



**Inclusão escolar e pesquisa em Educação:
desafios para a formação continuada
de professores**

| Priscila dos Santos Ebling - 2019 |

Arte da capa por Jones da Silva
joneswsilva@gmail.com
Porto Alegre, Brasil, 2019

Imagem da capa:
Escultura com lápis intitulada *Color Bind*, criada pela ilustradora e designer Molly Gambardella.

Imagem disponível em:
<<https://zupi.pixelshow.co/escultura-incrivei-feita-com-lapis-coloridos-por-molly-gambardella/>>. Acesso em 05 de fev. de 2019.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PRISCILA DOS SANTOS EBLING

INCLUSÃO ESCOLAR E PESQUISA EM EDUCAÇÃO:
desafios para a formação continuada de professores

SÃO LEOPOLDO

2019

Priscila dos Santos Ebling

INCLUSÃO ESCOLAR E PESQUISA EM EDUCAÇÃO:
desafios para a formação continuada de professores

Dissertação de Mestrado apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes.
Coorientadora: Profa. Dra. Graciele Marjana Kraemer.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

São Leopoldo

2019

- E16i Ebling, Priscila dos Santos.
Inclusão escolar e pesquisa em educação : desafios para a formação continuada de professores / Priscila dos Santos Ebling. – 2019.
127 f. : il. ; 30 cm.
- Dissertação (mestre) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.
“Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes
Coorientadora: Profa. Dra. Graciele Marjana Kraemer.”
1. Inclusão escolar. 2. Docência. 3. Pessoas com deficiência. 4. Formação Pedagógica. I. Título.

CDU 37

Priscila dos Santos Ebling

INCLUSÃO ESCOLAR E PESQUISA EM EDUCAÇÃO:
desafios para a formação continuada de professores

Dissertação de Mestrado apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes.
Coorientadora: Profa. Dra. Graciele Marjana Kraemer.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Aprovada em 19 de março de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliana da Costa Pereira de Menezes
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

*Dedicado aos que desenvolvem a pesquisa e pensam a docência que realizam...
E também a todos os interlocutores que pude conquistar e tive a sorte de encontrar.*

AGRADECIMENTOS

Sim, agradecer é preciso, pois devo a muitas pessoas a conclusão deste trabalho. E os agradecimentos vão... Para as minhas orientadoras, Maura e Graciele, pois este trabalho foi tecido em uma orientação partilhada, que permitiu que conhecesse e compreendesse o modo de trabalhar de cada uma neste processo – o que só vem a somar para as nossas formações. Além de orientadoras, agradeço vocês pela amizade, companheirismo, confiança, parceria, pela paciência que tiveram comigo no decorrer deste percurso. Agradeço pela orientação inteligente, rigorosa, precisa. Agradeço pela generosidade acadêmica, que tanto admiro em vocês!

À Maura (em diferentes posições: amiga, professora, pesquisadora, professora-pesquisadora), agradeço, especialmente, pelas hospedagens, “puxadas” de orelha, caronas, pois, por vezes, nossas conversas, orientações, ocorreram entre uma carona e outra; num café; numa chamada de vídeo; nos corredores da Unisinos; com o *Coven*. Te agradeço pelo afeto, parceria, acolhida no GEPI, por trilhar este percurso comigo desde 2010. Aprendemos a estreitar laços e muito fui incentivada por ti para levar adiante... não apenas este projeto, mas muitos outros, desde a IC. Obrigada por tudo, Maurinha!

À Graci (também nas diferentes posições que passamos a ocupar e a estreitar uma com a outra, no decorrer deste último ano), agradeço pelo abraço apertado na hora precisa, pelos cafés na Unisinos, pelo chimarrão maravilhoso, pelas tardes de estudos, pelas leituras indicadas, pelas festas do *Coven* na tua casa. Te agradeço pela orientação rigorosa, exigente, necessária, pela preocupação, pela parceria, pela “puxada” de orelha, pela leitura atenta da dissertação, que só acrescentaram para este trabalho. Grata por tudo, Graci!

À banca examinadora, composta pela professora Eliana Menezes e pela professora Elí Fabris, as quais admiro! Agradeço vocês pelas valiosas contribuições neste trabalho. Destaco que as contribuições começaram bem antes da etapa de qualificação deste projeto. As contribuições permeiam pelas leituras de seus textos, pelas discussões fomentadas por vocês, em diferentes momentos desta caminhada acadêmica. Agradeço por tudo... pela atenção, pelo afeto, pelas mensagens trocadas, pelas leituras indicadas. Grata pelo aceite do convite e por estarem comigo nesta etapa!

Agradeço à secretaria do PPG de Humanidades da Unisinos, que trabalhou nos bastidores, em diferentes momentos desta etapa. Agradeço à Marcia Fernanda, à Lilian Boettier, à Loinir Nicolay, à Christina Barasuol, à Caroline Carlet, à Raisia Diogo, à Saionara Brazil, à Luciane Silva, à Maristela Simon, à Gabriela Ibarra e à Daiana Becker. Obrigada gurias, por todo o carinho, auxílio, profissionalismo e cuidado ao longo desta minha trajetória. Agradeço, especialmente, minha amiga Loizita, que no percurso de escrita desta dissertação me fez rir com a ideia do “sabugo”. Te agradeço pelas conversas, pelas hospedagens, pelas risadas, pelo carinho e pela amizade de sempre! E agradeço, especialmente, minha amiga “paqueta” Chris, que sempre estava ali, de prontidão, para me auxiliar (seja no balcão da secretaria, no whats, nas correrias da vida). Grata, Chris!

Agradeço aos meus colegas do grupo de orientação, que também chamamos carinhosamente de *Coven*: ao Pedrinho, à Raquel, ao Audrei, ao Pètersson, à Rute, à Juliana Ottonelli, à Virgínia, à Deise, ao Alexandre, à Jaqueline Perdomo, à Carine, à Amanda, à Vitória, ao Yuri, à Daniella Rodrigues, à Caroline e ao Mauricio. Agradeço vocês pela amizade, generosidade acadêmica, pelo exercício do cuidado, pela parceria, pelos laços que podemos

estreitar em diversos momentos, dentre eles, os estudos de verão. Agradeço pela leitura dos textos enviados e pelas valiosas sugestões, contribuições que fizeram.

Sou grata, especialmente, à Virgínia, à Vitória, à Deise e ao Alexandre. À Virgínia e à Vitória: agradeço pela amizade, parceria, pela leitura/ensaio, pelas risadas, pelo auxílio na produção do resumo em Libras. Obrigada “veinhas”! Sou grata, também, pelas contribuições da Deise nas leituras de meus textos, na estrutura da apresentação oral do trabalho, pelas nossas saídas, pela parceria de sempre. Valeu Deisita! Agradeço, também, ao Alexandre, por todas as sugestões e pela leitura atenta do trabalho, pois elas muito contribuíram para o avanço deste trabalho.

Agradeço a todos os professores do PPG de Educação da Unisinos: à professora e coordenadora Elí Fabris, à Berenice Corsetti, à Betina Shuler, ao Danilo Streck, à Eliane Schlemmer, à Flávia Werle, à Gelsa Knijnik, à Isabel Bilhão, à Luciane Sgarbi, à Maura Lopes, à Maria Cláudia, ao Rodrigo Silva, ao Roberto Silva, à Rosângela Fritsch, ao Telmo Adams e à Viviane Klaus. Ter vocês no corpo docente deste PPG faz toda a diferença! Obrigada pelas nossas vivências nesta atmosfera investigativa propiciada pelo PPG. Grata pelo trabalho coletivo, pela acolhida! Agradeço, especialmente, aos professores do PPG que tive no curso de Mestrado, bem como aos colegas da turma de 2017/1 do Mestrado, com os quais muito aprendi.

Agradeço ao GEPI... por todas as manhãs de quinta-feira que pude experimentar e dar-me tempo para pensar e martelar o próprio pensamento juntamente com cada um de vocês, em diferentes momentos. Destaco que todas as discussões realizadas da obra *O artífice*, de Richard Sennett, e tantas outras discussões fomentadas neste grupo, foram de grande valia para este presente trabalho. Grata, especialmente, ao professor e amigo Alfredo Veiga-Neto, pois suas discussões, leituras, estudos, seguem contribuindo para minha formação.

Agradeço a minha família: meus pais, Dilseu e Neusa, e minhas irmãs, Eunice e Raquel. Agradeço vocês pela compreensão, por entender minhas ausências, mesmo em momentos difíceis pelos quais passamos, juntos, nestes dois últimos anos. Agradeço pela força, pelo amor, pelo carinho, pelos lanches entre uma escrita e outra, por toda a atenção e compreensão que me foi dada. Vocês fazem parte desta história, seja financeiramente ou afetivamente, foram me ajudando a construí-la. Amo vocês!

Não poderia deixar de agradecer ao meu amigo de longa data, Jones da Silva, pela força, pela palavra amiga e pela arte da capa neste trabalho. Grata, Jones! Agradeço, também, ao meu amigo mineiro Felipe, mesmo longe geograficamente, esteve presente e acompanhando esta caminhada. Grata pelas músicas, risadas, parceria e compreensão! Agradeço, de modo especial, às colegas do curso de Mestrado: Gabriela e Laudete. Agradeço vocês pela parceria, pelo abraço forte, pela palavra amiga, pelo chimarrão, pelos almoços, pela leitura indicada. Obrigada, gurias! Agradeço, carinhosamente, aos amigos-irmãos que pude encontrar e conquistar no curso de Espanhol: Milene, Uilian Pereira e Vitor. Valeu por viverem comigo as minhas angústias nesta etapa acadêmica. Sou grata pela parceria de cada um de vocês! À Milene, agradeço, especialmente, pela revisão do resumo em Espanhol desta dissertação. Aproveito, também, para agradecer ao Mauricio, pela revisão do resumo em Inglês. Grata pela parceria, Mauricio!

Por fim, mas não menos importante, agradeço à CAPES, pela bolsa de estudos – que me deu a possibilidade de poder estudar e concluir o mestrado; e agradeço ao grupo de *Bolsistas Capes*, do facebook, pois vocês, mesmo sem saber, fizeram meus dias mais alegres com as postagens!

*O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira;
quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio
à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício.*
(MILLS, 2009, p. 22)

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar e problematizar como a pesquisa opera na formação continuada do professor que atua em contexto de inclusão escolar. Para tanto, de forma qualitativa, analisou-se duas teses e 13 dissertações produzidas em nove Programas de Pós-Graduação de Universidades das regiões norte e nordeste do Brasil. Nos materiais, escritos em primeira pessoa do singular e/ou do plural, a existência de narrativas de experiências pessoais com a inclusão de alunos com deficiência na escola, vividas pelos pesquisadores na condição de docentes, permitiu perceber que a exigência de sistematização metodológica da pesquisa possibilita a autoformação continuada do professor. Nas análises, destaca-se que a formação continuada do professor que faz pesquisa é realizada ao mobilizar tanto a *tomada de consciência reflexiva da própria ação como docente*, na prática pedagógica com alunos com deficiência, quanto a promover o *estranhamento da realidade*, provocado pelo desafio de buscar outras formas de compreensão e leitura dos acontecimentos escolares. Concluiu-se, baseado em teorizações críticas sobre a inclusão, bem como sobre a formação de professores, que a posição de pesquisador pode desafiar e mobilizar o sujeito, na posição de professor, a desnaturalizar verdades, a rever suas práticas e a questionar a si mesmo, mobilizando-se a propor práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa desenvolvida contribuiu para reforçar a necessidade de tornar a escola um ambiente de formação continuada docente, mobilizado por ações semelhantes àsquelas utilizadas por pesquisadores. Ações que possibilitam estranhar, sistematizar, analisar e problematizar respostas extraídas de seus dados de pesquisa. Contribuiu, também, com as investigações desenvolvidas no Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS), por meio de subsídios para o desenvolvimento de metodologias que podem atuar no que se denomina de *circuito formativo pedagógico*.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Docência. Pessoas com deficiência. Formação Pedagógica.

RESUMO EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS



Acessível por código QR ou pelo endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=YMSb-GEKDQI>

EBLING, Priscila dos Santos. **Inclusão escolar e pesquisa em Educação: desafios para a formação continuada de professores**. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

RESUMEN

El presente trabajo objetiva analizar y problematizar cómo la investigación opera en la formación continuada del profesor que actúa en contexto de inclusión escolar. Para ello, de forma cualitativa, se analizaron dos tesis y 13 disertaciones producidas en nueve Programas de Postgrado de Universidades de las regiones norte y nordeste de Brasil. En los materiales, escritos en primera persona del singular y/o del plural, la existencia de narrativas de experiencias personales con la inclusión de alumnos con discapacidad en la escuela, vividas por los investigadores en la condición de docentes, permitió percibir que la exigencia de sistematización metodológica de la investigación permite la autoformación continuada del profesor. En los análisis, se destaca que la formación continuada del profesor que hace investigación es realizada al movilizar tanto *la toma de conciencia reflexiva de la propia acción como docente*, en la práctica pedagógica con alumnos con discapacidad, en cuanto a promover *el extrañamiento de la realidad*, provocado por el desafío de buscar otras formas de comprensión y lectura de los acontecimientos escolares. Se concluyó, basado en teorizaciones críticas sobre la inclusión, así como sobre la formación de profesores, que la posición de investigador puede desafiar y movilizar al sujeto, en la posición de profesor, a desnaturalizar verdades, a revisar sus prácticas ya cuestionarse incluso, movilizándose a proponer prácticas pedagógicas inclusivas. La investigación desarrollada contribuyó a reforzar la necesidad de hacer de la escuela un ambiente también de formación continuada docente, movilizado por acciones semejantes a aquellas utilizadas por investigadores. Acciones que permiten extrañar, sistematizar, analizar y problematizar respuestas extraídas de sus datos de investigación. También contribuyó con las investigaciones desarrolladas en el Grupo de Estudio e Investigación en Inclusión (GEPI/UNISINOS), por medio de subsidios para el desarrollo de metodologías que pueden actuar en lo que se denomina *círculo formativo pedagógico*.

Palabras-clave: Inclusión escolar. Enseñanza. Personas con discapacidad. Formación pedagógica.

ABSTRACT

The present work aims to analyze and to problematize how the research operates in the continuous formation of the teacher that acts in the context of school inclusion. For that, in a qualitative way, we analyzed two theses and 13 dissertations produced in nine Postgraduate Programs of Universities of the north and northeast regions of Brazil. In the materials written in the first person singular and/or plural, the existence of narratives of personal experiences with the inclusion of students with disabilities in the school lived by the researchers as teachers, allowed us to perceive that the requirement of methodological systematization of research enables the teacher's continued self-training. In the analysis, it is emphasized that the continuous formation of the teacher conducting research is carried out by mobilizing both *the reflexive awareness of the action itself and the teacher*, in the pedagogical practice with students with disabilities present in the classroom, as well as promoting *the strangeness of the reality*, provoked by the challenge of seeking other forms of understanding and reading school events. The conclusion was, based on critical theories about inclusion, as well as about the formation of teachers, that the researcher position can challenge and mobilize the subject, in the position of teacher, to denaturalize truths, to review its practices and to question even itself, in order to propose inclusive pedagogical practices. The research contributed to reinforce the need to make the school an environment of continuing teacher education, mobilized by actions similar to those used by researchers. Actions that make it possible to wonder, systematize, analyze and problematize answers extracted from their research data. It also contributed to the research carried out in the Study and Research Group on Inclusion (GEPI/UNISINOS), through subsidies for the development of methodologies that can act in what is called *pedagogic training circuit*.

Keywords: School inclusion. Teaching. People with disabilities. Pedagogical training.

LISTA DE QUADROS E DE TABELA

Quadro 1 – A estruturação da pesquisa.....	23
Quadro 2 – Exercícios com legendas no material empírico.....	41
Quadro 3 – Excerto com a conscientização reflexiva.....	70
Quadro 4 – Excerto com a conscientização reflexiva.....	72
Quadro 5 – Excerto com a conscientização reflexiva.....	76
Quadro 6 – Excerto com o entendimento da inclusão escolar.....	78
Quadro 7 – Excerto com a conscientização reflexiva.....	79
Quadro 8 – Excerto com a conscientização reflexiva.....	82
Quadro 9 – Excerto com a conscientização reflexiva.....	84
Quadro 10 – Excerto com a conscientização reflexiva.....	85
Quadro 11 – Excerto com a conscientização reflexiva.....	89
Quadro 12 – Excerto com o estranhamento da realidade.....	93
Quadro 13 – Excerto com o estranhamento da realidade.....	95
Quadro 14 – Excerto com o estranhamento da realidade.....	98
Quadro 15 – Excerto com o estranhamento da realidade.....	100
Quadro 16 – Excerto com o estranhamento da realidade.....	102
Quadro 17 – Excerto com o estranhamento da realidade.....	104
Quadro 18 – Excerto com o estranhamento da realidade.....	106
Quadro 19 – Excerto com o estranhamento da realidade.....	108
 Tabela 1 – Material empírico.....	 125

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AM	Amazonas
BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DI	Deficiência Intelectual
EAUFPA	Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FADERS	Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul
FAERS	Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GPCC	Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade
GEEAMA	Grupo de Estudos e Extensão em Atividade Motora Adaptada
GEPI	Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão
GIPEDI	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças
GIPES	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos
IC	Iniciação Científica
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEEs	Necessidades Educativas Especiais
NUPPES	Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos
PA	Pará
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
RS	Rio Grande do Sul
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SINAIS	Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Alteridades, Identidades e Subjetividades
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TILS	Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
TPE	Todos Pela Educação
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal do Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UNIT	Universidade Tiradentes

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
1 A INVESTIGAÇÃO	22
1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA: SOBRE A FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO, NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA E O MESTRADO EM EDUCAÇÃO	24
2 CAMINHO METODOLÓGICO	38
2.1 SISTEMATIZAÇÃO DO MATERIAL DE PESQUISA	40
3 INCLUSÃO ESCOLAR, PESQUISA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR	45
3.1 INCLUSÃO ESCOLAR	48
3.2 PESQUISA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR	57
4 NARRATIVAS DOCENTES: POSSIBILIDADES ANALÍTICAS	68
4.1 CONSCIENTIZAÇÃO REFLEXIVA	69
4.2 ESTRANHAMENTO DA REALIDADE	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
MATERIAL EMPÍRICO	125
APÊNDICE	127

APRESENTAÇÃO

A recordação não é apenas a presença do passado. Não é uma pista, ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa e se ordena um álbum de fotos. A recordação implica imaginação e composição, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa. (LARROSA, 1994, p. 68).

Apresentar este trabalho implica apresentar ao leitor narrativas. Sem elas, esse trabalho não ganharia “corpo”. As narrativas, aqui, funcionam como o *fio condutor* que tece o percurso analítico desenvolvido nesta pesquisa. São narrativas que escolhi de mim mesma, as que consegui rastrear e compreender neste momento, mas há, também, as narrativas dos professores que fazem pesquisa e que compõem o material analítico desta dissertação, e todas elas dão fôlego para esta investigação.

