Merendeira, Entrevista Semiestruturada).

De modo geral, as narrativas desses colaboradores sinalizam que a colaboração entre os servidores da escola é primordial para a inclusão escolar dos alunos com deficiência na rede municipal de ensino, além de apontarem a importância das práticas coletivas de trabalho primando pelas relações sociais no ambiente escolar, tido como local de circulação de diversos saberes, de compartilhamento de experiências, onde todos são fundamentais na construção de conhecimento.

Esses aspectos se acentuam na concepção da coletividade, ou seja, um saber compartilhado numa rede de interações com outras pessoas em contexto educacional se faz necessário, evidenciado no que vivenciamos no município. Givigi (2013) adverte que “[...] escola onde a heterogeneidade seja um fator positivo para aprendizagem, as inter-relações tornam-se essenciais [...]” (p. 257).

Sob o olhar de colaboradora merendeira, percebemos crítica a planejamento e transferência de responsabilidade do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência para os auxiliares de educação especial e estagiários:

Sem uma auxiliar ou estagiária, não, muitos professores, principalmente os itinerantes, deixam estes alunos de lado, há casos em que professores regentes preferem dar o seu celular a este aluno para mantê-lo ocupado, ao invés de planejar algo para este aluno. (Merendeira, Entrevista Semiestruturada).

Temos constatado tais problemas em pesquisas no Espírito Santo e outros estados. Essa questão exige-nos olhar minucioso, para discutirmos na formação o papel do professor no que se

refere ao ensino-aprendizagem, não delegação de tarefas ao estagiário e ao auxiliar de educação especial. Pois, segundo os documentos do município e orientação da gestão, ambos colaboram com o trabalho docente, sem responsabilização e substituição; porém, se esse entendimento equivocado tem-se tornado prática no cotidiano escolar, devemos repensar essa questão coletivamente, pois tem se colocado como problema não só para Santa Maria de Jetibá, mas para outros municípios do Estado e no Brasil.

Para essa discussão nos munimos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva de 2008, mesmo que só mencione uma vez que compete aos sistemas de ensino, ao organizar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, assegurar “[...] monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008, p. 15). E, segundo Glat e Pletsch (2011), ao destacarem que a principal função dos mediadores, facilitadores ou estagiários, é dar suporte pedagógico às atividades do cotidiano escolar – sem, com isso, substituir a função do professor regente (p. 24). Porém o que se observa no País é a inversão de papéis, quando muitas redes de ensino contratam esses profissionais em caráter substitutivo, para economizar, considerando a diferença entre os salários.

Diante dessa realidade, as ações desses estagiários e auxiliares de educação especial nos espaços escolares tomam outra proporção - ao invés de serem o apoio dos professores, passam a ser, conforme Vieira (2015), “[...] mediadores de conhecimento dos alunos com deficiência no horário de aula regular”. Vieira *et al.* (2015, p. 56) pontua que essa prática se torna círculo vicioso, pois todos os envolvidos se satisfazem de alguma forma, a família por saber que o filho está sendo cuidado, o professor por delegar tarefa a outro, o estagiário e o auxiliar de educação especial por se sentirem valorizados e vocacionados, e a gestão por economizar, enfim, todos saem ganhando.

Essa discussão necessária nos leva a refletir criticamente sobre esse processo ensino- aprendizagem em que o envolvimento deveria ser de todos os componentes da escola e de como a constituição de espaços formativos coletivos pode contribuir no desenvolvimento de uma prática colaborativa para inclusão escolar. Conforme evidenciado por Pattuzzo (2014), que reconhece que “[...] a atuação isolada dos profissionais na escola não possibilita o avanço pedagógico dos alunos e que o trabalho pedagógico precisa se constituir como um trabalho coletivo, com a construção de redes de relações criadas e mantidas na escola, com os diferentes profissionais [...]” (p.178-179).