Deste modo, afirmo que este trabalho objetiva — ao partir de narrativas docentes produzidas numa ambiência investigativa, e registradas em textos de dissertações de mestrado e teses de doutorado — *analisar e problematizar como a pesquisa opera na formação continuada do professor no contexto da inclusão escolar*. Para tanto, foi estruturado o seguinte problema de pesquisa: *como a pesquisa sobre inclusão escolar possibilita que o professor que faz pesquisa repense sua prática?*

Nos estudos elaborados por Andrade (2012, p. 173), ela compreende que há nas narrativas “um tipo particular de textos — aqueles por meio dos quais os/as próprios/as jovens narram suas histórias de vida escolar e, com isso, significam os processos de exclusão e inclusão escolar vividos por eles/as”. É um pouco disso que os professores, que registraram em suas pesquisas de mestrado e de doutorado suas narrativas, em relação às experiências que eles próprios viveram a partir da inclusão escolar, fizeram consigo mesmos. Dito de outra maneira, ressignificaram os processos de inclusão escolar vividos por eles.

As narrativas docentes analisadas estão inscritas nas particularidades locais do contexto de atuação docente, elas estão implicadas em significados, recordações, que trazem impressas as diferenças regionais, étnicas e culturais. Suas vivências vão sendo tramadas por um modo particular de narrar, o que possibilita compreender a linguagem como constitutiva das coisas, como pensou o filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein¹.

¹ Este filósofo nos permite entender a linguagem como constituidora e não representativa das coisas. Dito de outra forma, as palavras e os significados passam a se dar pelo uso, pelo dia a dia, pelos contextos em que os sujeitos se inserem, pelos saberes mobilizados.

O professor, ao narrar suas vivências escolares, passa a repensar e ter a chance de constituir a sua docência de outro modo e, nesse processo, quando ele se torna significativo para o sujeito que o exercita, passa a desafiá-lo a ocupar diversas posições de sujeito “e são esses posicionamentos, essas posições discursivas, as que literalmente constroem o sujeito, na mesma operação em que lhe atribuem um lugar discursivo”. (LARROSA, 1994, p. 66). Deste modo, quando o autor expõe algo, permite pensar que, de certo modo, está a mostrar como narra a si mesmo, de como vê a si mesmo e de como narra os outros; de como é narrado, de como é apresentado pelos saberes e por aqueles que o constituem. São narrativas em um sentido reflexivo, ou seja, é “uma cisão entre o eu entendido como aquilo que é conservado do passado, como um rastro do que viu de si mesmo, e é o eu que recolhe esse rastro e o diz. Ao narrar-se, a pessoa diz o que conserva do que viu de si mesma”. (LARROSA, 1994, p. 69).

Assim, as narrativas podem se constituir em um eficiente instrumento, que abre portas para a leitura de mais informações, pois possibilita apreender experiências tramadas pelos e, também, nos sujeitos. No exercício narrativo é possível reinventar-se, pois “é possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos”. (ANDRADE, 2012, p.174-175).

Nesta perspectiva, é preciso pontuar que as narrativas não permitem afirmar que os fatos são “a verdade”, mas possibilitam pensar que trazem informações a respeito do que foi vivido e do que pode estar orientando as condutas formativas docentes. Elas possibilitam algumas interpretações em relação às razões que levaram aquele professor a narrar a sua história daquela forma. Também permitem analisar as escolhas que apresentou, ao narrar a sua própria experiência. Portanto, “as narrativas não constituem o passado em si, mas sim aquilo que os/as informantes/as continuamente (re)constroem desse passado, como sujeitos dos discursos que lhes permite significar suas trajetórias escolares”. (ANDRADE, 2012, p. 176). Explicitado, brevemente, o contexto deste trabalho, passo a elencar a seguir, a estrutura que foi pensada para cada capítulo aqui desenvolvido.

No primeiro capítulo, apresento narrativas de minha trajetória formativa, com o intuito de mostrar a relação que estabeleci com a temática da inclusão escolar e com a docência. Discorro sobre esta relação, por meio de experiências vividas em grupos de pesquisas, na intenção de mostrar como essa relação com o universo investigativo foi colaborativa para chegar até a presente pesquisa. Portanto, narro práticas que vivi durante a formação inicial e como as pesquisas narradas me conduziram para as temáticas *docência e inclusão escolar*.

No segundo capítulo, apresento discussões metodológicas e de organização do material de pesquisa. Discorro sobre o modo como operei a presente investigação, que nasce do processo de revisão de literatura sobre a inclusão. Ao buscar por pesquisas sobre o tema, pude mapear a produção brasileira. Ao fazer isso, dividi as ações empreendidas por regiões geográficas. Neste segundo capítulo, discorro sobre o levantamento que realizei em relação ao número de Programas de Pós-Graduação em Educação, reconhecidos pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, localizados em diferentes regiões do país. Neste levantamento, percebi que havia desigualdades expressivas na quantidade de dissertações e teses produzidas nas diferentes regiões do Brasil. Uma concentração de trabalhos mostrava a produtividade das regiões sul/sudeste, se comparada com norte e nordeste. Portanto, o recorte geográfico passou a funcionar como um primeiro critério de seleção do material, seguido do segundo critério, que são as narrativas docentes, na relação com a experiência de inclusão.

No terceiro capítulo, invisto em discussões sobre a inclusão escolar, que é mobilizadora da busca pelo aprimoramento da formação do professor que faz pesquisa. Discorro sobre trabalhos investigativos de mestrado e de doutorado, com os quais me filio aos autores, para pensar no lugar que a inclusão escolar ocupa em minha pesquisa. Tendo isso em vista, também exploro, neste mesmo capítulo, a formação docente. Potencializo discussões sobre a pesquisa² como uma ambiência formativa para esse professor que também é pesquisador. Apresento-a como espaço e atmosfera investigativa para os professores que exercem a docência, a partir de um contexto escolar de inclusão.

No quarto capítulo, realizo o investimento analítico das narrativas docentes extraídas de 02 teses e 13 dissertações, que foram selecionadas do material, para comporem o *corpus* investigativo. Para isso, utilizei como base teórica autores do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão – GEPI (para pensar a inclusão escolar) e autores do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças – GIPEDI (para pensar a formação), dentre outros do campo da educação. Também realizo as discussões ancorada no conceito de “artesanaria” de Sennett (2012), a fim de pensar o professor-pesquisador que busca realizar um trabalho de qualidade, pelo aprimoramento e aperfeiçoamento de sua prática docente. Mostro que a pesquisa pode possibilitar aos professores uma *conscientização reflexiva* e um

² Passo a frisar que a compreensão de pesquisa assumida neste trabalho, abrange um viés formativo, que entende a pesquisa não por meio de um viés metodológico, mas por meio de um processo de formação para os professores (ANDRÉ, 2010). Esse viés formativo, proponho pensar a partir das discussões sobre artesanaria, fomentadas por Sennett (2012).

estranhamento da realidade, por meio do exercício narrativo produzido por eles, na ambiência investigativa de seus cursos de mestrado e de doutorado.

Por fim, nas considerações finais, apresento a narrativa final desta dissertação. Nela, teço a retomada desta investigação, revendo não só o trabalho em si, mas a mim mesma nesse processo investigativo. Dou destaque para a importância do tempo, de ter tempo e dar-se tempo para fazer as retomadas em si mesmo, a fim de (re)pensar a docência e a pesquisa; bem como a contribuição para novos desdobramentos investigativos do GEPI/Unisinos/CNPq, o qual integro. Realizada esta apresentação, avanço para o capítulo inicial desta dissertação.

1 A INVESTIGAÇÃO

O artesanato é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar. Dizer que você pode “ter experiência” significa, por exemplo, que seu passado influencia e afeta seu presente, e que ele define sua capacidade de experiência futura. (MILLS, 2009, p. 22).

No processo de escrita do Trabalho de Conclusão do Curso de Letras – habilitação em Língua Portuguesa, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em 2015, interessei-me pelo estudo de narrativas docentes e percebi que algumas questões permaneciam em aberto e indicavam a necessidade de investimentos futuros. Como bolsista de iniciação científica, na pesquisa desenvolvida pelo GEPI/Unisinos/CNPq, coordenada pela professora Dra. Maura Corcini Lopes, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/Unisinos), fui ampliando possibilidades analíticas e aprofundando conceitos trabalhados no Grupo.

Além disso, fui observando como são desenvolvidas pesquisas que utilizavam metodologias variadas em suas investigações. Foi na articulação entre as áreas de Letras e de Educação que fui compreendendo alguns desafios que implicam a prática da docência e da pesquisa.

Ao considerar o percurso realizado, bem como a temática com a qual tenho trabalhado desde a iniciação científica, inclusão, enredo nesta escrita-narrativa histórias pessoais e profissionais, que me mobilizam a analisar e problematizar a inclusão escolar e a formação docente. Essas temáticas são centrais no presente estudo e a ênfase analítica que emprego, na presente pesquisa, apresenta investimentos que foram desdobrados tanto das investigações do GEPI, quanto de meu próprio empreendimento inicial no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Antes de narrar algumas práticas vivenciadas na graduação e na pesquisa realizada pelo GEPI, considero importante apresentar ao leitor um quadro síntese da pesquisa aqui desenvolvida. Este quadro, além de situar o leitor na pesquisa, apresenta, previamente, a “espinha dorsal” do presente trabalho.

Quadro 1 - a estruturação da pesquisa

Problema de pesquisa:	Como a pesquisa sobre inclusão escolar possibilita que o professor que faz pesquisa repense sua prática?
Objetivo geral:	Analisar e problematizar como a pesquisa opera na formação continuada do professor no contexto da inclusão escolar.
Objetivos específicos:	1) analisar como os pesquisadores narram as suas práticas pedagógicas, na pesquisa que realizam; 2) analisar como a inclusão escolar é posicionada na relação entre pesquisa e docência; 3) verificar quando as posições de professor e de pesquisador se mesclam.
Materialidade da pesquisa:	Narrativas docentes localizadas em: - 7 dissertações de mestrado em Educação e 01 tese de doutorado em Educação (região norte); - 6 dissertações de mestrado em Educação e 01 tese de doutorado em Educação (região nordeste). Total: 15 trabalhos ³
Conceitos utilizados:	- Inclusão escolar (LOPES, 2012; LOPES, FABRIS, 2013; LOCKMANN, 2010; RECH, 2010; MENEZES, 2011; dentre outros); - Formação (DAL'IGNA, FABRIS, 2015; FABRIS, 2015; NEVES, 2016; PROVIN, 2011; OLIVEIRA, 2015; SENNETT, 2012; dentre outros).
Tema de pesquisa:	A inclusão e a pesquisa na formação continuada de professores.
Objeto de estudo:	A ação da pesquisa na formação continuada do professor.

Fonte: elaborado pela autora.

³ As referências completas dos trabalhos que foram selecionados estão ao final desta dissertação.

Apresentados os elementos centrais da pesquisa, na seção que segue, trago a relação que fui tecendo entre as temáticas abordadas. Além disso, apresento os caminhos trilhados desde a graduação em Letras.

1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA: SOBRE A FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO, NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA E O MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Narrar a trajetória acadêmica percorrida na graduação implica narrar também o percurso construído junto ao GEPI e ao Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), como bolsista de Iniciação Científica (IC). A inserção nestes grupos de pesquisa desafiou-me a exercer uma atitude investigativa. Em outras palavras, por meio da participação no Grupo de Pesquisa, nas orientações dos colegas de mestrado e de doutorado, nas aulas do curso, no contato com outros pesquisadores, nos estudos e leituras dirigidas, bem como na apropriação e desenvolvimento de uma atitude de suspeita diante do instituído e naturalizado nos materiais de pesquisa, fui me constituindo enquanto professora e pesquisadora em nível de mestrado.

Ingressei no curso de licenciatura em Letras/Português e, em seguida, na Iniciação Científica. Em 2010, passei a compor a equipe que estava finalizando a pesquisa intitulada *A educação dos surdos no Rio Grande do Sul/RS*⁴. Esta pesquisa, coordenada pela professora Dra. Maura Corcini Lopes, objetivava conhecer as condições linguísticas e de escolarização na educação básica dos surdos em escolas estaduais, municipais e particulares, conveniadas ao sistema público de educação do Estado do Rio Grande do Sul (LOPES, 2008). Antes de ingressar na pesquisa, não percebia as especificidades linguísticas e culturais que englobam os sujeitos surdos e as tensões que envolvem o processo de escolarização desses sujeitos. No contato com a pesquisa, passei, então, a me apropriar de leituras sobre a surdez, sobre a educação de surdos no Estado do RS e sobre a inclusão escolar.

No começo, foi necessário conhecer e estudar aquilo que já havia sido produzido pelo grupo, em vista da seleção e posterior análise dos materiais que constituíam o *corpus* analítico da pesquisa. Ao ler o relatório de pesquisa e perceber os desdobramentos da temática, despertava minha atenção para o que era dito sobre a docência, principalmente na escola regular, com alunos surdos matriculados. A leitura do relatório possibilitou realizar

⁴ Esta pesquisa contou com o financiamento do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

aproximações com a investigação que Rech (2010) elaborou em sua dissertação acerca da inclusão escolar. Conforme pesquisa desenvolvida pela autora:

Embora já existisse sutilmente a vontade de incluir, o termo no sentido de “inclusão escolar” – de colocar todos os alunos na escola regular e garantir as condições necessárias para a permanência deles – só teve maior visibilidade a partir do segundo mandato do Governo FHC. Isso aparece, mais especificamente, no ano de 2001, com a criação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (RECH, 2010, p. 52).

Neste contexto, compreendo que, quando a pesquisa acerca da educação de surdos no Rio Grande do Sul era realizada pelo GIPES (2008-2009), as ações voltadas para a inclusão escolar das pessoas com deficiência adentravam na agenda do movimento de educação para todos. A inclusão escolar de pessoas com deficiência era algo que gerava insegurança em muitos professores, que se diziam não estarem preparados para trabalhar com este público, em específico, os alunos surdos. Também chamava a minha atenção os professores de surdos que assumiam um posicionamento contrário à política de inclusão escolar desses alunos. Nesse cenário, argumentos interessantes eram apresentados tanto pelos docentes que atuavam em escolas com alunos surdos incluídos, quanto por docentes de escolas e classes especiais⁵ para surdos. De acordo com pesquisa desenvolvida por Rech (2010), a partir do segundo mandato do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a educação inclusiva se apresentava como um movimento potente na educação das pessoas com deficiência no cenário educacional brasileiro.

No relatório da pesquisa do GIPES, observei que as respostas dos professores e gestores nos questionários concentravam-se em uma maior preocupação com a abordagem pedagógica em sala de aula, bem como com o estabelecimento da comunicação em língua de sinais. Em suas respostas, os profissionais mencionavam o despreparo para trabalharem com os surdos e a angústia que tal condição gerava. Buscava, então, nos materiais, respostas para compreender a relação entre docente e aluno surdo. Inquietava-me, também, observar a responsabilização da família pela não aprendizagem dos alunos surdos na escola. Muitas das inquietações que me mobilizavam eram oriundas da possibilidade de me tornar professora de surdos e não saber

⁵ Vale destacar aqui que, quando utilizo a expressão “escola especial” e/ou “classe especial”, esta se efetiva em consonância com os documentos legais (Leis, Decretos, Resoluções, Portarias, dentre outros). Porém, acredito e argumento a favor de uma escola de educação de surdos e não “especial” para surdos, por compreender os surdos enquanto sujeitos bilíngues, sobrepondo as questões identitárias, culturais e linguísticas à deficiência.

trabalhar e nem me comunicar com eles. Em outras palavras, minhas futuras angústias profissionais me mobilizavam a eleger alguns atravessamentos de pesquisa atrelados com a formação de professores, para dar sequência aos meus estudos.

Na mesma linha de pensar a educação de surdos, Mello (2011) realizou sua pesquisa olhando para teses e dissertações de autores surdos; e narra que necessitou desconstruir alguns entendimentos acerca da inclusão escolar. Para pensar a inclusão escolar, Mello (2011, p. 21) recorda:

As leituras que realizava como monitora e em outros espaços acadêmicos foram me levando a romper com a visão da deficiência e a olhar para a inclusão escolar não como uma forma única de organização escolar para todos, mas como uma invenção que se cria a partir da maneira como ela é materializada. [...] fui desconstruindo uma forma binária de pensar a inclusão e a educação de surdos. Nesse caso, não fazia mais sentido posicionar-me contra ou a favor da inclusão ou pensar na posição surdo *versus* ouvinte.

A partir de uma forte identificação de meu processo com o explicitado pela autora, para pensar a inclusão foi necessário desconstruir a ideia que tinha de um sujeito com uma essência e/ou de um sujeito centrado, pois não interessava tensionar a educação dos surdos a partir da busca por um sujeito transcendental. Pensar na inclusão escolar no contexto da educação de surdos, significou entender que os surdos poderiam ser vistos a partir de outras lentes – tal como deixar a sobreposição da visão patológica da deficiência acerca dos sujeitos surdos, em função de uma visão sócio-antropológica, que imprime as questões de desenvolvimento linguístico e as interações culturais acima da falta de audição. Com isso, entendi que é possível realizar um afastamento das estruturas que porventura estiverem fixadas para estes sujeitos.

Ainda em sua pesquisa, Mello (2011) destaca a relevância da criação do NUPPES – Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos, na década de 1990, que:

realizou, com apoio da Secretaria Estadual de Educação, cursos de formação de professores para atuarem na educação de surdos. O currículo pensado para o curso estava fundado em uma perspectiva cultural da educação, partindo da concepção de surdez como presença do olhar. Professores do Estado realizaram o curso e hoje atuam nas escolas da Educação Básica. (MELLO, 2011, p. 25).

Nesse sentido, compreender a inclusão escolar de surdos significou uma leitura cultural sobre a surdez e os surdos. Dito de outro modo, o currículo mobilizado pelo NUPPES, para a formação de professores no RS, se distanciava de uma abordagem clínica da surdez. Não se trata, aqui, de negar a condição de deficiência, mas sim, de olhar de outros modos para tais sujeitos. Com o mesmo intuito de olhar para a formação de professores, na perspectiva da educação de surdos, destaco o trabalho de Schuck (2011, p. 22-23):

Ao olhar para a história dos surdos e da formação de professores, percebi que houve, na década de 80 e até quase o final da década de 90, a primazia da deficiência. Os professores de surdos eram formados para atuar com pessoas deficientes que necessitavam ser conduzidas à normalidade. Ao partirem da norma ouvinte, ou seja, de uma normalidade inerente ao ouvir, os professores posicionavam seus alunos como incapazes e exercitavam sobre eles práticas de normalização/correção visando a aproximá-los daqueles considerados como normais – os ouvintes.

De acordo com a autora, voltar o seu olhar para a formação de professores possibilitou observar que, nas décadas mencionadas, os saberes clínicos e terapêuticos acabavam definindo o currículo dos professores para trabalharem com surdos. Contudo, na sequência do trabalho de Schuck (2011) foi possível perceber que entre esses saberes já havia possibilidades de se pensar e de se olhar de outros modos para os surdos. Nessas décadas, circulavam conteúdos com um entendimento mais cultural da surdez, além das disciplinas de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, que surgiam de modo ainda tímido e extracurricular. Portanto, os conteúdos buscavam não se restringir somente à ideia de correção. Tais conteúdos, além de mostrarem uma abordagem antropológica do sujeito surdo, também marcavam o posicionamento dos professores diante de seus alunos. Tal posicionamento não era o foco do trabalho de Schuck (2011), portanto, foi deixado em suspenso.

Destaco, nesse viés, as discussões desenvolvidas na pesquisa de Morgenstern (2016), acerca da condição de corribilidade dos indivíduos a partir do Programa Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna. Nestas discussões, Morgenstern (2016, p. 84) registra sobre a inclusão:

Todos podem estar incluídos ou excluídos de determinadas práticas, já que não se trata de uma condição dos indivíduos, mas de um estado que pode ser alterado a qualquer momento e, justamente por sua não fixação é que tal estado representa um risco a ser gerenciado.

Entender que a inclusão escolar está atrelada à ideia de uma condição cambiante, implica compreender que ela não pode ser lida como permanente e acabada. Nesse aspecto, pensar a formação de professores implica pensar que é necessário suspeitar e problematizar os saberes que nela circulam, a fim de revisitar o próprio processo formativo. Morgenstern (2016) segue refletindo na construção de sua pesquisa, ao narrar o seu interesse em olhar para um conjunto de materiais didáticos e de sistematização do Programa de Aceleração da Aprendizagem (Acelera Brasil). De acordo com a autora (2016, p. 89):

Percebo que a formação inicial no campo da Educação Especial trabalhou meu olhar para o que desloca o habitual, o que foge das expectativas e padrões normativos, para aquilo que é pensado, para alguns, em suas especificidades e diferenças. Quem sabe também por isso cresceu meu interesse em examinar mais de perto as ações, os materiais e o funcionamento de programas tais como o que mencionei.

Portanto, ao refletir sobre a sua formação, a autora deixa explícita uma condição que me chamou atenção, a de tornar mais claro para ela mesma, pelo menos duas formas de abordagem da questão da correção: uma mais centrada no campo da Educação Especial e dos discursos da (a)normalidade; e outra mais situada em um campo filosófico, político e cultural da questão.

Outro trabalho a ser destacado na temática da inclusão escolar, desenvolvido no GEPI, é a pesquisa de Fröhlich (2018), que analisou o atendimento educacional ofertado aos sujeitos com deficiência, conforme previsto na legislação educacional brasileira desde a primeira década do século XXI. De acordo com Fröhlich (2018, p. 25), a compreensão da inclusão escolar vai:

além de uma demarcação binária a favor ou contra, ou ainda, além do politicamente correto no que se refere à inclusão escolar de pessoas com deficiência, e tomando a inclusão como algo necessário aos modos de vida da atualidade, penso ser de extrema produtividade discutir o que tais políticas vêm determinando como forma de atendimento educacional, ao longo das décadas, para que hoje percebamos todo um mecanismo que coloca em funcionamento a possibilidade e a necessidade de tais sujeitos estarem e permanecerem na escola comum.

Deste modo, a autora se afasta da compreensão da inclusão escolar lida por meio de uma lógica platônica, marcada pelo posicionamento binário (normal e anormal; incluído e excluído, etc.), e destaca que a inclusão escolar é produzida pelos discursos que circulam e alimentam os modos de vida contemporâneos. Nesse sentido, apresentou registros importantes em relação à

sua própria formação e como foi se deslocando ao tomar conhecimento de ideias de autores do campo dos Estudos Pós-Estruturalistas de Educação e do próprio GEPI. Conforme Fröhlich (2018, p. 26):

Marcar algumas possibilidades de discussão e problematização não se insere em um início único, mas, entre idas e vindas, em experiências e fragmentos de um caminho vivido e percorrido, constituído por uma formação inicial, no final da década de 1990, em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial/Deficiência Mental, formação esta marcada por um viés clínico-educacional.

Diante disso, no exercício que desenvolvo na presente pesquisa, observo que distintas construções investigativas, para a temática da inclusão escolar, são pensadas pelos pesquisadores que, assim como eu, passaram pelo GEPI. Cada pesquisador do Grupo olhou para a temática da inclusão a partir de diferentes objetos investigativos, porém, são unâimes em afirmar o quanto tornaram-se diferentes ao fazerem suas pesquisas na Pós-Graduação. Portanto, a singularidade investigativa de cada pesquisa, além de ressignificar o conceito de inclusão escolar, também, conforme os autores, modificava a relação deles com os objetos e com as experiências que possuíam.

Destaco que foi com o desenvolvimento das atividades de bolsista de IC, que pude apropriar-me de discussões e problematizações acerca dos processos educacionais inclusivos e passei a compreender de outro modo fatores relacionados, por exemplo, aos surdos e a própria formação de professores. Fatores esses, que envolvem a comunicação em Língua Brasileira de Sinais e a compreensão desse processo no espaço escolar. Buscava respostas para questões que levantava em cada abordagem daquele universo de materiais e objetivava conhecer mais sobre a surdez e os surdos. Nesse sentido, interessei-me em aprender língua de sinais e realizei os três níveis do curso de LIBRAS. Paralelo a isso, os próprios colegas do grupo de pesquisa começaram a potencializar, na Unisinos, encontros semanais, para que pudéssemos praticar e aprender LIBRAS. Tais encontros denominados como “Clube de Libras” são organizados e conduzidos pelos bolsistas de iniciação científica.

Entre os dados produzidos na pesquisa *A educação dos surdos no Rio Grande do Sul (RS)*, chamava a atenção, nos questionários respondidos pelos professores, o número de intérpretes de LIBRAS existente nas escolas. Inicialmente, foram quantificados 83 intérpretes nas escolas do Rio Grande do Sul. Como os pesquisadores do GIPES conheciam a realidade de várias escolas, suspeitavam destes dados. A partir dessa inferência nos dados de profissionais

intérpretes presentes nos espaços escolares, foi proposta uma nova investigação intitulada *Os intérpretes de língua brasileira de sinais (LIBRAS) no RS*⁶. Esta pesquisa, coordenada pela professora Dra. Maura Corcini Lopes, tinha como objetivo conhecer as situações linguísticas, de formação e de trabalho dos TILS (Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais) que atuam ou já atuaram em escolas públicas e particulares do RS (LOPES, 2011).

Nesta investigação, observei que os entraves linguísticos sentidos e vividos pelos docentes passaram a ser mediados, em parte, pela figura do TILS. Portanto, a preocupação, até então centrada no docente e no aluno surdo, deslocou-se para o intérprete e o docente. Na pesquisa, observava que, por vezes, os TILS ocupavam a função de docente em sala de aula, mesmo que essa não fosse sua função naquele momento. As razões para que um intérprete ocupasse em sala de aula a posição de professor eram distintas, dentre elas, a falta de domínio da LIBRAS pelo professor titular da turma, o que o distanciava da relação com seu aluno surdo; o número de alunos em sala de aula, etc.

Mobilizados pela recorrência da temática da inclusão nas pesquisas desenvolvidas pelo GIPES, em 2012, os pesquisadores do GEPI tiveram projeto aprovado pelo CNPq para desenvolver a pesquisa intitulada *Inclusão: processos de subjetivação docente*. Nesta pesquisa, foi possível alinhar minha intenção investigativa acerca da docência, pois o GEPI passou a trabalhar de forma mais sistemática, com narrativas docentes, além de políticas de inclusão. Nas narrativas, analisou-se como os professores se posicionavam, o que eles assumiam para si e o que diziam sobre si na experiência docente. Não era objetivo da pesquisa focar em um tipo identitário de alunos, mas, sim, no professor e na sua relação consigo mesmo. Adentrava nas discussões um conceito novo, o de *subjetivação*, a partir da compreensão foucaultiana (FOUCAULT, 2011).

De acordo com Foucault (2011), os processos de subjetivação se dão em uma dupla ação, ou seja, das práticas discursivas e não discursivas sobre os sujeitos e dos sujeitos sobre si mesmos. Com isso, tornou-se necessário investir na compreensão de um outro conceito que continua sendo importante nas pesquisas do grupo, o de prática. A prática, dentro dos estudos foucaultianos, oferece a própria materialidade a ser analisada. Sua descrição é fundamental para compreender as discursividades que constituem os objetos de interesse investigativo. Inscrita historicamente, a prática permite que percebamos as condições de enunciação de verdades sobre o que se quer ver.

⁶ Esta pesquisa também contou com o financiamento do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

No contexto de desenvolvimento da pesquisa sobre inclusão e subjetivação docente, inscreve-se a pesquisa de Menezes (2011). Seu material de pesquisa era composto por materiais arquivados em um museu escolar que armazenava um século de história de práticas pedagógicas, políticas, avaliações, dentre outros materiais colocados à disposição. Menezes (2011) buscava as condições de possibilidade para a emergência das práticas de inclusão, no início dos anos de 2002. Ao fazer suas análises, a autora criou o conceito de *subjetividades inclusivas* para caracterizar um tipo de prática de subjetivação que já vinha sendo utilizada para educar os indivíduos a se relacionarem e a acolherem o outro com deficiência. Segundo a autora, mesmo sem a presença dos discursos sobre a inclusão, desde meados do século XX, práticas de solidariedade, acolhida do outro, socialização e aprendizagem, já se faziam presentes na educação escolar. Deste modo, o conceito de *subjetividades inclusivas* permitiu que o grupo produzisse um conceito que, de certa maneira, pudesse materializar, mesmo que provisoriamente, um tipo identitário forjado no campo da educação. Vale salientar que não interessava ao grupo definir identidades, mas compreender os caminhos da educação na constituição de verdades observadas nos dias de hoje, entre elas, a inclusão.

Conforme avançavam as leituras das investigações realizadas no GEPI, bem como a produção da pesquisa sobre inclusão e subjetivação docente, se delineava fortemente a presença do professor como sujeito ativo na articulação de demandas educacionais, políticas, sociais, dentre outras, que constituem o dia a dia escolar. Para Caetano e Lockmann (2015, p. 04), “percebido como o “herói” que vai lutar para que todos os alunos possam estar incluídos, o professor necessita adquirir novas habilidades e competências que dê conta dessas novas atribuições”. O professor, que assume distintas exigências na relação com o aluno, operacionaliza práticas que subjetivam os discentes para viver o presente. Assim, reforça-se a função moderna atribuída ao professor, de ser ele um dos principais responsáveis em fazer funcionar o Estado.

Embora seja possível observar um significativo número de pesquisas desenvolvidas acerca da temática da inclusão escolar, percebo que, dentre elas, poucas são aquelas que problematizam a inclusão escolar entendendo-a como um imperativo de Estado (LOPES, 2012) ou como uma “estratégia de Estado” (LOPES; FABRIS, 2013). Como imperativo, a inclusão é inegociável. O Brasil assume o compromisso da educação para todos. Como estratégia, dentre outras possíveis, a inclusão é uma das formas de fazer com que a Constituição seja respeitada. Trata-se de um conjunto de práticas que possibilita que todos entrem na escola e que todos lá permaneçam com qualidade em suas aprendizagens e desenvolvimento (LOPES; VEIGA-NETO, 2015).

Além dos trabalhos de alguns pesquisadores do GEPI já citados, outras pesquisas⁷, tais como a de: Alves (2014), Hattge (2014), Heinle (2016), Kraemer (2017), Lockmann (2010), Machado (2016), Provin (2011), Weschenfelder (2018), Witchs (2018), dentre outros, se ocuparam do conceito de inclusão, avançando em seu desdobramento para a compreensão de distintas práticas do presente. A potência do conceito permite que eu prossiga tais investimentos, porém agora não mais pensando nos sujeitos com deficiência, na surdez, nos surdos, no não aprendente, na pobreza, no apoio à escola, dentre outros, mas na formação docente, mobilizada pela pesquisa.

Retomando a pesquisa *Inclusão: processos de subjetivação docente*, interessou ao GEPI focar no professor, mais especificamente, conhecer práticas em que este se encontrava na relação com a inclusão escolar. Em 2016, foram produzidas narrativas docentes sobre práticas pedagógicas e 57 professores produziram narrativas sobre suas práticas cotidianas.

A hipótese inicial da pesquisa era de que professores, de diferentes regiões brasileiras, eram subjetivados de maneiras distintas pelas políticas educacionais operadas pelo Estado. A partir dessa compreensão inicial, foram efetivados contatos com professores de distintas capitais brasileiras. A condição de participação do docente implicava uma atuação em espaços escolares, públicos ou privados, que contemplavam a etapa da Educação Básica. Foram produzidos dados nos seguintes estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Pará, Ceará e Bahia.

Após agendado com os professores em seus locais de trabalho ou em espaços que foram utilizados para os encontros, deslocávamos um pesquisador do GEPI e um bolsista de IC para o encontro. Participei de três momentos de produção de dados, em Porto Alegre, em Florianópolis e no Rio de Janeiro. Quando estávamos com os sujeitos de pesquisa, o desafio era o de fazer falar de si na relação com a inclusão. Decidimos, após alguns exercícios pilotos, que não traríamos para o disparador da conversa a palavra *inclusão*, a fim de não conduzir as narrativas⁸. Sendo assim, iniciávamos a conversa solicitando que cada professor escolhesse uma

⁷ Tais investigações estão inscritas em distintos grupos de pesquisas, tais como: GEPI/Unisinos; Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/Unisinos); Grupo de Pesquisa SINAIS: Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Alteridades, Identidades e Subjetividades (SINAIS/UFRGS); e Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/UFRGS).

⁸ Foram duas as fases da pesquisa, a primeira, composta pela análise das políticas de inclusão; e a segunda, composta pela produção e análise das narrativas docentes. Participei de ambas as fases, porém, o trabalho de contatar, de agendar e de deslocar-se até os docentes para a produção das narrativas, foi o que mais me mobilizou. Os cuidados éticos para a produção das narrativas foram tomados, para que os docentes envolvidos se sentissem seguros e confiantes em nossos estudos. Usamos duas técnicas para a produção de narrativas: a *entrevista-narrativa* (SILVEIRA, 2007; ANDRADE, 2012) e a *roda de conversa* (AFONSO; ABADE, 2008). A entrevista-narrativa era utilizada quando não conseguíamos articular um grupo de docentes. A dificuldade de se trabalhar

experiência pedagógica para contar. A partir daí, os participantes da pesquisa interferiam e orientavam a narrativa do outro. No desenvolvimento da roda de conversa, muitos aspectos relacionados à prática docente foram emergindo, dentre eles, o modo de estruturação da docência. Com isso, foi possível inferir, com a ajuda de Brodbeck e Oliveira (2018) que:

A docência dos anos iniciais da educação básica brasileira vem sendo produzida a partir de práticas centradas em observar, planejar e fazer. Numa leitura aligeirada dessa afirmação, poderíamos concluir que os verbos *observar*, *planejar*, *fazer* são comuns ao exercício da profissão docente. Contudo, essas práticas [...] estão a constituir modos de ser docente que precisam ser pensados, problematizados. (BRODBECK; OLIVEIRA, 2018, p. 100-101).

Ao analisar as narrativas produzidas na roda de conversa, foi possível verificar que as práticas de observação, de planejamento e da ação docente eram recorrentes no exercício da profissão dos sujeitos pesquisados. Na medida em que os sujeitos interferiam na narrativa do outro, para complementar ou tensionar, também destacavam o que foi observado, planejado ou realizado em determinada prática que eles viveram.

Dessas narrativas que iam sendo produzidas (gravadas), pude transcrever parte delas – atividade que possibilitou elaborar novas perguntas para os dados. Até o final da pesquisa, em 2016, foram produzidas 57 narrativas, porém, naquele momento em que eu estava fazendo meu TCC (2015), tínhamos produzido 27. Portanto, meu material de pesquisa do TCC foram essas 27 narrativas que tínhamos transcritas e produzidas até aquele momento. Ao manusear as narrativas, observei que os docentes usavam uma expressão comum na comunicação, mas que às vezes ela incluía o narrador e outras vezes não. Tratava-se do uso de *a gente*. Demorei para perceber o *a gente* nas narrativas, pois mobilizada pela busca de narrativas de si, buscava pelo “eu”.

Estava interessada em conhecer e compreender quais eram as posições assumidas pelos docentes em sala de aula. Mais especificamente, queria ver tais posições em relação à inclusão escolar. Ao utilizar aqui “posições”, refiro-me às “posições de sujeito”. De acordo com Lopes e Fabris (2000, p. 06):

com a entrevista-narrativa estava no fato de que os pesquisadores do GEPI não poderiam interferir na fala dos sujeitos de pesquisa, ou seja, a narrativa dos docentes não poderia ser induzida. Então, por esta razão, a roda de conversa possibilitou maior abertura e espontaneidade dos sujeitos no desenvolvimento dos diálogos.

Numa perspectiva de inspiração foucaultiana, ao optarmos pela expressão “posições de sujeito” estamos investindo política e pedagogicamente em uma educação que pode olhar de outras formas [...] Entre outras coisas, isso significa entender o sujeito de outras maneiras, abrindo outras possibilidades de produção de saberes e de trabalhar pedagogicamente com ele.

A flexibilidade que dá ao pesquisador trabalhar com o conceito de “posições de sujeito”, permitiu entender que, na posição de sujeito professora, contribuo, de forma significativa, na fixação ou não dos meus alunos em posições específicas em relação às suas aprendizagens; bem como na condição de professora, ao utilizar o mesmo conceito, possibilitou compreender que tudo que falo, avalio, interpreto, quando estou na posição de professora, constituo aqueles sobre quem falo (FOUCAULT, 2013).

Nesse sentido, procurei articular aspectos de minha formação na graduação, com os tensionamentos estabelecidos pelo GEPI na pesquisa. Então, ao estar preocupada com o uso do *eu* nas narrativas dos docentes, acabei chegando ao uso de *a gente* – equivalente ao pronome pessoal reto *nós* –, que me possibilitou visualizar distintas posições de sujeito sendo assumidas. Cheguei até o uso de *a gente*, pois além de ser recorrente nas narrativas dos docentes, percebi que ele operava como um tipo de “eu”. Havia momentos em que o *a gente* se referia apenas a pessoa que narrava, portanto, um *a gente* “eu”. Em outros momentos, se referia apenas a duas pessoas, portanto, excluía as demais; em outros momentos, fazia referência apenas às pessoas que eram docentes, ou seja, excluía demais pessoas que não fossem docentes, e assim sucessivamente, potencializando movimentos de *in/exclusão* (LOPES; DAL’IGNA, 2007).

Deste modo, no estudo desenvolvido para o TCC, operei com o uso da linguagem na oralidade, com docentes que atuavam em diferentes regiões do Brasil. Nesta investigação, portanto, foi possível constatar que esses docentes utilizavam com frequência o pronome *a gente*⁹ em suas falas e que este pronome operou como uma expressão *in/excludente* em tais narrativas. Destaco que, quando me refiro ao *a gente* como pronome, compreendo que algumas gramáticas, em uma perspectiva variacionista da língua, já fazem referência a ele, inserindo-o dentro de um quadro pronominal. Entre as gramáticas que já o mencionam, destaco: Castilho e Elias (2012), Azeredo (2013) e Neves (2015).