Nesses termos, concordamos com a afirmativa de Nóvoa (1991, p.71) de que não se “[...] trate de mobilizar a experiência apenas numa perspectiva pedagógica, mas também num quadro conceitual de mobilização de saberes”, em que todos precisam se sentir responsáveis por esse ideal, e “[...] isso exige que as escolas sejam espaços plurais e que os sistemas locais, estaduais e nacionais instituem políticas educacionais que possibilitem outras formas de reinventar a emancipação social e escolar, para que as experiências sociais não sejam desperdiçadas porque ocorrem em lugares remotos” (JESUS; ALVES, 2011, p. 27).

Acreditamos que, a partir da formação coletiva, possibilitamos espaço de (re) construção/reflexão das práticas e das ações, o que “[...] favorece a participação dos diversos atores na vida da instituição e a emergência de práticas democráticas” (NÓVOA, 1992, p. 29). Tão logo, as pistas trazidas nos discursos dos colaboradores, podem sustentar a importância e a necessidade de uma formação continuada estreitada e ligada ao desenvolvimento profissional, em que todos os componentes são aptos a produzir e construir conhecimentos, sem hierarquias valorativas entre os saberes, de modo que todos tenham seus saberes reconhecidos e valorizados.

Sob essa premissa, concordamos com Jesus (2005, p. 206), ao afirmar que “[...] se quisermos uma escola inclusiva,

precisamos pensar com o outro, precisamos de um processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer”. Com isso, a autora chama a atenção para a questão de que é nas relações estabelecidas entre os atores da escola e com a formação continuada que poderão acontecer mudanças significantes na inclusão dos alunos com deficiência matriculados na rede comum de ensino.

Em tal conjuntura, construímos a terceira categoria, que aponta a formação continuada como espaço coletivo de construção de conhecimento e troca de saberes entre os pares. Ressaltamos alguns posicionamentos dos colaboradores que indicam a formação continuada constituindo-se importante cenário de apropriação de conhecimentos e relações sociais, ao promover momentos relevantes de interação por meio dos diversos saberes com valor formativo, contribuindo com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência matriculados na escola comum.

Nessa categoria evidenciou-se nos discursos que é por meio dessas interações, observações e troca de experiências com os professores, com os profissionais da Educação e com os colaboradores proporcionadas pela formação continuada, que os colaboradores se apropriam do conhecimento partilhado e dos diferentes papéis sociais ocupados no contexto escolar, ao estabelecerem nos encontros vínculos com seus pares por meio das relações sociais. Como visto na concepção histórico-cultural de Vigotski, quando aborda a importâncias das relações sociais no desenvolvimento humano, ou, segundo Rego (2002, p.109), quando acentua que o indivíduo se constitui através de suas interações sociais, a partir das trocas com seus semelhantes. Tais significações foram externadas nas falas seguintes:

A troca de experiências é constante e necessária para que o foco da aprendizagem possa ser alcançado. (Auxiliar de Educação Especial, Questionário).

Pois é nesse momento que compartilhamos ideias e experiências, para utilizarmos em sala de aula. (Estagiária, Questionário).

A formação continuada, como já diz pelo nome, é algo contínuo, e deve acontecer uma relação e também a interação das partes, porque pelo meio da mesma que os profissionais abriram o olhar sobre e assim acontecerá a inclusão. Mas não se deve esquecer que a formação continuada vai acontecer fora dos encontros por meio da reflexão e mudança de atitudes, da pesquisa contínua. Em suma a formação é o primeiro passo para esse mundo. (Estagiária, Entrevista Semiestruturada).

Compreendemos, aqui, que a formação continuada no contexto das relações sociais repercute de maneira peculiar na inclusão escolar, conforme Nóvoa (1992) quando afirma que a formação é assumida como processo interativo e dinâmico, trocando experiências e a partilhando saberes, que se consolidam como espaços para formação mútua. Mais uma aproximação pode ser feita quanto à perspectiva histórico-cultural, visto que Vigotski (1998) pensa ser na interação, nas relações sociais, que os sujeitos se constituem e constroem conhecimento. Para o autor, o conhecimento se dá a partir do que é sabido pelo sujeito de seu cotidiano, do que ele internalizou ao longo de seu desenvolvimento, por meio das relações sociais estabelecidas, como produção cultural (PALANGANA, 1994; MARQUES; OLIVEIRA, 2005).

O espaço para formação, desse modo, possibilita a criação coletiva de conhecimento, com a riqueza dos diversos saberes e experiências vivenciadas no dia a dia das escolas, com palavras e silêncios, incertezas e inseguranças, medos e apostas compartilhadas nesse ambiente formativo. Assim, o formato da formação continuada no município tem-se mostrado via possível de (re) construção/reflexão das práticas e das ações educativas de maneira coletiva, impulsionando novos olhares que legitimam a ação de todos os integrantes da escola, concedendo-lhes identidade com a atividade que exercem, estabelecendo, entre outras atribuições, sua participação na inclusão escolar afirmando sua importância no processo ensino-

aprendizagem. As falas da secretária escolar e da auxiliar de creche ilustram bem essa questão:

A formação como está sendo realizado é sem dúvida a melhor opção. E também os profissionais devem conhecer as crianças e suas características. Para que assim todos possam conhecer e compreender limitações e comportamentos, facilitando assim a inclusão desta e de todas as crianças em todos os ambientes da escola. (Secretária Escolar, Entrevista Semiestruturada).

A formação continuada é a chave para continuar nossa caminhada no processo de inclusão. Ela auxilia para que todos os profissionais fiquem informados e cientes de que esse processo depende da colaboração e esforço de todos. Que incluir vai além do trabalho realizado dentro da sala de aula. A inclusão é necessária em todos os espaços. E só com a formação continuada que mudamos opiniões e fazemos reflexões acerca de nossas atitudes. (Auxiliar de Creche, Entrevista Semiestruturada).

Nossas reflexões acerca das questões registradas partem das pontuações dos colaboradores da escola sobre as necessidades por eles identificadas na inclusão escolar dos alunos com deficiência. Diante disso, podemos analisar que as apresentações das demandas provindas dos processos de inclusão escolar salientadas por esses colaboradores por certo são praticadas nos contextos escolares.

## CAPÍTULO VI

### CONSIDERAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES COM O OUTRO E OS CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS

Sabemos que a formação continuada é temática presente nas propostas políticas pedagógicas da rede de ensino de Santa Maria de Jetibá, nos mais diversos espaços educacionais, como atividade contínua que se refaz, considerando as transformações sociais, políticas e econômicas, e as necessidades formativas tanto dos professores, quanto dos profissionais da Educação e dos profissionais não docentes, denominados neste estudo colaboradores, no que se refere à inclusão escolar dos alunos com deficiência matriculados na rede comum de ensino.

Todavia, no decorrer de todo o processo, desde a constituição e a implementação da formação, constatamos que tal movimento tem fomentado nos servidores que atuam nos ambientes escolares e na Secretaria de Educação a premência de se constituírem espaços formativos coletivamente, nos quais cada profissional “[...] é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando” (NÓVOA, 1992, p. 25-26), e assim se envolverem e comprometerem na inclusão escolar.

Quanto à abrangência da formação, defrontamo-nos com a incansável e insistente tentativa e afirmativa da equipe gestora da Educação Especial/Inclusiva do município de Santa Maria de Jetibá-ES sobre importância de consolidar esses espaços formativos para além da docência, que fossem mais abrangentes, de maneira a alcançar todos os servidores das escolas, pois cada um pode contribuir dentro de suas respectivas funções com a inclusão escolar. Esse fato se

comprovava a cada encontro, nos posicionamentos dos próprios participantes e daqueles que não estavam participando, de que era preciso investir na “[...] construção de redes de trabalho coletivo [...]” (NÓVOA, 2009, p. 23). Essas redes se configurariam espaços de troca de experiências, considerando que cada profissional tem saberes a serem compartilhados. Espaços propositivos e reflexivos da própria prática como deliberativa para a ação educativa mais consciente, crítica e transformadora.