⁹ Entendo que o *a gente* sofre um processo de gramaticalização e que, nesse processo, envolve uma série de fatores para que, então, ele seja oficializado como pronome, pertencendo a uma classe gramatical. Porém, entendo também que ele é recorrente, é utilizado pelos falantes. Assim, ao referir-me a ele como pronome, deixo visível a “pedagogia da variação linguística” (FARACO, 2008), e de que é possível utilizarmos *a gente* como pronome, compreendendo-o e inserindo-o dentro de uma perspectiva variacionista.

Concluído esse percurso do TCC, necessitava realizar os estágios de docência. Não pude deixar de ser impactada, nesta etapa dos estágios, por todo esse percurso de pesquisa já narrado anteriormente. Ao assumir a posição de professora em sala de aula, mesmo que na etapa inicial do estágio, fui impelida a desenvolver nos alunos o desejo de querer saber mais, de fazer perguntas, de ter uma atitude de dúvida, de participar ativamente da aula, questionando o que viam e pensando alternativas de leitura para aquilo que os inquietavam. Naquele momento, não percebia o quanto da crença na mobilização e produção da dúvida nos alunos advinha da minha formação, mesmo que inicial, na iniciação científica.

Com a conclusão da graduação, comecei a investir no projeto de pesquisa para o processo seletivo do mestrado. A partir de leituras específicas da pesquisa, pautada nos estudos de Costa (2005, p. 200), entendi que “‘montar’ um projeto de investigação implica, antes de tudo, perder-se, embrenhar-se em tramas e teias de pensamento que, ao invés de nos indicarem rotas seguras, capturam-nos e enleiam-nos em circuitos aparentemente inescapáveis”. Assim, retomando o estudo desenvolvido no TCC, entendia que o uso de *a gente*, dentro de uma perspectiva inclusiva, nos possibilitaria visualizar formas de ser docente. Então, ao retomar os materiais analisados, elaborei uma suspeita investigativa, logo substituída no mestrado: *como o uso do pronome a gente constitui modos de ser docente numa perspectiva inclusiva?*

Ao fazer essa pergunta, tinha em mente a oralidade e pretendia produzir meu material de pesquisa com os professores por meio de uma roda de conversa (AFONSO; ABADE, 2008). A partir das discussões fomentadas no grupo de orientação e tendo em vista o meu tempo (de apenas dois anos) no curso de mestrado, optei por não olhar para a oralidade e não restringir o olhar somente para o *a gente*. Ancorada nas sugestões do grupo de orientação, optei por analisar narrativas, a partir de um deslocamento conceitual inserido no campo educacional e pedagógico.

Ao realizar tal deslocamento, fui me questionando: *qual será o meu material de pesquisa?* Precisava selecionar o *corpus* analítico para visualizar as narrativas dos docentes. Paralelo a isso, iniciei o processo de revisão da literatura. Estudei dissertações e teses sobre o tema da inclusão escolar. De acordo com Sennett (2012, p. 49), “revisar repetidas vezes uma ação, em contrapartida, permite a autocrítica”. Ao fazer essa revisão da literatura, percebi que fazia um movimento de leitura interessado. Repetir, mais de uma vez, a ação de buscar trabalhos, teses e dissertações na temática da inclusão escolar, possibilitou um potencial material de pesquisa.

Ao iniciar a leitura de teses e dissertações sobre o tema da inclusão, observava que muitos professores narravam as suas trajetórias de vida, profissionais e/ou acadêmicas, em seus

trabalhos de pesquisa. Muitas vezes, após narrarem seus percursos e crenças, se retomavam a partir da pesquisa que realizavam. Observei que isso recorria em dois pontos específicos do trabalho: na introdução (ou no capítulo 1) e nas conclusões (ou considerações finais). Este exercício instigou-me a buscar nestes trabalhos narrativas que possibilitassem analisar e compreender processos e práticas voltadas para a inclusão escolar em diferentes regiões do Brasil. Ao fazer esse deslocamento, passei a questionar, a partir do material, *quais as razões que os pesquisadores da área de Educação dão para pesquisar o tema da inclusão?* Tal questionamento não significava um problema central de pesquisa, mas se constituía em uma pergunta que eu fazia, para aquilo que lia nos trabalhos.

Essa inquietação possibilitou que fizesse uma primeira entrada no material de pesquisa. Nesta entrada, pude agrupar três tipos de razões dadas de forma recorrente pelos pesquisadores, para justificarem a necessidade de suas proximidades com a temática da inclusão: 1) razões profissionais; 2) razões formativas; e 3) razões do próprio indivíduo – por ser cego, surdo – ou mesmo por meio de outras lembranças, recordações. A partir do manuseio do material e de imersões nas leituras, retomei o questionamento que desenvolvia sobre o material e o reorganizei enquanto problema de pesquisa: *Como a pesquisa sobre inclusão escolar possibilita que o professor que faz pesquisa repense sua prática?*

Tensiono, nesta pergunta, a pesquisa como desencadeadora da formação continuada de professores, bem como tensiono o lugar da inclusão escolar neste processo. Enredo, portanto, nesta pergunta, duas condições: a de pesquisa e a de docência, objetivando *analisar e problematizar como a pesquisa opera na formação continuada do professor no contexto da inclusão escolar*.

Visando contemplar as duas posições de sujeito ocupadas pelo autor ou autora da dissertação ou da tese desenvolvida, professor/a e pesquisador/a, passei a grafar *professor-pesquisador*, de forma a registrar o caráter indissociável desta relação. Conforme ia se tornando mais claro para mim meu objeto de pesquisa, passei a entender que o que mobilizava os professores a fazerem mestrado e doutorado era, entre outros atravessamentos profissionais e econômicos, situações cotidianas vividas na escola, entre elas, a inclusão de alunos com deficiência em suas salas de aula. Então, a inclusão era um mobilizador na busca do conhecimento novo e capaz de dar respostas às angústias pedagógicas. A pesquisa era um meio de buscar respostas, que acabava alterando a forma de ser professor.

Nesse contexto, defendo a ideia de que a pesquisa possibilita repensar as práticas docentes e que, deste modo, a pesquisa pode se constituir como um processo formativo, podendo contribuir no desenvolvimento de propostas educativas que contemplem aspectos

específicos acerca do processo de inclusão escolar. Em vista do objetivo geral da presente proposta, desdobro-o em objetivos específicos:

- 1) analisar como os pesquisadores narram as suas práticas pedagógicas, na pesquisa que realizam;
- 2) analisar como a inclusão escolar é posicionada na relação entre pesquisa e docência;
- 3) verificar quando as posições de professor e de pesquisador se mesclam.

Diante do exposto, nesta primeira seção, objetivei narrar a relação que estabeleci com a temática da inclusão escolar e da docência. Mostrei essa relação por meio da minha inserção em um grupo de pesquisa e de como essa relação com o universo investigativo foi colaborativa para chegar até esta dissertação. De acordo com Garcia (2018, p. 163), “ao longo de minha trajetória, não permaneci a mesma. [...] De certa forma, são essas mudanças que vão emergindo da narrativa, entre lembranças e esquecimentos. Meu olhar para os acontecimentos passados é inevitavelmente um olhar do presente”. Nesse sentido, entendo que vou me constituindo professora-pesquisadora em meio às experiências da IC, como estagiária na escola, como integrante de um grupo de pesquisa acerca da inclusão, nas disciplinas cursadas durante o mestrado, dentre outros atravessamentos.

Diante da trajetória aqui narrada, avanço para o próximo capítulo, em que apresento a organização do caminho metodológico desta presente pesquisa.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Temas ainda vigentes precisam ser abordados sob novas óticas, compondo novas problematizações. Um dos desafios que se apresenta a pesquisadores e pesquisadoras de hoje é exatamente este: articular velhos temas em novos problemas. (COSTA, 2005, p. 208).

Como já registrado anteriormente, a pesquisa que proponho nasceu do processo de revisão de literatura sobre inclusão. Ao buscar por pesquisas sobre o tema, pude mapear a produção brasileira, dividindo as ações empreendidas por regiões. Percebia que havia desigualdades expressivas na quantidade de dissertações e teses produzidas nas diferentes regiões do Brasil. Uma concentração de trabalhos mostrava a produtividade das regiões sul e sudeste, se comparada com norte e nordeste. Inquieta com os dados obtidos, quis saber o que se produzia sobre o tema da inclusão escolar nas regiões que apresentam menos pesquisa, uma vez que são regiões de nosso país que apresentam uma concentração menor de PPG – Programas de Pós-Graduação em Educação e uma pluralidade de estados (sete estados na região norte e nove estados no nordeste)¹⁰.

Em nosso país, a região sudeste é a que possui uma concentração maior de programas, 52 registros de PPG em Educação reconhecidos pela CAPES (deste total, 37 possuem mestrado e doutorado). A região sul vem logo depois, com 36 registros de PPG em Educação (sendo que 25 possuem mestrado e doutorado). A região centro-oeste possui 15 registros de PPG em Educação. Desses 15 registros, oito possuem mestrado e doutorado. Na região nordeste, há 20 registros de Programas de Pós-Graduação em Educação. Destes, 12 possuem mestrado e doutorado. A região norte possui nove PPG em Educação, deste total, apenas três possuem curso de mestrado e de doutorado em Educação.

Considerando os dados acima, diante dos investimentos governamentais, feitos na última década, para o desenvolvimento de pesquisas nas regiões norte e nordeste, chama a atenção o baixo número de Programas de Pós-Graduação em regiões bastante povoadas. Na pesquisa desenvolvida pelo GEPI, conforme afirma Lopes (2017), as diferenças de entendimento acerca da aprendizagem e da própria função da escola nas distintas regiões

¹⁰ Atualmente há 132 Programas de Pós-Graduação em Educação, com cursos acadêmicos, reconhecidos pela CAPES no Brasil. As informações sobre o levantamento do número de programas foram atualizadas e retiradas de uma planilha disponível na Plataforma Sucupira da CAPES, no seguinte endereço eletrônico: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?areaAvaliacao=38&areaConhecimento=70800006>>. Acesso em 05 de fevereiro de 2019.

brasileiras, são percebíveis nas narrativas docentes sobre suas práticas pedagógicas. A inclusão nestas regiões é fortemente entendida como um lugar de chegada para o qual os docentes não se sentem preparados.

Pensar sobre o que se faz não constitui uma tarefa espontânea ou natural. Trata-se de processos desenvolvidos que, ao imprimirem aos pensamentos uma forma de olhar e de questionar o que se vive, geram pensamentos novos e inconformidades com as práticas desenvolvidas no cotidiano pedagógico. Diante disto, compreendo que um ambiente universitário, questionador e ocupado com a extensão, com a formação continuada e o aperfeiçoamento profissional por meio, também, da pesquisa, pode contribuir com a disseminação de práticas pautadas em uma *atitude*¹¹ inquieta e investigativa entre os profissionais que convivem em um mesmo espaço.

Compreendo que os investimentos produzidos em Programas de Pós-Graduação refletem na potencialização de pesquisas que reverberam nos investimentos da Educação Básica. Deste modo, acredito que a ambiência da pesquisa, sentida nas escolas por meio daqueles que são professores e buscam qualificação no mestrado e no doutorado, pode se constituir em uma importante prática que reverbera nas ações empregadas ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos no contexto escolar. Segundo estudo de Fabris e Oliveira (2013, p. 443): “há uma radical separação entre a escola e a universidade, como se a escola se detivesse na dimensão da prática e a universidade, na dimensão teórica. [...] É forte a narrativa de que a diferença entre teoria e prática coloca a universidade em um polo e a escola em outro”. Deste modo, quando prevalece essa ruptura entre o espaço escolar e o espaço da universidade, há o risco de se dicotomizarem ainda mais as práticas de criação, de produção analítica e investigativa de processos de aprendizagem.

Avançando na pesquisa, a partir da compreensão das disparidades regionais na oferta de Programas de Pós-Graduação e dos insuficientes investimentos em pesquisa no campo educacional; e para compreender de forma mais ampla as condições pedagógicas registradas nas narrativas docentes sobre suas práticas, estabeleci um recorte investigativo, analisando a produção de dissertações e teses produzidas nas regiões norte e nordeste. Portanto, na seção que segue, apresento a sistematização do material.

¹¹ Para pensar a ideia de “atitude”, ancorei-me nas discussões de Provin (2011), que trabalhou com o conceito de *atitude de inclusão* em sua dissertação de mestrado. Para Provin (2011), pensar neste tipo de atitude, significa produzir “uma ação de abertura para o outro e para si mesmo. Dito de outra maneira, é possível pensar em uma postura, um convencimento de que aquilo que se faz é bom para todos; nesse caso, bom para as universidades e bom para os estudantes”. (PROVIN, 2011, p. 100).

2.1 SISTEMATIZAÇÃO DO MATERIAL DE PESQUISA

Ao fazer o levantamento das pesquisas nas regiões norte e nordeste, encontrei, no portal de teses e dissertações da CAPES, 62 trabalhos na região norte e 82 trabalhos na região nordeste, acerca da temática da inclusão¹². Deste modo, ao fazer uma leitura daquilo que era abordado nas pesquisas¹³, fiz uma primeira seleção. Separei aquelas que trabalhavam, especificamente, com o tema da inclusão escolar. Depois, desenvolvi uma segunda seleção, organizando as pesquisas a partir das narrativas apresentadas pelo pesquisador. Na região norte, de um total de 62 trabalhos, selecionei, inicialmente, 15 dissertações e 02 teses; e na região nordeste, de um total de 82 trabalhos, selecionei 11 dissertações e 02 teses, que se enquadravam nos critérios estabelecidos. Porém, dado o tempo de investimento analítico para estes materiais, selecionei, no capítulo quatro desta dissertação, 07 dissertações e 01 tese da região norte; e 06 dissertações e 01 tese da região nordeste – que compõem o *corpus* investigativo deste trabalho.

Durante a leitura do material, fui refinando o exercício de perceber como pesquisar poderia provocar tensionamentos sobre o vivido. Tais tensionamentos, por vezes, apareciam nos trabalhos de forma explícita e, outras vezes, era possível perceber por meio de jogos de palavras usadas ao comentarem capacidades individuais dos alunos. Independente das formas de explicitação dos desconfortos vividos ao teorizar sobre as práticas de inclusão, crescia meu desejo de entender como a ação de pesquisar ou a forma de abordar um tema por meio da pesquisa, poderia construir uma ambiência investigativa e formativa para os professores.

Entendendo que o professor que faz pesquisa possui condições de criar para si próprio uma ambiência formativa, passei a buscar, no material que havia selecionado, por enunciações de mudanças e de reflexões pessoais feitas a partir da investigação. Muitas foram as leituras de cada dissertação e de cada tese, até perceber que muitos pesquisadores, autores dos trabalhos, narravam a si próprios ao refletirem sobre seus objetos de investigação. As narrativas se concentravam na introdução e na conclusão dos trabalhos. Ao dar-me conta disso, construí uma planilha separando o material sobre inclusão que trazia narrativas dos pesquisadores acerca de suas próprias crenças e práticas.

¹² O acesso foi realizado em julho de 2017.

¹³ Fiz a busca pelo PPG em Educação por meio do site da CAPES e, conforme ia encontrando dados, fui construindo planilhas que facilitassem a compreensão de realidades a serem problematizadas. Uma delas continha dados quantitativos, como a distribuição dos números de PPG em Educação por região. A planilha era formada por três abas: a primeira aba possuía o levantamento do número de PPG em Educação e de cursos de mestrado e de mestrado/doutorado no Brasil. A segunda aba possuía a organização do mapeamento dos trabalhos selecionados. Na terceira aba, constava a relação das pesquisas acerca da inclusão escolar.

Após essa sistematização, necessitei organizar, em um arquivo separado, pesquisas selecionadas para compor o *corpus* analítico do presente estudo. Importante lembrar que passei a chamar de *professores-pesquisadores* os autores dos trabalhos que combinavam estas duas funções e usavam a função do pesquisador para problematizar a função do professor, ambas exercidas pelo mesmo sujeito em momentos distintos. Dado este passo, na construção desta pesquisa, passei a fazer perguntas – que classifico como sendo condutivas metodológicas – para o material:

- 1) Como o professor-pesquisador narra a sua prática?
- 2) Como o professor-pesquisador compreende a inclusão escolar?
- 3) Quais os primeiros contatos com a inclusão que os levaram até a pesquisa?
- 4) Quais são os momentos narrativos em que os autores retomam e/ou pensam na sua própria prática?

Inicialmente, voltei a atenção para a terceira questão, destacando no material o primeiro contato que os autores tiveram com a inclusão. Fui buscando pelas intenções de pesquisa dos sujeitos. Para isso, pinteí os excertos e criei legendas, a partir do que era narrado pelos autores em suas pesquisas, a fim de que pudesse pensar as unidades analíticas posteriormente. Os destaques efetivados passaram a ser constituídos a partir de uma legenda com cores, conforme pode ser visualizado no quadro que segue:

Quadro 02 - exercícios com legendas no material empírico

Pergunta para os capítulos iniciais: qual o primeiro contato com a inclusão que levaram os autores até a pesquisa?

cor amarela = na formação dos cursos de licenciatura, mestrado e/ou cursos em geral;

cor verde = por ter algum familiar surdo, cego, autista, etc (questões pessoais na família) ou a pessoa ser cega;

cor cinza claro = lembranças, recordações na infância/adolescência/juventude;

cor azul celeste = na sala de aula, experiência como professor/a (ou alguma outra experiência profissional);

Pergunta para as considerações finais: qual é a mensagem/reflexão final do pesquisador?

cor rosa = imersão no contexto da pesquisa (realidade vivida/explorada);

cor vermelha = novas representações (novos olhares);

cor azul = valorização de saberes (compromisso com a inclusão);

cor cinza escuro = dar retorno social da pesquisa (a pesquisa como um retorno).

Fonte: elaborado pela autora.

Foi a partir da marcação e da sistematização das enunciações percebidas; das perguntas condutivas metodológicas; bem como da compreensão da narrativa como processo de falar e pensar sobre si mesmo (LARROSA, 1994), que passei a refletir sobre como a pesquisa, desenvolvida por professores-pesquisadores, poderia promover reflexão e formação continuada de professores.

Nesse sentido, para compreender o contexto em que passo a visualizar as narrativas nos trabalhos acadêmicos, é necessário levar em consideração o gênero textual dissertativo-argumentativo – gênero de teses e dissertações (MARCUSCHI, 2005). Dentro desse gênero, encontro outro: o texto narrativo. Desta forma, é fundamental considerar o contexto em que o texto narrativo aparece, qual sua função e sua finalidade dentro de um gênero textual macro, neste caso, o gênero dissertativo-argumentativo. Nesse gênero, o texto narrativo aparece, geralmente, com a função de justificar o porquê da escolha do tema de pesquisa, com a finalidade de mostrar os percursos que o autor vivenciou no decorrer de sua trajetória acadêmica, profissional ou pessoal. Vivências essas, que o mobilizaram, de algum modo, para a pesquisa.