Contudo, desde 2015 formam-se movimentos por parte da Gestão de Educação Especial/Inclusiva que tentam mudar essa ideia de uma formação em caixinhas, organizadas por áreas de conhecimento/atuação que contribuía fortemente para o isolamento com trabalho solitário dos servidores em suas áreas. Acresce que muitos foram os caminhos trilhados até a sua concretização, *a priori* pensada para supervisores escolares com perspectiva de serem multiplicadores dos conhecimentos nos espaços escolares junto aos professores, o que com o tempo mostrou-se insuficiente, devido a lacunas que eclodiam no processo, como excesso de demandas (pedagógicas e administrativas), misto de resistência e neofobia, incredulidade nas possibilidades, entre outros.

Esses sentimentos eram explicitados nas falas dos professores, profissionais da Educação e colaboradores, como: “O maior desafio é acreditar no aluno, se sentir incomodado e disposto a enxergar com os olhos do coração”; “Na minha opinião a primeira dificuldade que o professor enfrenta é o preconceito consigo mesmo, muitas vezes indagando não ser capaz de trabalhar com a criança”; “Em resumo, não, não creio que o processo de inclusão tenha sido benéfico para pessoas com deficiência, ousou a dizer que o foco do processo de inclusão é o aluno ouvinte que tem na coexistência com a realidade da deficiência em sala, acaba por se tornar alguém “mais tolerante”; “Algumas pessoas ainda têm resistência à inclusão”; “Creio que no ambiente que trabalho seja difícil envolver todos os outros profissionais”; “A inclusão escolar está

longe de acontecer, principalmente em escolinhas como essa que estão situadas na zona rural [...]”; “Na minha opinião é preciso, sim, inserir estes alunos com os demais, para terem contato com outras crianças. No entanto é necessário ter uma pessoa (cuidadora, auxiliar de educação especial ou estagiário) para ajudar com este aluno na sala de aula. Pois a professora precisa atender a todos em suas individualidades”. Essas falas nos evidenciavam os enfrentamentos e as dificuldades vividas no cotidiano das escolas acerca da inclusão; algumas organizações discursivas se mostravam prevalecentes, com sentimento caracterizado como crise, remetendo à responsabilização do atendimento especializado pelo aluno com deficiência e outras como inclinação dominante, como a tendência de designar como critério de sucesso a adequação as escolas tal qual elas se apresentam; ideia de inclusão limitada à sala de aula, separada das discussões gerais. São movimentos que demonstravam a falha no entendimento do conceito de inclusão escolar, que acabam dificultando a expansão da formação na perspectiva coletiva para dentro da própria escola.

Outra inconsistência encontrada foi a incompatibilidade de horário e jornada de trabalho excessiva dos servidores, por trabalharem em escolas ou horários diferentes, o que dificultava a interação e o contato contínuo entre eles e conseqüentemente as trocas de experiências, as discussões de casos e as práticas a serem adotadas, entre outras. Revelando-nos a necessidade de se repensar e reorganizar os momentos formativos de modo que essa prática pudesse ser aderida pela própria escola, pois as situações que surgem cotidianamente no contexto escolar extrapolam o ensinar e aprender, considerando que lidamos com diversidade de pessoas que se manifestam de maneira distinta para o aprendizado, seja por questões intelectuais, sociais, culturais, entre outras. Nóvoa (1999) aponta a urgência do coletivo profissional intensificando a troca, a partilha e a colaboração entre colegas para estabelecer espaços de cooperação e dinâmicas de formação conjunta participada.

Nessa perspectiva, percebia-se o fortalecimento e crescimento dos grupos nas reflexões e discussões, quando os participantes sinalizavam a formação como propulsora de novos conhecimentos desencadeadores da mudança das práticas, que precisavam ser expandidas no ambiente escolar, pois o movimento de inclusão escolar é abrangente – logo, todos deveriam envolver-se no processo. Essa questão era elucidada em falas como esta: “Poderia fazer uma formação com todos os funcionários da escola para atender melhor os alunos”, que surgiam tanto na formação, como no contexto das escolas, que nos instigavam a alargar esse espaço formativo, geralmente restrito aos professores e por vezes profissionais ligados diretamente ao processo ensino-aprendizagem dos alunos.

A cada fala, a cada falha, a cada modificação necessária, a cada encontro, concluí-se que o modelo para formação continuada do município possibilita a seus participantes atualização e transformação de suas práticas profissionais. Contudo, para a compreensão dos movimentos desta formação continuada e percepção das possibilidades rumo à constituição e construção de espaço formativo coletivo contemplando a inserção de todos os componentes da escola, julgamos apropriado contextualizar essa proposta formativa ligada à Educação Especial na perspectiva inclusiva idealizada pelo CREI.

Então, desabrocha em 2018 a proposta da formação continuada agora pautada na coletividade, ofertada a todos servidores da rede municipal de ensino, ficando entre uma das mais aderidas, dentre as diversas formações da Secretaria de Educação. Supervisores escolares, diretores, professores regentes, professores especialistas, professores de áreas específicas, coordenadores de áreas, estagiários, auxiliares de educação especial, auxiliares de creche, bibliotecários, secretários escolares, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, motoristas, puderam participar desta formação focalizando a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Esse formato da formação considerando a dimensão global da escola foi

primordial, pois pode-se analisar junto a esses servidores os desafios e as contribuições desse espaço formativo na reflexão das práticas e da própria atuação na inclusão escolar.

Os servidores participantes desta formação comprovavam com seus relatos que muitos eram os desafios percorridos para a efetivação da inclusão dos alunos com deficiência nos contextos escolares, bem como da constituição de espaços formativos para todos os servidores, que iam desde a infraestrutura inadequada das escolas, da falta de material apropriado, até a descrença e insegurança dos servidores em atender esses alunos. Mas, mesmo diante de tais desafios e obstáculos, muitos relatos evidenciavam a teoria histórico-cultural empreendida nesta pesquisa, de que aprendiam nas relações com seus pares e primavam pelos conhecimentos construídos coletivamente, sendo apropriados e revertidos no contexto escolar, impactando positivamente o processo ensino-aprendizagem dos alunos com e sem deficiência. Pontuavam ainda as ricas e importantes trocas de experiência e partilha de saberes como potencializadores de aprendizagem, coadunando-se com a perspectiva vigotskiana, da aprendizagem pela mediação semiótica ou pela interação com o outro – logo, os conhecimentos construídos pelo indivíduo ocorrem na interação com seu grupo social e cultura, em sua vivência cotidiana (VIGOTSKI, 2000, p. 246).

A proposta da formação continuada pensada no coletivo adotada pela gestão de Educação Especial/Inclusiva de Santa Maria de Jetibá, com a participação de todos os servidores que atuam nos contextos escolares, é uma via possível para efetivar a inclusão escolar dos alunos com deficiência. Considerando que o saber da experiência de cada profissional é validado como conhecimento que contribui para a reflexão sobre as possíveis modificações de posturas, concepções e ações das práticas, ressignificando pensamentos voltados para as limitações, abrindo possibilidades de ensino-aprendizagem.

Diante do movimento formativo atuante no município, constata-se a potência desse espaço formativo constituído por

um coletivo de diferentes servidores para a mudança da realidade, considerando a contextualização referenciada por Nóvoa (1999) da formação coletiva, cuja ocorrência precisam ser analisada, refletida e discutida por todos os ângulos necessários para uma prática formativa significativa que se constrói na interação social, e que poderá ser realizada construindo-se conhecimentos provenientes dos diversos saberes dos sujeitos implicados na feitura desse espaço.

Nesse propósito, nos valem da teoria vigotskiana alicerçada nesta pesquisa, de que o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações entre as pessoas, de maneira compartilhada e colaborativa. Nessa perspectiva Vigotski (1991, p.17) afirma que “[...] o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual”. A partir desse entendimento, pensamos ser relevante a aposta da constituição da formação continuada como espaço coletivo, contemplando e envolvendo todos os integrantes da escola no processo de inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Necesidades especiales en el aula** - Guía para la formación del profesorado. Paris: UNESCO; Madrid: NARCEA, 1995.