De acordo com Larrosa (1994, p. 69), “a compreensão da própria vida como uma história que se desdobra, assim como a compreensão da própria pessoa como o personagem central dessa história, é algo que se produz nesses constantes exercícios de narração e autonarração no qual estamos implicados cotidianamente”. É nesse contexto que começo a encontrar nos trabalhos acadêmicos textos narrativos, de histórias vividas e pensadas pelos autores. Segundo Garcia (2018, p. 162), “escrevo em primeira pessoa, denunciando ao mesmo tempo um ponto de vista e o tema desta escrita. O como me constituo nesta narrativa vai sendo tecido por um olhar de agora sobre minha trajetória profissional”. Nesse sentido, ao narrarem suas histórias na construção da pesquisa, os autores constituem experiências da docência. Acredito que estas, por sua vez, podem imprimir um processo formativo, uma vez que é a partir de sua retomada por meio da narrativa, que os professores-pesquisadores exercitam uma analítica sobre suas práticas. Condicionam momentos reflexivos e constituem modos de compreensão da condução pedagógica.

Ao olhar para as narrativas selecionadas no material de pesquisa, busquei encontrar os primeiros contatos que fizeram com que aquele determinado autor da dissertação ou da tese se mobilizasse pelo tema da inclusão escolar. Procurei por lugares em que circulou, pelo seu processo formativo, por lembranças que o tenha marcado ou, até mesmo, por ser um sujeito com alguma deficiência, ou ter um familiar com deficiência, dentre outras situações que pudessem ter mobilizado esses professores. Instigada por Larrosa (1994), ao fazer os percursos

do professor-pesquisador dentro dos seus trabalhos, “descobria” suas experiências, dava-me conta dos exercícios realizados sobre si mesmos em complexas retomadas de sentimentos, práticas, traduções, julgamentos, etc. Conforme Larrosa afirma, ao conceituar experiência e a narrativa de si, considerava os exercícios dos professores como:

Aquilo a respeito do qual o sujeito oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas. (LARROSA, 1994, p. 43).

Muitas são as pesquisas no campo da educação que analisaram a formação de professores e a pesquisa na formação de professores, porém, na revisão de literatura que empreendi, não encontrei nenhuma investigação que cruzasse as variáveis que proponho em minha investigação — inclusão escolar, narrativas e formação de professores-pesquisadores nas regiões norte e nordeste brasileiras.

De acordo com Fagundes (2016), há um movimento, no âmbito acadêmico, que valoriza a pesquisa na formação docente. Tal movimento começa a ganhar expressão no Brasil ao “final da década de 1980, apresentando crescimento substancial na década de 1990” (FAGUNDES, 2016, p. 283). Fagundes (2016) também faz referência a uma coletânea organizada por António Nóvoa em 1992, que tinha como tema *Os professores e a sua formação*. Nela, estavam reunidos textos que discutiam a formação de professores, tendo como premissa a necessidade de revisão da pesquisa educacional com vistas a abarcar novas demandas do ensino (FAGUNDES, 2016).

Mobilizada pelo fato de não ter encontrado uma abordagem analítica como a que proponho, passei a investir em leituras que me possibilitassem compreender melhor como poderia trabalhar na organização das enunciações que encontrei em meu material¹⁴. A partir da extração de excertos dos 15 trabalhos analisados, marcando repetições, afirmativas que chamavam a atenção por serem diferenciadas ou por mostrarem o quanto o professor estava sendo interpelado pelo pesquisador, foi possível criar dois conjuntos analíticos sob os quais foram agrupados os excertos: 1) a pesquisa possibilitando uma conscientização reflexiva; e 2) a pesquisa possibilitando um estranhamento da realidade.

¹⁴ Ver em “apêndice” um panorama geral do material extraído das regiões norte e nordeste.

Vale destacar aqui, alguns esclarecimentos, tendo em vista o agrupamento do material. Por vezes, uma mesma narrativa mescla a conscientização reflexiva ou o estranhamento da realidade. Em alguns casos, repeti o trecho narrativo na unidade analítica que lhe é correspondente, porém, grifei/destaquei frases diferentes, a fim de mostrar a diferenciação que percebo entre uma unidade e outra. Registro que as notas de rodapé contidas nas narrativas das unidades analíticas, a serem apresentadas no quarto capítulo desta dissertação, pertencem aos professores-pesquisadores, sujeitos desta investigação. Decidi preservar tais notas, pois considero relevante para a compreensão do contexto narrativo elaborado por eles.

Por fim, mais um esclarecimento, dentro do campo de teorizações pós-estruturalistas, no qual também me movimento, mas com certo cuidado, devido ao pouco tempo de leituras que tenho no campo, pode parecer estranho a classificação que proponho para meu material. Porém, o fiz a partir do que circulam nas narrativas, sendo que a noção de *consciência* e de *estranhamento da realidade* são elementos recorrentes no material. Em nenhum momento entendo *consciência* como trazer para *a luz* o que estava no subconsciente (ou armazenado em uma essência inacessível dos sujeitos). Pelo contrário, entendo que os sujeitos *tomam consciência* da condição que envolve sua prática; o fazem a partir da submissão de seu próprio pensamento à novas perguntas feitas, de modo sistemático. Portanto, não entendo como uma *consciência freudiana*, mas sim como um pensamento reflexivo, que amplia “os crivos” (LOPES, 2018) sobre o que se faz e o que se pensa.

Diante do exposto, passo a investir, no próximo capítulo, na inclusão escolar, que mobiliza aquele que é professor e faz pesquisa. Tendo isso em vista, também exploro a pesquisa como uma ambiência formativa para esse professor-pesquisador.

3 INCLUSÃO ESCOLAR, PESQUISA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Enunciar as ideias que se tem sobre o ofício de professor é muito mais fácil do que mostrá-las no seu próprio exercício. Por isso o professor tem esse quê de generosidade, quando abre a porta da sua sala para o estagiário na formação docente inicial, para o estudante de psicologia que quer apenas fazer observações, para o professor universitário que envia o graduando para aplicar alguma experiência ou questionário. [...] Quando um professor entra na pós-graduação, muitas vezes se apresenta como doutorando ou mestrando nos eventos científicos. No entanto, apresentar-se como professor deveria ser uma distinção, um pronome de tratamento, algo como professor doutorando, professor escritor, professor palestrante, professor artista. (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 19-20).

Início este capítulo com o objetivo de pensar a pesquisa como possibilidade e atmosfera investigativa-formativa para os professores que exercem a docência, a partir de um contexto escolar de inclusão. O propósito é compreender as possibilidades da pesquisa contribuir na formação do professor, que busca no curso de mestrado e/ou de doutorado outras formas de significar e até de exercer a docência.

Diante disso, proponho pensar tanto a pesquisa, quanto a formação de professores, a partir das discussões sobre artesanaria, fomentadas por Sennett (2012). Entendo que o trabalho pedagógico exercido, cotidianamente, pelo professor, é composto por uma dimensão artesanal. Tal dimensão, somada a uma formação acadêmica, política, cultural e da experiência, fornecem ferramentas, que aparecem por meio de demandas acontecimentais. Para atender tais demandas, quanto maior for a abertura do professor às diferenças; quanto maior for a sua sensibilidade de escuta das muitas realidades presentes no contexto da sala de aula; maior será sua habilidade para buscar conhecimentos, inventar estratégias pedagógicas no momento de encaminhar, conduzir os alunos a um determinado objetivo e a tomar decisões. Inclusive, as habilidades que fazem do professor um artesão, que trabalha para esculpir, de forma original, um a um de seus alunos, mantêm a crítica e o crivo (LOPES, 2018), sobre seu próprio processo, sempre ativos.

A avaliação sobre o que faz – e sobre o que resulta de seu trabalho – é processual e individual, por mais que a finalidade pedagógica seja educar e ensinar um a um para o que se espera, é que, ao ensinar e educar o indivíduo, ele desenvolva condições para viver em sociedade e sob diretrizes coletivas. Fabris (2015), ao problematizar a docência e o trabalho pedagógico, questiona se a dimensão artesanal, contida no trabalho do professor, poderia “contribuir para pensar a avaliação como qualificadora dos processos de formação docente” (FABRIS, 2015, p. 444). Neste contexto, no trabalho do artesão, seja ele o professor, bem como

o pesquisador, pois ambos esculpem suas peças, a avaliação talvez seja uma constante, pois o exercício criativo de sua obra exige acompanhamento contínuo e retomadas de rumos.

Neves e Boff (2018, p. 139) destacam que “a artesanania pode ser entendida como um tipo de relação com o trabalho”. Ao considerar a pesquisa que realizei, buscando nas narrativas de pesquisadores a presença de si como professor, acrescento que se trata de um tipo de relação com o trabalho em permanente processo criativo, em que o pesquisador ajuda pensar as ações do professor e vice-versa. A atitude investigativa, derivada e disciplinada pelas exigências de sistematizações metodológicas, permite ao professor refinar seu olhar e sua leitura das situações em que se encontra. Mais variáveis são incorporadas ao fazer pedagógico, antes de uma tomada de decisões. As decisões pedagógicas ficam ainda mais elucidadas pelas respostas dadas pelos professores para as suas novas perguntas. Tal processo, extremamente rico, devido a complexidade que adquire, nem sempre confere ao professor-pesquisador artesão reconhecimento pelos resultados de ensino conquistados, pois os resultados humanos e de desenvolvimento do conhecimento, nem sempre são aqueles avaliados pelos rankings (inter)nacionais.

Larrosa e Rechia (2018, p. 319), escrevem que o ofício de professor remete à uma artesanania e a “um velho jeito de se fazer as coisas bem”. Tal jeito, se considerarmos de uma forma mais ampla o *ethos*¹⁵ contemporâneo, em que tecnologias, respostas rápidas e performances avaliativas são, cada vez mais, exigidos e valorizados, torna o ofício de professor e a sua dimensão artesanal, coisas do passado. A qualidade¹⁶ almejada pelo artesão pode se perder quando as exigências pela aprendizagem de conteúdos, padronizada e possível de ser verificada em avaliações de larga-escala, começam a ser privilegiadas em relação às conquistas e ensinamentos herdeiros da Modernidade pedagógica.

Acredito que um professor artesão, que também faz pesquisa, tem suas reflexões sobre sua prática potencializadas, pois por indução da metodologia da pesquisa, potencializa

¹⁵ Assim como Oliveira (2015, p. 103), “assumo a grafia *ethos*, sem acento. O vocábulo *ethos* derivado do grego, possuía duas grafias: *êthos* e *éthos*. A primeira referia-se a ideia de morada, mais ligado ao desenvolvimento intelectual na conformação do caráter, a segunda, aos modos de ser, associado aos hábitos e costumes [...] escolho fazer uso da forma sem acento, tomando-a em seu duplo significado, assim como utilizam as pesquisadoras Elí Fabris e Maria Cláudia Dal’igna (FABRIS; DAL’IGNA, 2015). Ao me referir a *ethos* estou entendendo-o enquanto morada e enquanto modos de ser. O *ethos* é compreendido como uma atmosfera, uma condição criada para que o sujeito em seu processo de constituição possa desenvolver suas virtudes intelectuais e morais, pelo exercício e pelo hábito, nas relações estabelecidas consigo e com os outros”.

¹⁶ Embora pense que discutir o conceito de *qualidade* seja algo importante, passo rapidamente por ele. Receio perder o fio condutor de minha argumentação acerca do professor que pesquisa e que, ao pesquisar, sistematiza seu fazer pedagógico com a forma de proceder da metodologia de pesquisa. Para maiores discussões sobre *qualidade* e *profissão professor* sugiro a leitura de Neves (2016) e Neves e Boff (2018).

perguntas sobre suas próprias conduções pedagógicas, bem como amplia o leque de possibilidades de interpretações e respostas. E, mais do que isso, por meio desse processo investigativo, são desnaturalizadas algumas verdades que, quando mantidas pelo professor, podem mascarar problemas e dificultar soluções que levem os alunos a atingirem objetivos previstos para seu desenvolvimento, socialização, aprendizagem, inclusão, etc. Na pesquisa, no campo da educação, para entender os acontecimentos, principalmente aqueles referentes à inclusão escolar, exige-se de quem faz pesquisa que consiga perceber a si mesmo com estranhamento, deixando claro, para si mesmo, variáveis capazes de gerarem a exclusão ou a in/exclusão. Vale frisar que este processo, de entender os acontecimentos, não ocorre de modo natural.

Nos trabalhos que selecionei, a formação de professores aparece como uma preocupação recorrente quando atrelada ao contexto da inclusão escolar. Predominantemente, a formação de professores é associada a uma perspectiva de fragilidade e de carência das questões que implicam a inclusão escolar. Dito de outra maneira, conforme escrevem Veiga-Neto e Lopes (2011), bem como Lopes e Fabris (2013), a herança platônica, em que todos estamos submersos como sujeitos modernos, conduz a uma postura binária de entendermos de forma bastante simplificada que estamos (ou não estamos) preparados para trabalhar com a inclusão escolar. Distintas formas de inclusão são colocadas em um lugar de destaque ou em um lugar idealizado e inatingível, a ser conquistado pelo aluno com deficiência. É o aluno que precisa se modificar, pois é ele que possui e “porta” a deficiência, que dificulta ultrapassar os problemas de relacionamento, ensino e aprendizagem a serem resolvidos.

Deslocar essas crenças que estão sobre o sujeito aluno, não é tarefa fácil e nem sempre se resolve ofertando mais cursos de formação para a inclusão, por exemplo. Acredito que tais crenças podem ser abaladas por meio de um trabalho intenso e reflexivo, capaz de mexer com a estrutura de quem investiga, no caso da pesquisa que desenvolvo, do professor-pesquisador. O exercício do *fazer pesquisa* é algo tão intenso, que nos modificamos radicalmente quando queremos nos transformar. Compartilho da crença que o professor que faz pesquisa acadêmica soma o desafio de usar uma metodologia, que o coloca em posição de suspeita, ao desafio de ter que executar uma tarefa pedagógica – a de ensinar e a de conduzir qualquer um que esteja na escola – entendendo que nem todos podem ser afetados desta mesma forma. Assim, diante da importância de constantes retomadas das leituras da inclusão escolar, volto a abordar o assunto no próximo subtítulo.

3.1 INCLUSÃO ESCOLAR

As palavras não falam por si; elas se inserem em redes discursivas complexas e dinâmicas, nas quais os significados e os sentidos são sempre instáveis e sujeitos a mudanças. As palavras significam aquilo que os usos levam a que signifiquem. Mas os usos não são livres ou caóticos; eles seguem determinadas regras implícitas, estabelecidas em cada cultura ao longo do tempo. (VEIGA-NETO, 2013, p. 09).

Nas últimas décadas, a partir da agenda internacional de educação para todos, da qual nosso país é signatário, a inclusão escolar está na ordem do discurso, nas políticas educacionais, e nas práticas pedagógicas. Distintos documentos têm instituído a necessidade dos espaços escolares, públicos e privados, ofertarem um processo educacional de qualidade a todos. Nesse convencimento, “campanhas governamentais baseadas em estatísticas, pesquisas acadêmicas, ações da mídia, entre outros mecanismos, foram postos em funcionamento para operar o convencimento de todos sobre a necessidade de transformação da escola em um espaço aberto à diversidade”. (MENEZES, 2011, p. 52). Com isso, pesquisas têm analisado e problematizado diferentes questões implicadas na política de inclusão das pessoas com deficiência no sistema escolar. Tensões relacionadas aos quatro eixos que implicam a inclusão – acesso, permanência, participação e aprendizagem (BRASIL, 2015) – operacionalizam debates e implicam investimentos em estudos e pesquisas.

Sardagna (2013), em sua investigação, afirma que não é de forma recente que iniciamos esses movimentos para pensar a inclusão. De acordo com a autora, em diferentes tempos, ocorreram acontecimentos em nosso país que foram dando ênfases para o que, hoje, intitulamos como “inclusão”. Para mostrar isso, Sardagna (2013) organizou três conjuntos analíticos com o objetivo de apresentar ao leitor as ênfases discursivas¹⁷ de acontecimentos que vão “se recombinaando e se atualizando” (SARDAGNA, 2013, p. 48) no tempo e que nos permitem pensar, de certa forma, em “inclusão”.

O primeiro conjunto, de 1950 a 1960, mostra os primeiros movimentos que se proliferaram no país, a fim de pensar em uma correção para aquelas pessoas consideradas “anormais¹⁸”. É nesse movimento que predomina a lógica da correção, ou seja, o foco está nos

¹⁷ Em uma perspectiva Foucaultiana, as condições de possibilidade para que surja um objeto do discurso estão correlacionadas aos imbricamentos, sejam eles alicerçados por “relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação” com outros. Dito de outro modo, o discurso consiste na coexistência de superfícies, que ora se sobrepõem, se justapõem ou se afastam. (DUARTE, 2009, p. 168-169).

¹⁸ Para compreender a noção de “anormais”, cabe ressaltar que está relacionada com a ideia de norma. Há sempre uma “média, a partir da qual os sujeitos são posicionados em lugares específicos, como nas “classes de

“processos corretivos de deficiência”, com o objetivo de recuperar “crianças retardadas”. Nessas décadas, os saberes psicológicos, os saberes médicos, passam a operar e dar suporte aos trabalhos pedagógicos e, tudo isso, para posicionar o sujeito como um “anormal a corrigir” (SARDAGNA, 2013, p. 50).

O segundo conjunto estudado por Sardagna (2013) consiste na multiplicação dos espaços chamados de “classes especiais” e “escolas especiais”, com o que ela denomina de fazer a “distribuição dos corpos na escola” (p. 51). Este conjunto abrange as décadas de 1970 e 1980. Nesta ênfase, a preocupação não consistia só no campo de ação dos alunos, mas também no campo dos órgãos oficiais. Nessa época, são criadas a FAERS (Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional), bem como também a FADERS (Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul), dentre outros órgãos. Nesses espaços, a posição de sujeito mais forte que circulava era a do “aluno-problema”. De certo modo, para Sardagna (2013, p. 55), tanto as práticas do primeiro conjunto, como as práticas do segundo conjunto, “foram criando as condições para que, na década de 1990, as práticas de in/exclusão se estabelecessem sob a forma de uma política da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar”.