AINSCOW, Mel. The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, v. 27, n. 2, p. 76-80, 2000.

ALMEIDA, M. L. **As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar**. 2004. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2004.

ALMEIDA, M. L. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ALMEIDA, M. L, BENTO, M. J. C, SILVA, N. V. As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 252, p. 257-276, maio/ago. 2018.

ALMEIDA, M. L. de; BENTO, M. J. C.; SILVA, N. V da. Formação continuada de professores: colaboração entre rede de ensino municipal e universidade. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 26, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/2504>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ALVARADO-PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

ALVARADO-PRADA, L. E. Formação continuada de professores em serviço: formação de formadores. *In*: MONTEIRO, A. F.; MULLER, R. M. L. **Profissionais da educação**: políticas, formação e pesquisa. Cuiabá: EDUFMT, 2006. p. 116-136.

ALVARADO-PRADA, L. E. *et al.* Ações municipais de formação continuada de professores na região de Uberaba. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 9., 2008, Taguatinga. Anais... Taguatinga: ANPED, 2008. p.1103-1116.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ANDRADE, M. Educação como direito humano e a formação de educadores/as em direitos humanos. *In*: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana. **Educação em direitos humanos**: temas, questões e propostas. Petrópolis: Editora DP, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**: Editora Liber Livros: Brasília, 2008. 68 p. (Série Pesquisa: v. 13).

ARROYO, M. G. Os educandos, seus direitos e o currículo. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p. 49-81.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEP 9/2001. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p.31, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEP 1/2002. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 8, 2002.

BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/legislação](http://www.planalto.gov.br/legislação)>.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 1º jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 26 out. 2016.

BRASIL. **Lei 9394/96**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília, 2000.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lei\\_n9394.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lei_n9394.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1. Aprovada em 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso

de graduação em pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEE-PEI)**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4**: Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13.146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13.146.htm). Acesso em: 26 jan. 2020.

CAETANO, A. M. A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. 2009.238f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

CANÁRIO, R. Formação profissional contínua. *In*: CANÁRIO, Rui. Educação de adultos: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa Formação, 1999.

CANDAU, F. V. M. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, Brasil. v. 33, n.120, jul-set, 2012, p. 715-726.

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. *In*: LOPES, E. T.; FARIA FILHO,

L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.p. 567-584.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, n. 116, p. 245-262, jun. 2002.

DELARI JR., A. **Dialética da psicologia e dialética do humano como seu objeto** – Em diálogo com a história da psicologia. Curitiba (PR): Coletivo Eras e Dias, 2017, Mimeo. p. 5.

DESSEN, M. A., COSTA JR., Á. L. (orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano. Tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre, RS: Armed, 2005. p. 278.

DESSEN, M. A.; GUEDEA, M. T. A Ciência do Desenvolvimento Humano: Ajustando o foco de análise. *Paidéia*, 2005, 15(30), 11-20

FAÇANHA, Luciano da Silva; FAHD, Wilma Cristina Bernardo. A educação especial inclusiva a partir da defectologia de Vigotski. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 25. nov/2015 - abril/2016, p. 113-133.

FERRARO (FERRARI), Alceu R. Escola e produção do analfabetismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, jul./dez. 1987, vol. 12, nº 2, p. 81-96.

FERRARO (FERRARI), Alceu R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 12, p. 22-47, 1999.

GARCIA, R. M. C. Discursos políticos sobre inclusão: questões para políticas públicas de educação especial no Brasil. *In: Reunião Anual da ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*, 2004, Caxambu. CD-Rom 27ª **Reunião Anual da ANPEd**, 2004 v.CD-Rom. p. 1-14.