É por meio dessas duas ênfases que surge o terceiro conjunto estudado pela autora: “a inclusão e o controle dos sujeitos na escola comum” (SARDAGNA, 2013, p. 55). O objetivo desta última ênfase é homogeneizar o espaço, efetivar práticas de inclusão escolar, que se fortalecem a partir da primeira década do século XXI. Aqui, há a necessidade de reposicionar os sujeitos, pois exige-se novos procedimentos de controle, tendo em vista que também há novas formas de governamentalidade¹⁹ em meio a essa perspectiva inclusiva. Nesta terceira ênfase, entre as décadas de 1990 e 2000, a inclusão passa a funcionar como estratégia do Estado para uma “maximização do controle sobre todos, ao mesmo tempo em que ocorre a minimização das responsabilidades do Estado” (SARDAGNA, 2013, p. 57). A partir da análise desenvolvida por Sardagna (2013), verifica-se a impossibilidade de demarcação seccional entre as diferentes práticas de investimento sobre os corpos das pessoas com deficiência. Assim como

aprendizagem lenta” e nas “classes especiais”. Nesse processo, a norma é uma medida padrão que se constitui em uma média e opera na própria classificação, inclusão e exclusão dos indivíduos, que, quando comparados e aproximados, são posicionados. A média, portanto, é capaz de excluir, incluir e controlar”. (SARDAGNA, 2013, p. 51-52).

¹⁹ Compreender a inclusão escolar como estratégia de governamentalidade, consiste na “intenção de incluir todos os sujeitos para que ninguém fique de fora dos efeitos de poder produzidos pelas práticas escolares. Estas, apesar de serem caracterizadas como escolares, pois, na sua maioria acontecem na escola, também estabelecem fortes vinculações com outros saberes, epistemologicamente distintos”. (LOCKMANN, 2010, p. 87).

Sardagna (2013), refiro-me a esses acontecimentos como três ênfases, que se recombinaem, se articulam e que se atualizam, cada uma delas, a seu modo.

Nesta seção, dialogo com investigações que foram produzidas por pesquisadores que investiram na temática da inclusão escolar e, nestas discussões produzidas por eles, me filio. Dentro do contexto estudado por Sardagna (2013), outras pesquisas se debruçaram e investiram esforços para olhar a inclusão escolar em diferentes contextos históricos. É sobre tais esforços investigativos que discorro nesta seção, a fim de marcar as análises e problematizações acerca da *inclusão escolar*. No final, apresento o lugar que a inclusão escolar ocupa neste presente trabalho e de como ela pode avançar e contribuir para discussões e pesquisas futuras.

Vale ressaltar que não é minha intenção dar conta de todos os trabalhos sobre a inclusão escolar a que me filio. O intuito não é esgotar tais discussões, mas mostrar os principais deslocamentos conceituais e os investimentos analíticos operados em algumas pesquisas, que dialogam com a pesquisa que desenvolvo.

Opto por iniciar este percurso dos deslocamentos conceituais ancorada nas discussões apresentadas por Lopes e Fabris (2013a). As autoras destacam o investimento analítico das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão – GEPI, na sistematização de trabalhos publicados na obra *In/Exclusão nas tramas da escola*, em 2007. Este livro foi fruto das discussões que, em 2002, começaram a circular pelo referido Grupo. Apresenta uma coletânea de textos em que os autores voltaram sua atenção para “o caráter excludente das práticas de inclusão” (LOPES; FABRIS, 2013a, p. 17). O tensionamento operado nesta obra estava atrelado a concepção de *estar junto*, considerada sinônimo de inclusão escolar. Nesse sentido, de acordo com Lopes (2004, p. 10), inclusão e exclusão “estão tão imbricadas que, talvez, deversem compor uma única palavra ou uma única unidade de sentido ‘in/exclusão’”. Em distintas produções do Grupo, era recorrente o posicionamento assumido em relação à inclusão, no sentido de que ao tensioná-la, não se tratava de ser contra ou a favor, mas “mostrar o caráter produtivo das práticas ditas inclusivas” (LOPES; FABRIS, 2013a, p. 17).

Portanto, articulado às discussões de Veiga-Neto (2001), sobre as práticas de *incluir para excluir*, o GEPI passou a alimentar o conceito de *in/exclusão*, para marcar a articulação existente entre esses dois conceitos, pois “inclusão e exclusão estão articuladas dentro de uma mesma matriz epistemológica, política, cultural e ideológica” (LOPES, 2007, p. 11). Nesse contexto, demarca-se que “a inclusão e exclusão são invenções de nosso tempo. Isso significa que a inclusão e a exclusão guardam em si uma relação de dependência que inscreve os sujeitos

em tramas sociais desenhadas por distintas práticas no tempo e no espaço” (LOPES; FABRIS, 2013a, p. 19).

Na sequência das pesquisas e estudos desenvolvidos, há a compreensão da inclusão como um *imperativo do Estado*. Enquanto um imperativo, implica em reconhecer que a inclusão “deve atingir a todos sem distinção e independentemente dos desejos dos indivíduos” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 13). Portanto, além dos investimentos no conceito de *in/exclusão*, a inclusão também

pode ser um imperativo dentro de um Estado neoliberal²⁰ sem a qual seria muito difícil manter a ordem garantida pela educação de sujeitos que, cada vez mais, se tornam autônomos, autossuficientes, autogovernados, solidários, benevolentes, flexíveis, participativos e voluntários nas ações de assistência social. (LOPES; LOCKMANN; HATTGE; KLAUS, 2010, s/p).

Assim, avançando nos investimentos analíticos, a inclusão passa a ser compreendida como um movimento estratégico e potente na condução das condutas dos sujeitos, de modo que desenvolvam *subjetividades inclusivas* (MENEZES, 2011). No trabalho investigativo de Menezes (2011), a autora percebeu recorrências que apresentavam a necessidade de se investir na comunidade escolar, nas famílias, dentre outros sujeitos. De modo cada vez mais frequente, era possível perceber que os sujeitos eram convocados para se engajarem com a escola, pois mesmo a escola em si, passou a ter suas funções sobrecarregadas. Diante disso, há a compreensão de que a inclusão, como *imperativo de Estado*, aciona a produção de *subjetividades inclusivas*. Portanto, tal compreensão possibilita que articulações, entre o campo das políticas educacionais e das práticas pedagógicas, possam ser analisadas a partir da constituição de modos de vida, alinhados às demandas de um Estado que se organiza a partir de uma lógica econômica neoliberal. Nas palavras de Menezes (2011, p. 149):

Tais subjetividades são significadas por mim, entre outras características, como aquelas que, mobilizadas pelo acesso (sem restrições) e pela igualdade de oportunidades que lhe são ofertados, se sentem estimuladas (sujeitando-se) ao auto investimento.

²⁰ Na compreensão da lógica neoliberal (em que o mercado intervém e é visto como algo necessário ao bom governo), se inscreve a inclusão escolar. Nessa lógica, “há uma vontade de tornar os sujeitos mais livres, mas, ao mesmo tempo, é necessário moldá-los e conformá-los no interior de práticas de sujeição. Ser livre é saber comportar-se de acordo com determinadas regras, é saber conduzir suas próprias condutas e gerenciar com competência suas escolhas. Essa capacidade de autogerenciamento está relacionada com aquilo que foi denominado *empresariamento de si*”. (LOCKMANN, 2010, p. 61).

Para que cada sujeito possa permanecer no jogo da inclusão, é necessário o desenvolvimento de ações e estratégias que possibilitem um movimento contínuo em vista de investimento nas capacidades e habilidades individuais. Para Menezes (2011, p. 34): “o que se busca é a condição de conquista de um estado inclusivo, e não de uma condição de inclusão”, pois essa busca por um estado inclusivo reflete no tipo de vida que temos hoje; um estilo de vida competitivo, dentro de uma lógica que visa sempre investir em si mesmo e buscar boas oportunidades. Esse estilo de vida, com esse propósito, não busca uma condição de inclusão, pois conquistar essa condição não é garantia de permanecer nela.

A inclusão pode ser significada como uma condição permanente de luta, que [...] busca possibilitar que todos os sujeitos desenvolvam capacidades nas tramas do mercado. Temos, então, a inclusão mobilizando os sujeitos, provocando a mobilização da economia e do próprio Estado, operando como uma forma de organização de vida em sociedade. (MENEZES, 2011, p. 68).

Visualizo aqui, uma necessidade de participação do outro nesses movimentos de in/exclusão que passam a ser produzidos na Contemporaneidade. Entendo que essa necessidade ocorre, pois se precisa da presença do *outro*, para que, por exemplo, os professores se mantenham presentes. Assim como esse *outro*, o aluno, passa a necessitar da presença deste professor, para se manter participativo, presente. Além disso, preciso do outro, porque as relações de concorrência que produzem o auto investimento, não se estabelecem entre indivíduos isolados. Por isso que, nesse cenário, a escola inclusiva passa a ser mais adequada para investir-se. Nela, nomeiam-se os direitos humanos, a igualdade entre todos e a diversidade, que precisa ser respeitada, valorizada nesse espaço. Quando esses saberes se proliferam na escola, passamos a ser conduzidos, dentre outras formas, para uma compreensão de que a humanidade precisa ser mais justa, superar barreiras, respeitar as diferenças.

Assim, ao analisar a produção da inclusão como verdade, tomo a linguagem naquilo que ela tem de produtivo para entender como, por práticas de subjetivação, fomos sendo produzidos como sujeitos convencidos a olhar para a inclusão de forma naturalizada, sem questionar motivos, intenções e efeitos dessa política. (MENEZES, 2011, p. 49).

Neste intuito de cada vez mais naturalizar a inclusão, corre-se o risco de não se conhecer as tramas históricas que possibilitaram com que, hoje, a inclusão se efetive como este princípio mais justo, mais humano e, também, salvacionista. Portanto, olhar para trás, para os movimentos que desencadeiam a inclusão escolar, nos auxiliam na compreensão de outras possibilidades para a constituição dos espaços escolares. Nos faz pensar em outras trajetórias possíveis para produção dos sujeitos.

Dentro deste percurso de olhar para as investigações a que me filio, destaco a pesquisa de Lockmann (2010, p. 43-44), pois a autora buscou “entender a inclusão escolar como uma estratégia²¹ da governamentalidade, que age por meio de intervenções educativas, sociais, médicas, psicológicas, para conduzir as condutas dos sujeitos e gerenciar as suas vidas”. Nesse sentido, com a inclusão escolar são produzidas práticas de criação de desejos individuais e é por meio desses desejos que se torna possível regular as condutas dos sujeitos. Mais que isso, cria-se a sensação de que eles são livres para ter as suas próprias decisões e, dentre um leque de opções, ter e/ou fazer as suas escolhas.

Nessa mesma lógica, se produz um sujeito “capaz de gerenciar a sua própria vida, realizando escolhas individuais que não comprometam os interesses coletivos” (LOCKMANN, 2010, p. 61). Essas práticas de individualização são respaldadas pelo Estado. De acordo com Thoma e Kraemer (2017, p. 84), “o Estado assume papel relevante na promoção de ações para garantir espaços educacionais que fomentem e promovam a potencialização das competências individuais”. Esse é o sujeito do neoliberalismo, inscrito numa lógica de que todos devem estar na escola e, assim, passa a ser responsável por si mesmo, a fim de que, após a etapa escolar, possa ter “recursos para prover suas necessidades, trabalhar, consumir, enfim, governar a si próprio”. (LOCKMANN, 2010, p. 61).

Na pesquisa de Rech (2010), a inclusão escolar é compreendida como um *movimento*. A autora analisa a inclusão escolar a partir de um recorte temporal e político, que abrange o período do governo FHC, ou seja, em seu primeiro mandato, de 1995 a 1998 e, em seu segundo mandato, de 1999 a 2002. Rech (2010) mostrou como a inclusão foi sendo constituída por meio de algumas práticas – que tem a intenção de mobilizar a sociedade em geral. Para isso, ela analisou materiais/documentos, produzidos no governo FHC. Em suas análises, a autora afirma que a inclusão escolar foi constituída a partir de vários movimentos anteriores, entre esses movimentos, ela destaca a integração escolar, nomenclatura utilizada nos documentos legais

²¹ A estratégia é entendida pela autora a partir de uma inspiração Foucaultiana. A autora passa a compreendê-la como um meio de atingir um fim; e também como um instrumento de luta e de confronto (LOCKMANN, 2010, p. 44).

antes da gestão de FHC e em boa parte da gestão do primeiro mandato desse governo. Nesse sentido, também foi possível perceber que a inclusão escolar se fortaleceu a partir da gestão do segundo mandato.

A partir dos desdobramentos realizados ao longo desse período, percebo como o movimento “todos devem estar na escola”, passa a constituir importante potencialidade no campo educacional e passa a ser celebrado no Brasil. Nesse contexto de celebração, Rech (2010) listou uma série de novelas, programas de televisão e produções impressas (tais como revistas, literatura infantil, etc.) preocupados com personagens que revestem diferentes mídias de uma lógica inclusiva pelo acesso ao braile, à LIBRAS, dentre outros aspectos.

Nesta linha de problematizar a celebração da inclusão escolar no país, inscreve-se a tese de doutorado de Hattge (2014), que analisa o movimento TPE (Todos Pela Educação), a fim de verificar em que momento e em quais condições ele emerge, bem como quais são os efeitos desse movimento na educação brasileira. Nessa investigação, Hattge (2014) mostrou que tal movimento se articula aos conceitos de inclusão escolar e de aprendizagem, já que leva em consideração o desempenho dos alunos. Esse movimento vê a inclusão como uma condição inegociável, ou seja, é necessário que todos estejam dentro da escola, a partir da compreensão da inclusão como *imperativo do Estado*.

Interessa-me pensar, também, nas discussões sobre a *qualidade* fomentadas neste trabalho de Hattge (2014) e que aparece como efeitos na educação brasileira. No movimento TPE analisado por ela, a *qualidade* é entendida como performatividade e tal movimento ganha maior influência no campo educacional, pois, hoje, temos adquirido influências no sentido de se ter “o aumento da qualidade da educação”. Num contexto inclusivo, tal entendimento também não fica de fora. Com isso, Hattge (2014) analisa que a “qualidade está intimamente relacionada à produtividade, ao rendimento. No caso da educação, produtividade e rendimento acabam sendo traduzidos como desempenho, como performance” (HATTGE, 2014, p. 67). Em sua investigação, a autora segue discorrendo sobre essas discussões e afirma que os discursos que circulam hoje, por meio de estratégias do MEC – Ministério da Educação, por exemplo, sustentam-se em uma “perspectiva de qualidade da educação como busca por melhores desempenhos em avaliações de larga escala. Ou seja, a qualidade da educação passa a ser ‘numerável, mensurável, auditável’” (HATTGE, 2014, p. 67). A partir disso, esta presente dissertação tenta encontrar brechas para ir na contramão destes movimentos que se sustentam em olhar para a qualidade a partir de avaliações de larga escala. Assim, a compreensão de qualidade é explorada, aqui, por meio dos movimentos investigativos feitos pelos docentes;

pelo jeito deles de ser; pelos hábitos que passam a ser exercitados em meio aos processos inclusivos; ou seja, por um *ethos* de formação.

Destaco, também, as discussões sobre a inclusão escolar inseridas na pesquisa de Fröhlich (2018), em que foram analisadas as práticas de apoio à inclusão escolar, como constituidoras de normalidades diferenciais dos sujeitos com deficiência. Para isso, a autora analisou as políticas voltadas para a inclusão escolar. Ela compreende que tais políticas não afetam somente sujeitos específicos, como, por exemplo, os deficientes. Para Fröhlich (2018, p. 40):

As políticas de inclusão escolar gerenciam e regulam toda uma forma de vida na atualidade. As políticas geram efeitos na população como um todo; aliás, essa premissa é que torna as políticas tão eficazes: sua ação é na coletividade, uma vez que as políticas de inclusão fazem sua intervenção na população em geral.

A investigação de Fröhlich (2018) buscou compreender como as políticas educacionais direcionadas para a inclusão escolar de sujeitos com deficiência podem produzir formas de conduzir as condutas dos sujeitos, bem como criar e estabelecer outras maneiras de ser e de viver na Contemporaneidade. Nesse sentido, destaco as discussões que Fröhlich (2018) faz sobre a individualização dos sujeitos e sobre currículos flexíveis, que atendam cada necessidade dos alunos. Para a autora, as práticas de apoio terceirizado por ela analisadas, “ressaltam as adaptações e as flexibilizações curriculares para promover a individualização das intervenções educativas. Embora entendidas como sinônimos, estas apresentam interessantes diferenças para pensarmos a inclusão escolar na atualidade” (FRÖHLICH, 2018, p. 167). A diferença entre elas reside no fato do termo “adaptação curricular” estar atrelado ao modelo médico-psicológico, que implica em um currículo que deve ser adaptado de acordo com os tipos de deficiências diagnosticadas. Já a flexibilização curricular consiste nos conteúdos básicos e nos seus significados, que precisam ser pensados e organizados para certos tipos de sujeitos e grupos. (FRÖHLICH, 2018). Tais discussões são relevantes para compreendermos os efeitos de tais políticas, hoje, na individualização dos alunos.

Após realizar este percurso nos deslocamentos conceituais que as autoras foram atribuindo, situo o lugar que a inclusão escolar passa a ser entendida neste trabalho. Filio-me às discussões já apresentadas nos trabalhos anteriores e compreendo o lugar da inclusão nesta dissertação como *imperativo de Estado*, como *movimento* e como *verdade* deste tempo.

Ao compreender a inclusão escolar dos sujeitos com deficiência como uma verdade de nosso tempo, verifico que ela constitui práticas e modos de vida que se alinham às reconfigurações históricas, econômicas, sociais e culturais de nosso presente. Desse modo, a pesquisa desenvolvida por Sardagna (2013), abre as condições de compreensão de movimentos históricos que corroboram para a conversão da inclusão escolar em uma verdade de nosso tempo. Com isso, não entendo que outras práticas não sejam possíveis, mas entendo que os investimentos operados nas políticas educacionais e na formação docente, imprimem um modo particular de compreender o processo formativo dos sujeitos em idade escolar, qual seja, imerso na rede regular de ensino.

Nas palavras de Lockmann (2010, p. 19):

A verdade está desvinculada de qualquer essência, seja ela entendida como Deus, razão ou consciência, e, no lugar disso, passa a ser percebida como criação, produção, e invenção de nós mesmos. [...] Ela perde seu *status* de verdade absoluta, fixa, imutável, para assumir uma posição contingente, incerta, indeterminada, provisória e inacabada.

Assim, assumo a inclusão escolar como verdade, e isso implica assumir uma posição que prefere “a invenção à descoberta, o fabricado ao essencializado, a provisoriedade à permanência, o inacabado à completude, enfim, a imanência no lugar da transcendência” (LOCKMANN, 2010, p. 19). Desse modo, ao compreender a inclusão como uma verdade produzida em nosso presente, torna-se possível de inferir a ela a condição de provisoriedade e, portanto, de *movimento*. Assim, a partir da segunda década do século XXI, a política de inclusão escolar, ao tornar obrigatória a matrícula de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, público ou privado, tem operado outros movimentos, dentre eles, a necessidade de investimento em formação docente e em adequação de espaços.