GIVIGI, R. C. do N. Costurando os fios de uma rede com o trabalho colaborativo. Discursos que contagiam. *In: JESUS, D. M.*

de; SÁ, M. das G.C.S. de (orgs). **Políticas, práticas pedagógicas e formação:** dispositivos para a escolarização de alunos (as) com deficiência. Vitória, ES: EDUFES, 2013, p. 257-274.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOERGEN, P. Ética e educação: o que pode a escola? *In:* LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. **Ética e Educação:** reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

GÓES, M. C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos CEDES**, n. 24, Campinas: Papyrus, 1991, p. 17-24.

HADDAD, S. **O direito à educação no Brasil** - Relatoria nacional para o direito humano à educação. Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

JESUS, D.M. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. *In:* JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.; VICTOR, S. L. (org). **Pesquisa e educação especial:** mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2005. p.203-218.

JESUS, D. M.; ALVES, E.P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial continuada. *In:* CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (org). **Professores e educação especial:** formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. p.17-28.

JESUS, D. M. de. Políticas de inclusão escolar no Espírito Santo: tecendo caminhos teóricos- metodológicos. *In:* BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão:** o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 45-56.

JESUS, D. M. de; RODRIGUES, Camila Helena. Formação continuada. Construindo um diálogo entre teoria, prática,

pesquisa e a educação inclusiva. *In*: JESUS, M. D. de.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (orgs) **Pesquisa e educação especial** - Mapeando produções. Vitória, ES. EDUFES, 2005, p.203-218.

LEMONS, C.C. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem**: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul – 1988-2013). 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación.1983.

LEONTIEV, Alexis Nocolaievich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia** (v. 1). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira. 1991.

MARQUES, L. P.; OLIVEIRA, S. P. P. Paulo Freire e : reflexões sobre a educação. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. **Memórias dos**

**Colóquios** [on-line...] Recife: [s.n.], 2005. Disponível em: [http://paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes\\_orais/paulofreireevygotskyrefelxoessobreeducacao](http://paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/paulofreireevygotskyrefelxoessobreeducacao). Acesso em: 16 jan. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

MELO, D. C. F.; MAFEZONI, A. C. O direito de aprender e o alunos público-alvo da educação especial: trajetórias escolares e o papel da família. **Revista Educação em Debate**. UFC, v. 41, p. 101-115, 2019.

MENDES, E.G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. *In: PALHARES, M.; MARINS, S. (orgs.). Escola Inclusiva.* São Carlos: EdUFSCar, p. 61-85, 2002.

MENDES, René (org.). **Patologia do trabalho.** 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2007. v. 1.

MORETTI, Vanessa Dias. Contribuições da psicologia histórico-cultural para atividade docente. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE – CONSTRUINDO A PRÁTICA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO PARA*

TODOS, IX, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009, p.1-18. Disponível em: [http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd\\_ix\\_conpe/-IXCONPE\\_arquivos/41.pdf](http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/-IXCONPE_arquivos/41.pdf). Acesso em: 12 jul. 2020.

NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação.** Lisboa, Nova Enciclopédia, 1992. NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. (org) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote/IIE, 1997.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

NÓVOA, A. Desenvolvimento profissional para professores para a qualidade e a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal: 2007. (Conferência promovida pela Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia. 27 set. 2007)

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** *In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua dos professores. *In: NÓVOA, A. (org.). Formação contínua de*

**professores:** realidade e perspectivas. Aveiro-PT: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano 16, n. 14, maio 2001a.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores:** realidade e perspectivas. Aveiro-PT: Universidade de Aveiro, 2001b.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação do PPG/UFES**, Vitória, ano 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível: <http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>. Acesso em: 20 jan. 2021.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, reimp, p. 63-78, 2013.

NOZU, W. C. S.; ICASATTI, A. V.; BRUNO, M. M. G. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/80301>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem**: 3. ed. rev. Fortaleza-CE: EdUECE, 2015.

OLIVEIRA, M. A. M. (org.) **Gestão educacional – Novos olhares novas abordagens**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração universal dos direitos do homem**. Assembleia Geral das Nações Unidas. Nova Iorque (EUA). 10 de dezembro de 1948.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na Educação Especial**. 3.ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

PALANGANA, I. S. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância social.** São Paulo: Plexus, 1994.

PATTUZZO, K. G. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar: possibilidades de ação na escola comum.** 2014. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Revista Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71, jul. 2000, p. 45-78.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 39-55, jan./abr. 2011.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, n. 33. Curitiba, 2009.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas.** 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

REGO, Tereza Cristina. **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis:Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

REGO, T. C. **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 14. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2002.

RODRIGUES, David. **Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso.** Lisboa: FEEI, 2008.

SAMPAIO, Lucinete T. S; ABREU, Fabrício S. D. A inclusão escolar da pessoa com deficiência: um paradigma em construção em diálogo com L. S. Vigotski. **Revista Com Censo (RCC#23)**. v. 7, n. 4, nov. 2020.

SANTOS, Marcio Gonçalves dos. **Interações sociais no cotidiano escolar e suas implicações para os processos de aprendizagem.** – Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2010. 101 f.; c/il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2010.

SOBRINHO, R.C; PANTALEÃO, E.; JESUS, D.M. Políticas de Inclusão Escolar na perspectiva dos setores de Educação Especial de três municípios capixabas. *Interfaces da Educação.* v 7, p. 206-225, 2016.

SOFIATO, C. G.; ANGELUCCI, C. B. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 43, n. 1, p. 281-295, 2017.

SHUARE, M. La psicología soviéticatal como la veo. Moscú: Progreso, 1990.

THOMA, A. S. Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. *In:* Pellanda, N. M.; Schlünzen, E.; Schlünzen, K. Junior (orgs.), **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas.** Rio de Janeiro: DP&A. 2005. p. 253-274.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990.

VIEIRA, A. B. **Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos.** Vitória, 2012. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

VIEIRA, A.B. **Táticas e estratégias constituídas por professores para a articulação do currículo escolar e o atendimento educacional especializado.** 2015. Relatório (Pós- Doutorado

em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes; 1984.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**. Tomo cinco. Fundamentos de defectología. Cuba: Editorial Pueblo Educación, 1983.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Obras Escogidas III. Madri: Visor, 1983.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998; 2000; 2007; 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998; 2007; 2010. VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011.

## SOBRE AS AUTORAS



### **Andressa Mafezoni Caetano**

É Professora do Centro de Educação do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE) do Mestrado em Educação na modalidade Profissional do PPGMPE da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pós-doutorado - UFRRJ. Doutorado, Mestrado em Educação e graduada em Pedagogia pela UFES. Na graduação tem habilitação no magistério da Educação Especial e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Atuou como Professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Foi Professora (2003 -2008) e Coordenadora do Curso de Pedagogia e do Instituto Superior de Educação da Escola Superior São Francisco de ASSIS - ESFA (2004 -2008), Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (2013-2017). É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino Aprendizagem (GEPiPEA). É membro do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP/UFES) e membro do Comitê Editorial da Revista Educação Especial em Debate. (NEESP/UFES).

E-mail: [andressamafezoni@yahoo.com.br](mailto:andressamafezoni@yahoo.com.br)



### **Joziane Jaske Buss**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação - PPGMPE da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada no curso Normal Superior pela Faculdade da Região Serrana (FARESE), Especializada em Educação Especial no contexto da Inclusão (FUNCAP). Professora da rede municipal de ensino do município de Santa Maria de Jetibá. Coordenadora do Centro de Referência de Educação Inclusiva - CREI na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Inclusão Escolar e Processo de Ensino e Aprendizagem – (GEPPEA/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees/CNPq).

A formação continuada pode contribuir consideravelmente para o desenvolvimento do conhecimento profissional, cujo objetivo, entre outros, é promover momentos reflexivos sobre a própria prática, elevando-a a uma consciência coletiva. Nessa perspectiva, a formação continuada baseada na coletividade pode conquistar espaço privilegiado por aproximar os diferentes sujeitos da escola, possibilitando experimentar o novo, o diferente, a partir da troca de experiências no ambiente escolar, num constante movimento de mudança da realidade em que pode se firmar e predominar esta formação.