De acordo com Rech (2010, p. 18):

Penso a inclusão escolar como um movimento, ou seja, como algo que se desloca, que oscila, que acalma, que agita. Penso-a como algo que surge derivado de outros movimentos, com outra potência, como algo que é visto pela sociedade como “uma verdade”, como uma certeza, mas que para mim estará sob suspeita em um tom de provisoriedade. Atualmente, esse movimento se configura como uma nova perspectiva para a escola, trazendo, para dentro, todos aqueles alunos que estavam fora, por meio de programas governamentais, políticas educacionais, de assistência e de previdência. (RECH, 2010, p. 18).

Na atual conjuntura, pensar a inclusão escolar como *movimento*, não remete só à ideia de “deslocar-se” ou de “provisoriidade”, mas também como um espaço de lutas, de tensionamentos pela garantia de direitos que já conquistamos e que devem continuar sendo garantidos na Contemporaneidade. Nesse aspecto, avanço em relação ao demais trabalhos aos quais me filio, pois a proposta é pensar a inclusão escolar a partir dos usos que são feitos dela, principalmente pelos professores que circulam numa ambiência de pesquisa. O intuito é pensar como essa ambiência pode favorecer, tensionar, problematizar, inventar e continuar a fazer valer a inclusão escolar como verdade na Contemporaneidade. Nesse sentido, olhar para os posicionamentos que são dados para a “inclusão” nos trabalhos que aqui serão analisados, torna-se um potente exercício de compreender os usos que são atribuídos para este termo.

A inclusão escolar, portanto, passou a se inscrever neste trabalho ainda dentro do caminho metodológico que percorri. Quando iniciei a revisão de literatura, a temática da inclusão escolar fazia parte do filtro que realizava para selecionar a leitura dos trabalhos. Nesse exercício, os trabalhos que abordavam a temática da inclusão escolar eram selecionados. Assim, na presente pesquisa, a inclusão escolar assumiu, inicialmente, a posição de marcador conceitual para a seleção das pesquisas que compuseram o *corpus* analítico.

Destaco, então, que minha intenção nesta seção foi retomar os principais deslocamentos das discussões sobre a inclusão escolar produzidos pelas investigações aqui elencadas. Essa retomada objetivou mostrar como diferentes pesquisas refinaram o conceito de inclusão escolar, somado às discussões que estão atreladas a tal conceito. Portanto, no presente trabalho também assumo a inclusão escolar como um *imperativo de Estado* que coloca em funcionamento diversas práticas para a produção de formas de vida alinhadas às regras de nosso tempo. Nesse viés, a formação de professores está inscrita nessa racionalidade e requer que se compreenda a inclusão escolar inscrita na ordem do discurso educacional e pedagógico.

Ao partir dessa compreensão, avanço para a próxima seção, em que apresento a busca dos docentes por uma formação pela pesquisa. Nesse cenário, os autores estão imbuídos por uma atmosfera investigativa, que os faz desenvolver habilidades que podem dar respaldos para práticas pedagógicas, inseridas dentro de um contexto de inclusão escolar.

3.2 PESQUISA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

Pensar a pesquisa como um espaço formativo, implica pensar na própria etimologia da palavra “formar” e das relações possíveis de se estabelecer a partir dessa compreensão. Para Castello e Mársico (2007, p. 39):

‘Formar’, de *formare*, significa ‘dar uma forma’, ‘modelar’. Tem originariamente sentidos concretos, como em *materiam formare*, ‘dar forma à matéria’, e sentidos abstratos, como em *orationes formare*, ‘dar forma ao estilo’ e *consuetudinem formare*, ‘formar, introduzir um costume’.

Ao pensar o processo formativo como uma introdução de um costume, é possível associar esse costume com a atmosfera investigativa adotada pelos pesquisadores quando realizam a construção de sua investigação. O pesquisador é instigado a construir formas de ler, de interpretar e de intervir nos contextos em que atua, baseado no exercício permanente de uma atitude investigativa. Nesse aspecto, acredito que a pesquisa possibilita uma atmosfera formativa ao professor, pois introduz certos costumes, que, conforme Larrosa e Rechia (2018, p. 319):

não tem nada a ver com competências, com técnicas didáticas ou com resultados, mas com ser “de verdade” (seja isso o que seja); o que incorpora uma série de hábitos que constroem um *ethos*, um costume, um modo de ser e de atuar, um modo de viver.

Esse *ethos* pode atravessar a formação, impregnando no professor modos de ser típicos de seu tempo e atmosfera histórica. Para Dal’Igna e Fabris (2015, p.77), o *ethos de formação* sugere “certo modo de ser e de agir resultante de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo”. Nesse sentido, infiro que o *ethos de formação*, ao qual se referem as autoras, pode estar presente na formação continuada dos docentes, por meio da ambiência investigativa proporcionada pela construção de suas pesquisas.

De acordo com Castro (2016, p. 154), “o *éthos* para os gregos é um modo de ser do sujeito que se traduz em seus costumes, seu aspecto, sua maneira de caminhar, a calma com que se enfrenta os acontecimentos da vida”. Castro (2016) conceitua *éthos* pelo sentido grego do termo, dito de outro modo, “como uma escolha voluntária de uma maneira de pensar e de

sentir, de agir e conduzir-se, como marca de pertencimento e como tarefa” (p. 154). Ampliando esse argumento formativo, a pesquisa possibilita pensar as ações não pautadas por sua utilidade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Possibilita um tempo para ser destinado ao estudo, ao exercício de pensar, de rememorar certas práticas, de revisitá-las e abrir possibilidades para descobrir outras especificidades de si mesmo nesse processo de elaboração investigativa. No momento em que elabora seus exercícios investigativos, o pesquisador exercita sobre si mesmo uma espécie de “suspensão” do tempo. De acordo com Masschelein e Simons (2013, p. 45):

A suspensão, tal como a entendemos aqui, significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal. É um ato de desprivatização, de desapropriação.

Quando está envolvido com a sua prática, voltando-se para o aprimoramento e aperfeiçoamento de seu ofício docente, o professor que faz pesquisa necessita ampliar seu léxico analítico e argumentativo. Assim, a formação que ocorre pela ação de pesquisar – e que permite ao professor refletir sobre si mesmo e suas práticas –, exige dele revisar conceitos e representações sobre o que ele está mobilizado e pensar. Nos materiais que analiso para esta pesquisa, a inclusão é o que mobiliza a revisão de si mesmo e das práticas pedagógicas. A presença da diversidade na escola tem exigido dos professores uma constante retomada de seus valores, além disso, tem exigido buscar alternativas de leituras, metodologias de ensino, dentre outras, que permitam o desenvolvimento da aprendizagem e a interação de todos os presentes na ação pedagógica. Considerando a realidade daquele professor que faz pesquisa, ou do professor-pesquisador, as tensões vividas no dia a dia da escola participam ativamente de seu processo reflexivo. Participam, mas não para que encontre respostas imediatas para os problemas que se apresentam – ou para pensar funções da escola, normas e/ou padrões que excluem –, mas para que pense o vivido, sem uma finalidade utilitarista deste processo.

Nos materiais da pesquisa é perceptível a necessidade de buscar respostas para as inquietações constituídas no cotidiano pedagógico. Os professores-pesquisadores são unânimes em afirmar que buscaram a pesquisa, para conhecer mais e problematizar o vivido na escola, nas suas práticas pedagógicas. Para Dantas (2016), por exemplo, o ato de pesquisar desperta inquietações. Segundo a autora:

Os achados da pesquisa despertaram inquietações em relação a formação docente, uma vez que a este profissional tem sido conferido papel importante na concretização da inclusão escolar. Diante desse cenário me senti invitada a continuar pesquisando sobre inclusão escolar, enfocando a formação docente para lecionar na perspectiva da inclusão a partir de um curso de doutoramento. (DANTAS, 2016, p. 27).

Mobilizada por inquietações em relação a formação docente, Dantas (2016) sentiu-se instigada a seguir pesquisando sobre a inclusão escolar no curso de doutorado. Ademais, Dantas (2016) registra em seu trabalho a importância de, na formação continuada dos professores, ter um processo reflexivo capaz de tornar mais nítido os processos que se cruzam e as variáveis que constituem, o que os autores citados anteriormente argumentam ser, o *ethos de formação* contemporâneo inclusivo, em que estão inseridos.

Os professores-pesquisadores se sentem inquietos com a formação e buscam, na investigação, subsídios para suas práticas docentes. Neste sentido, eles apresentam discussões relevantes, dentre elas, destaco a sensação de impotência sentida no que se refere ao processo de inclusão escolar. Isso pode ser observado, por exemplo, no caso do professor de Educação Física, para trabalhar com “pessoas com deficiência intelectual” (SILVA, 2015). Conforme narrativa desenvolvida por Silva (2015, p. 102), a autora pontua que quer “retomar e dar continuidade à investigação, com vistas a atender a proposta de inclusão escolar, bem como colaborar com os professores na formação continuada”.

Nestes trabalhos encontrados sobre a inclusão escolar, a deficiência ganha destaque. Dentre as distintas abordagens, a deficiência dos alunos impera e junto com ela a inquietação com a formação acaba sendo tensionada. Para Santos (2013a, p. 19):

Tais discussões nos remetem a pensar a importância do professor em contexto, e a dimensão do papel que este deve assumir em relação à integração de novas formas de ensinar e aprender, e de significar a atividade docente, em uma escola que convive cada vez mais com a diversidade, e com a inclusão ao aluno com deficiência na escola regular.

Para Santos (2013a), o professor e a sua prática encontram-se na centralidade da política de inclusão escolar. Para isso, pontua que a formação inicial e a formação continuada precisam passar por uma reorganização de princípios que permitam aos professores “compreender o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração que responda as demandas do novo século” (SANTOS, 2013a, p. 23). Preocupações como essas, posicionam o professor

em um papel relevante, a partir de um processo de responsabilização individual atribuída ao profissional, no processo de inclusão escolar, que implica em angústias vivenciadas pelos docentes. As preocupações com o ofício docente e a formação estão atreladas a um jeito de ser e de constituir-se como professor, dentro de um contexto contemporâneo dito inclusivo ou de um *ethos de formação* (DAL'IGNA; FABRIS, 2015).

Santos (2013b) discorre que na formação inicial dos professores, estes devem se preparar para atuar com a inclusão escolar. Para a autora, a inclusão escolar exige do professor “conhecimento pedagógico e uma postura consciente, que atenda às diferentes demandas de seus alunos, sem deixar de lado suas próprias necessidades, dentre estas, a sua formação continuada” (SANTOS, 2013b, p. 109). Nesse contexto, é possível compreender que a política de inclusão escolar de alunos com deficiência inscreve a prática docente em desafios específicos que englobam os processos de aprendizagem dos alunos. Nesse viés, a formação continuada apresenta-se como possibilidade de mobilização e de reflexão acerca da docência.

Pereira (2014), que realizou sua pesquisa sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), também pontua fragilidades na formação docente para se trabalhar com a inclusão escolar. Para Pereira (2014, p. 18):

A precariedade da formação dos professores e demais agentes educacionais para lidar com esses educandos é apontada como um dos principais desafios. De forma específica, a literatura revela que, ao trabalhar diretamente com os alunos com TEA no cotidiano da escola, os docentes são tipicamente invadidos por sentimentos que vão da indiferença à frustração, da exaustão à impotência. Não sabem o que fazer, nem como ensinar a esses estudantes.

A autora afirma que a formação de professores, para atuar com alunos autistas, é precária. Deste modo, registra, ainda, outra inquietação, em que os professores se sentem impotentes, frustrados para atuar com os alunos autistas. Nesse sentido, pensar sobre a educação a partir de uma lógica inclusiva, implica compreender que os desafios de hoje (tais como: a fragilidade na formação de professores para atuar no contexto da inclusão escolar; o sentimento de impotência diante das peculiaridades que surgem no âmbito escolar) não têm a ver com “negligência de pedagogos ou fracassos da teoria educacional, mas sim com os novos contornos do mundo: dissolução das identidades, desregulamentação, polifonia de valores e fragmentação da vida” (COSTA, 2009, p.09). Para tanto, é possível visualizar os efeitos causados nos professores, por conta da naturalização da inclusão na Contemporaneidade.

Para destacar a preocupação com a formação docente no norte e nordeste do país, Oliveira (2015), ao recordar sua experiência em relação a formação docente de sua região (Aracaju/Sergipe), destaca:

Oportunamente fui selecionada para ser especialista em Educação Inclusiva pelo MEC, que ofereceu curso de capacitação em Brasília para que fosse multiplicadora dos Saberes e Práticas da Educação Inclusiva; [...] Vislumbrei um deslanche diferente da realidade, após técnicas, metodologias e material distribuído e defendido com muita paixão, nos cursos para formar multiplicadores, acabou por aí e não houve a sequência de cursos previstos pelo MEC no sentido de que esses multiplicadores repassariam para os demais professores de todas as regionais, atingindo o maior público de professores que melhor atenderiam aos alunos com algum tipo de deficiência (OLIVEIRA, 2015, p. 20).

Oliveira (2015) registra uma experiência importante em relação à formação de professores no contexto das regiões norte e nordeste. Outros pesquisadores, analisados no presente estudo, também destacam o deslocamento realizado para outras regiões, em vista de cursos de aperfeiçoamento, que implicam na formação dos demais professores no norte e/ou nordeste. Contudo, apesar das capacitações, estas implicam “avanços que estão longe de cobrirem as amplas necessidades do sistema educacional [...] muito há que ser feito a partir da formação continuada no próprio ambiente escolar” (OLIVEIRA, 2015, p. 23).

Ademais, nos trabalhos analisados, percebe-se uma correlação entre as inquietações com a formação docente e um processo formativo constituído a partir de uma ambiência investigativa. Neste exercício, é possível observar um “paradoxo da formação: digo que necessito de capacitação técnica em cursos de formação para poder trabalhar com a inclusão, mas, ao mesmo tempo atribuo à experiência, somente a ela, tal capacidade” (LOPES, 2017, p. 28). Quando percebo que há preocupação recorrente com a formação docente nos trabalhos encontrados, passo a inquietar-me com as condições em que ela aparece. A partir desta inquietação, vou compreendendo que há certos hábitos, certos costumes propiciados pela pesquisa, que faz com que os professores narrem suas experiências e que também se sintam mobilizados por elas, mesmo quando apontam uma formação fragilizada, que requer mais investimentos. De certo modo, é por sentirem essa fragilidade, que buscam respaldos na formação continuada, atualizando sua formação por meio de cursos de extensão ou por meio da sua presença nos cursos de mestrado e de doutorado.

Compreendo, a partir dos estudos desenvolvidos por Nóvoa (2007, p. 14) que:

a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como.

Pensar a formação docente atrelada às práticas implica uma retomada teórica recorrente. Implica saber porque se faz de determinada forma e não de outra. Nesse sentido, a pesquisa pode ser umas das vias em que os docentes aprofundam conceitos, compreendem outras possibilidades de arquitetar as práticas e investem em modos específicos de se pensar o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência. A atitude investigativa pode possibilitar, nesse sentido, um exercício de observação, dentre outros, em que se verifica a necessidade de mobilizar, por meio da pesquisa, os saberes docentes acerca da inclusão escolar. Nas palavras de Provin (2011, p. 101), “é possível entender atitude como algo intrínseco à alguém e que se traduz em sua forma de agir, embora tais ações sejam sempre uma abertura para o outro. Uma atitude de inclusão olha para si e para o outro”. (PROVIN, 2011, p. 101). Neste caso, penso não necessariamente em uma atitude de inclusão, mas em uma atitude investigativa, compreendendo que a inclusão mobiliza inquietações nos docentes, bem como mobiliza questionamentos que passam a ser aprofundados em uma atmosfera de pesquisa. Portanto, a etimologia da palavra atitude deriva de *attitudine*, significando a “postura da pessoa”; de acordo com a definição do Houaiss (2009, não paginado), a atitude pode ser um “comportamento ditado por disposição interior; conduta; posição assumida; modo ou norma de proceder; orientação”. Nesse sentido, atitude implica pensar em uma tomada de posição dos docentes, em modos de proceder diante do exercício de sua docência.

O professor-pesquisador, ao desenvolver a pesquisa que, em certa medida, está atrelada às questões experienciadas em sua prática pedagógica, inscreve sua análise em um espaço que implica a retomada analítica das ações e dos efeitos destas no processo de aprendizagem dos alunos. Assim, a formação docente é um espaço que, além de possibilitar uma análise crítica, estabelece possibilidades de interlocução analítica e prática. Deste modo, o professor-pesquisador constitui formas de ser docente a partir dos investimentos por ele operados. Para Dreyfus e Rabinow (1995, p. 187), as “pessoas sabem o que fazem; frequentemente sabem porque fazem o que fazem; mas o que elas não sabem é o que faz aquilo que fazem”. Dito de outro modo, há uma posição de sujeito, a de pesquisador, que age sobre uma outra posição de

sujeito, a de professor. Nos embates produzidos entre as distintas posições de sujeitos, os atravessamentos que constituem o pesquisador podem determinar novas leituras e entendimentos do professor. Diante dessa verificação, passo a perguntar como isso acontece, passo a buscar como a pesquisa pode servir de espaço formativo pedagógico. Nesse sentido, relaciono a formação com a pesquisa que foi realizada por professores. Infiro que, se eles buscam na pesquisa subsídios para compreender melhor as práticas e a formação no contexto da inclusão escolar, buscam também, de alguma forma, possibilidades na formação para o aperfeiçoamento do exercício de sua docência.

Neves e Boff (2018, p. 138), inspiradas na obra *O artífice*, do sociólogo Richard Sennett, argumentam que o autor:

não se refere à formação de professores, [...] mas o texto oferece descrições e formas de desenvolvimento de uma formação profissional, a partir da formação de um artífice, explicitando como seria essa formação, que pressupostos poderiam ser adotados para o desenvolvimento de uma formação centrada não na concorrência, na competitividade ou no “aligeiramento” de um trabalho, mas na busca de desenvolver tudo o que faz com qualidade. (NEVES E BOFF, 2018, p. 138).

Desse modo, entendo que pensar a formação docente como artesanania, implica pensar na formação de um ofício pautada na perspectiva do artífice (SENNETT, 2012). Em outras palavras, o professor artesão, que pesquisa em via acadêmica, tem a chance de aprimorar, bem como de modificar aquilo que faz. A pesquisa dá a ambiência da oficina de um artesão que, mobilizado a criar cada peça, busca ferramentas de pensamento e instrumentos que o permitam esculpir sua obra pedagógica, jamais reproduzindo um sujeito igual ao outro, mesmo quando a técnica que utiliza em seu trabalho seja a mesma já utilizada anteriormente (SENNETT, 2012).

Nesta artesanania, de acordo com Sennett (2012, p. 143), deve-se levar em consideração que “o desejo de algo mais duradouro que as matérias que se decompõem é uma das explicações, na civilização ocidental, da suposta superioridade da cabeça sobre a mão, considerando-se o teórico melhor que o artífice porque as ideias perduram”. Na verdade, em outras palavras, o pesquisador acaba por ter a “superioridade” sobre o professor e isso não deveria ocorrer. Para Sennett (2012, p. 143), “o artífice, engajado num constante diálogo com os materiais, não sofre dessa divisão. Seu estímulo é mais completo”. Portanto, a artesanania necessita desta junção da mão e da cabeça, para que nenhuma das partes sofra. A artesanania propicia uma realidade “de bem consigo mesma, tanto física quanto mentalmente, uma

realidade que contribui para o desenvolvimento da habilidade do artífice” (SENNETT, 2012, p. 192). Para o artífice, é fundamental adquirir e evoluir as habilidades e compreendo que a pesquisa propicia uma atmosfera possível de se exercitar diversas habilidades, que são buscadas pelos professores.

Lampert (2008, p. 136), argumenta a favor de um ensino com pesquisa, nas palavras do autor, “mesmo que a pesquisa já esteja consolidada em muitas universidades, através de programas *scritto sensu*, projetos de pesquisa e da própria iniciação científica, o ensino com pesquisa, como metodologia de trabalho, está longe de ser uma realidade”. Para o autor, é importante que haja a “criação de uma atmosfera favorável em que tanto os professores como os alunos se sentem estimulados para indagar, descobrir, refletir e fomentar mudanças”. A atmosfera formativa da pesquisa, embora possibilite um ambiente estimulador e favorável ao questionamento, tanto sobre o que fazemos, quanto sobre nós mesmos, talvez pela exigência de mais tempo para o pensamento e a reflexão, não ganhe expressão na formação de professores e, tampouco, nas instituições de ensino, de qualquer nível. Parece-me que, cada vez mais, temos menos tempo para pensar os próprios pensamentos e rever nossos valores e práticas (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Como pesquisadores em formação, se considerarmos os tempos dados pelas agências de regulação e fomento, como a Capes, para que sejam concluídas pesquisas de mestrado e de doutorado, é possível perceber que o que importa não parece ser a construção de um pesquisador e, por extensão, de um profissional mais reflexivo, mas, sim, o cumprimento dos prazos para dar respostas úteis à sociedade.

Lampert (2008), ao argumentar a favor de uma articulação do ensino com a pesquisa, destaca o questionamento e a argumentação como elementos fundamentais na revisão de posicionamentos. Embora este autor esteja se referindo, a meu ver, à pesquisa mais como metodologia, do que como *ethos* investigativo e formativo, entendo que, neste ponto, vale destacar que a *pesquisa* não está sendo compreendida, neste presente trabalho, como um viés metodológico, mas sim, compreendida por meio de um viés formativo (ANDRÉ, 2010). Estou entendendo a pesquisa como um campo de formação para os professores. Nos materiais selecionados para esta investigação, a articulação da pesquisa com o ensino se dá pela reflexão não só de metodologias de ensino, mas, principalmente, dos valores e das verdades que mobilizam o professor-pesquisador a pensar a si mesmo.

Nas dissertações e teses em que os pesquisadores assumem a primeira pessoa do singular ou do plural, como pronome de enunciação, é interessante observar o quanto as perguntas para o objeto de pesquisa, analisado por eles, fazem pensar seus próprios pensamentos sobre as formas de ser professor e de conceber a pessoa com deficiência. A atitude inquieta que mobiliza

a pesquisa, atravessa a reflexão do professor, fazendo com que este se analise ao fazer pesquisa. A explicitação de uma analítica de si mesmo não é comum nas dissertações e teses, porém, quando aparece, possibilita ver um processo de desconstrução de crenças que mobilizavam o olhar que possuíam sobre aqueles com deficiência incluídos na escola. Tal fato possibilitou-me pensar sobre o assunto, entendendo que quanto mais reflexão produzo sobre a inclusão, em uma ambiência de pesquisa, mais condições possuo para enfrentar a mim mesma. Dito de outra maneira, quanto mais consciência possuo de como eu me posiciono frente a diversidade, melhores condições tenho para rever meus próprios posicionamentos e práticas. (LARROSA, 1994).

Vale esclarecer que, quando me refiro a tomada de consciência de meus valores, princípios, pensamentos e práticas, não estou entendendo, como já havia explicitado no início da dissertação, a *consciência* como algo oculto – que necessita vir à luz pelo exercício de pensamento e linguagem. Entendo *consciência* como uma tomada de rédeas daquilo que constitui minha forma de ser, entendendo as razões que me fizeram pensar de uma determinada forma ou de outra. (LARROSA, 1994). Portanto, não se trata de algo inconsciente, mas sim de um tipo de comportamento de retomadas de mim mesmo, derivado de leituras, de reflexão e de diálogos com outros. Compreendo que a *consciência* é constituída de conhecimentos, reflexões e constantes exercícios do sujeito sobre si mesmo. A consciência, instigada pelo pesquisador, desafia o professor a rever-se. Ela é constituída pelo exercício do pensamento do sujeito sobre si mesmo, mas não desnaturalizando suas verdades. O resultado disso parece ser olhar com mais nitidez para as práticas e as verdades que a mobilizam. As muitas posições ocupadas pelo sujeito, interpenetram-se, constantemente, mudando rumos. Deste modo, potencializa-se a pesquisa como um espaço formativo para aquele que é professor e que faz pesquisa. Percebo essa potência, a partir da recorrência de um olhar preocupado, que é dado pelos autores das teses e dissertações, para a formação docente.

Defendo que, na medida em que o professor-pesquisador se preocupa com questões da formação inicial, por exemplo, também está se preocupando com a sua própria formação, mesmo que não esteja mais na etapa da formação inicial. Há, de qualquer modo, uma preocupação com sua formação e com a dos demais, pois esse professor-pesquisador busca no curso de mestrado ou de doutorado mais subsídios para fazer bem o seu ofício. Em outras palavras, busca fazer bem feito o exercício de sua docência.

Ao buscarem aprofundar seus conhecimentos sobre o que julga não saber fazer, bem como minimizar suas angústias pedagógicas, esse professor que faz pesquisa pode encontrar novas razões, novos argumentos e novas inspirações para suas práticas. Quando exploram e

vivem isso, me fazem pensar na pesquisa como um *ethos de formação* (DAL'IGNA; FABRIS, 2015), que contribui, de modo favorável, para que essa ambiência investigativa ocorra. A formação reside, portanto, nessa atmosfera investigativa, permeando pelo que os professores-pesquisadores fazem e o que eles também recebem. Mesmo já tendo feito comentários sobre meu material de pesquisa, passo a investir, no próximo capítulo, nas análises do material que compõem o *corpus* analítico desta dissertação, qual seja, as narrativas docentes.

4 NARRATIVAS DOCENTES: POSSIBILIDADES ANALÍTICAS

Temos em comum, em medidas mais ou menos equivalentes, as capacidades brutas que nos permitem tornar-nos bons artífices; a motivação e a aspiração da qualidade é que nos conduzem por caminhos diferentes na vida. (SENNETT, 2012, p. 269).

Neste capítulo, avanço no investimento analítico das narrativas docentes extraídas das teses e dissertações selecionadas. Para isso, utilizo como base teórica para pensar a inclusão, autores do GEPI, tais como: Lopes (2017), Fröhlich (2018), Menezes (2011), Lockmann (2010), Hattge (2014), Pensin (2017), Rech (2010), dentre outros já referidos ao longo deste texto – tendo em vista que a inclusão aparece como eixo central nos trabalhos selecionados para esta investigação, mobilizando os docentes para a pesquisa. Discorro, ao longo das análises, sobre a formação, ancorada no conceito de artesanania de Sennett (2012), a fim de pensar o professor-pesquisador que busca realizar um trabalho de qualidade, pelo aprimoramento e aperfeiçoamento de sua prática docente. Nesse sentido, também terei como base autores do GIPEDI, tais como: Dal’Igna e Fabris (2015), Fabris (2015), Neves (2016), Neves e Boff (2018), Provin (2011), Oliveira (2015), dentre outros, que também se aproximam dessas discussões sobre a formação.

Analiso como os pesquisadores, a partir da pesquisa que desenvolvem, narram as suas práticas pedagógicas. Além disso, busco compreender, por meio das narrativas, como a inclusão escolar é posicionada na relação estabelecida entre a pesquisa e a docência, atentando para os momentos em que as posições de pesquisador e de professor se mesclam. Nas próximas duas subseções, apresento os agrupamentos realizados no material, que se dividem em dois conjuntos analíticos reunidos por recorrências e por proximidade de sentidos. São eles: a pesquisa possibilitando uma conscientização reflexiva e a pesquisa possibilitando um estranhamento da realidade. A reflexão será abordada neste trabalho, a partir do que foi encontrado nas recorrências do material de pesquisa analisado. Não foi encontrada uma *hipercrítica*, como pensada por Foucault, em que o próprio pensamento do autor (da tese e/ou da dissertação) é posto em questão, ou seja, trabalhado por meio de “marteladas”, de acordo com a metáfora Nietzscheana. Nestas análises, mantém-se a reflexão, mesmo sendo uma prática potencializada no século das luzes, pois compreende-se que é ela quem recorre neste material e que, junto com ela, há uma explicitação das razões que conduzem as práticas. Tais razões, em alguns aspectos, relacionadas à falta de método ou à falta de práticas analíticas, turvam os entendimentos dos

professores a tomarem consciência de suas práticas, orientadas pelas verdades que possuem já naturalizadas.

4.1 CONSCIENTIZAÇÃO REFLEXIVA

Se considerarmos a etimologia de “reflexão” no uso do verbo latino, teremos “reflectere” que significa “virar” ou “dar a volta”, “voltar para trás” e, também, “jogar ou lançar para trás”. Por outro lado, o termo tem explícitas conotações óticas na medida em que designa a ação mediante a qual as superfícies polidas fazem voltar a luz. [...] Como consequência dessa conotação ótica, quando o termo reflexão é utilizado para designar o modo como a pessoa humana tem um certo conhecimento de si mesma, esse autoconhecimento aparece como algo análogo à percepção que a pessoa tem de sua própria imagem, na medida em que pode receber a luz que foi lançada para trás. (LARROSA, 1994, p. 59).

É por meio da reflexão, somada de uma tomada de consciência, que os professores podem dar-se conta de algo, explicitar, repensar, lançar o olhar para traz, relembrar práticas. É nesse sentido que a conscientização reflexiva ativa um processo formativo da pesquisa na docência. Há, assim, o ganho de consciência e há o ato de meramente refletir, de modo separado, ou seja, posso refletir, sem ter o ganho de consciência. Porém, para esta unidade analítica, separei contextos em que há um determinado ganho de consciência, somado a alguma reflexão, em que esse professor-pesquisador faz um movimento de “voltar para trás”, de “dar-se conta” e de olhar-se. É a pesquisa que possibilita esse espaço para pensar sobre, refletir sobre, tomar consciência de algo. A possibilidade de refletir a prática com ganho de consciência, por meio da pesquisa, infere modos:

de definir, formar e transformar um professor reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade prática quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional. As palavras-chave desses enfoques sobre a formação do professorado são reflexão, auto-regulação, autocrítica, tomada de consciência, autoformação, autonomia, etc. (LARROSA, 1994, p. 49).

Portanto, nessa unidade analítica foram agrupadas enunciações que permitem ver o que denomino de tomada de consciência reflexiva. Nas argumentações dos autores prevalece a relevância da pesquisa nas questões relativas à vida pessoal e sua compreensão acerca de

aspectos que englobam, em sua maioria, a inclusão de sujeitos com deficiência. No que diz respeito às questões profissionais, a pesquisa corrobora na retomada de estratégias pedagógicas para atuar em um contexto inclusivo. Deste modo, no desdobramento analítico da pesquisa, ocorrem processos que acionam reflexões e tensionamentos de experiências vivenciadas na docência. Esse movimento, possibilitado pela construção da pesquisa, aciona um processo reflexivo acerca da prática pedagógica. Assim, os professores, na elaboração de sua pesquisa, passam a compreender que suas práticas condicionam os investimentos analíticos operados. Nessa condição, a docência constitui-se em uma abertura para a pesquisa e esta, por sua vez, passa a ter implicações na condução do planejamento pedagógico.

O processo de construção da pesquisa constitui-se em espaço relevante e possibilitador de um movimento de tomada de consciência. A constituição das amarrações analíticas e experiências estabelecidas pelo pesquisador, na elaboração do seu estudo, efetivam um movimento no qual o professor possa determinar, rever e retomar suas próprias escolhas e, deste modo, pensar nas práticas operacionalizadas no contexto escolar. Segundo Lockmann, Machado e Freitas (2017, p. 07), “pela simples proliferação dos discursos inclusivos, é possível constranger os indivíduos a realizarem determinados atos sobre si mesmos, isto é, fazê-los operar sobre si a partir das verdades produzidas pela inclusão”.

De acordo com Larrosa (1994), é por meio do ato de narrar que a pessoa passa a ressignificar o que rememora. Nesse sentido, observo, na construção da pesquisa, a tomada de consciência ativada no professor pelo que é rememorado. Distintas memórias podem ser ativadas no processo de elaboração da pesquisa, tais como momentos vivenciados enquanto aluno; relações estabelecidas entre amigos, colegas e/ou com professores no espaço escolar; atravessamentos e inquietações preconizados no processo formativo do espaço universitário; e as experiências vivenciadas na prática docente, são algumas das possibilidades de rememorar, bem como ressignificar práticas e entrelaçá-las à formação deste professor-pesquisador.

Com isso, a tomada de consciência, a partir de um processo reflexivo, é destacada na seleção de excertos desta unidade analítica. Os destaques realizados a seguir, no material analisado, possibilitam verificar como a pesquisa se constitui em um processo formativo relevante para a docência.

Quadro 3 - excerto com a conscientização reflexiva

Narrativa 01: Entendo plenamente que a formação inicial não pode ser a única via para a apropriação de conhecimentos relativos a inclusão, contudo é certamente um momento ímpar para desenvolvimento dos potenciais que permitirão aos futuros professores compreender este paradigma e desenvolvê-lo em sua prática docente. [...]

Destaco aqui, que **durante o desenvolvimento desta pesquisa houve um acréscimo pessoal de entendimentos acerca da inclusão, que orientaram para um novo olhar diante desta perspectiva e que me instigaram a projetar diversas ações neste sentido em minha vida particular e em minha prática profissional**, além de me motivar a continuar as investigações acerca do processo de formação de professores de educação Física, sempre ouvindo aqueles que fazem a universidade. (SOUZA, 2014, p. 184).

Fonte: elaborado por Souza (2014).

Na *narrativa 01*, pode-se observar que a autora compreende a inclusão escolar como um processo naturalizado e, portanto, um paradigma a ser instituído nas práticas pedagógicas. A pesquisadora não tensiona e nem questiona a política de inclusão escolar de alunos com deficiência. Compreende apenas que nessa lógica, a formação inicial não é a condição adequada às implicações da inclusão de alunos com deficiência no contexto da escola comum. Assim, pode-se perceber a inclusão sendo pensada como um lugar de chegada e que, para tal, requer investimentos na formação de professores. No estudo desenvolvido por Rech (2010, p. 34), a autora destaca que a inclusão escolar é entendida como um movimento que “para ser pensada no presente, exige, previamente, uma compreensão maior e a busca pela história; em outras palavras, a busca pelos movimentos que permitiram as condições de possibilidade para ela ter se tornado o que é”. Ao concordar com Rech (2010), entendo a inclusão escolar como um movimento e não como um ponto de chegada. Verifico que a inclusão é posta em funcionamento a partir de uma racionalidade que requer a participação de todos no processo formativo e, assim, mobiliza práticas específicas operadas pelos professores – tanto em si mesmos como nos alunos. De acordo com Menezes (2015, p. 546):

Nas últimas décadas do século XX, na medida em que discursos políticos, acadêmicos, midiáticos, etc. passaram a produzir a inclusão como uma verdade inquestionavelmente boa para todos, tornou-se *natural* defender a necessidade de sua materialização nos diferentes espaços sociais, entre eles a escola.

Quando a inclusão é entendida como algo naturalizado, investimentos, tanto de ordem política, midiática, corroboram com esse processo de naturalização. Esses investimentos também orientam, em certa medida, a busca histórica para compreender as condições do presente; criam possibilidades para que a inclusão entre na pauta. De acordo com Veiga-Neto (2007, p. 45), “todos assumem o paradigma como uma plataforma não-problemática, a partir da qual o que se tem a fazer não é descrevê-la, explicá-la e justificá-la, mas é tão somente ampliar-lhe o conteúdo de verdade”. Na narrativa, a professora compreende a inclusão como

uma verdade a ser assumida em nosso presente. Para tal, ela reforça a necessidade de investimentos em sua formação, uma vez que sua análise não está inscrita na possibilidade de problematização da inclusão, mas na preocupação em desenvolver práticas alinhadas aos preceitos e às exigências que a política de inclusão requer.

A pesquisadora, em sua narrativa, entende que não é apenas com a formação inicial que o professor encontrará subsídios que possam sustentar práticas voltadas às especificidades e demandas dos alunos com deficiência. Contudo, a formação inicial é um “momento ímpar”, pois abre brechas para que possa se desenvolver a prática docente. Além disso, o destaque para a formação, por meio da pesquisa, evidencia que ela passou a ter outras formas de compreender a inclusão, bem como evidencia que foi realizando exercícios sobre si mesma e sobre a sua prática profissional. Neste ponto, percebo uma troca estabelecida entre a formação docente e a professora, no exercício de sua docência. Segundo Fabris (2015, p. 445):

É esse processo de criação de um “*ethos* de formação” que tem conferido [...] alguns deslocamentos nas práticas, que podem ser consideradas produtivas para uma formação singular, baseada não apenas na produção e na alta performance [...] uma avaliação alicerçada numa concepção de qualidade na linha da artesanaria (SENNETT, 2012) pode contribuir para pensar a formação de professores e o trabalho docente em outra lógica, produzindo outras estratégias.

Nesse contexto, há um *ethos* de formação que se estabelece quando essa professora *projeta diversas ações* em suas práticas profissionais. Ao operar sobre si mesma e por consequência, sobre sua prática docente, Souza (2014) partilha, qualifica, explora seu jeito de ser docente, por meio do que foi experienciado em uma atmosfera investigativa. “É nesse espaço de formação que percebo a possibilidade, apesar de todas as políticas que nos assombram com suas verdades neoliberais e excludentes, de ousar e criar outros sentidos e possibilidades de formação e trabalho docente” (FABRIS, 2015, p. 445).

Na próxima narrativa, também há discussões sobre a formação e de como a professora foi operando sobre si mesma, a partir de prática realizada com alunos do curso de Pedagogia. Tal prática também está relacionada com a imersão da autora em uma ambiência investigativa.

Quadro 4 - excerto com a conscientização reflexiva

Narrativa 2: Acabei também assumindo disciplinas voltadas ao campo da Inclusão e desenvolvi com os alunos do curso de Pedagogia uma oficina para os professores da rede pública de educação do município de Bragança. **A partir das experiências dos alunos, os quais uma**

parte já era professor da Rede, optamos por desenvolver oficinas que apresentassem possibilidades de trabalho efetivamente inclusivas. Tal efetividade se faz quando a escola comum “reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2010, p. 9).

Nesse movimento, senti-me cada vez mais instigada a pesquisar a prática do professor no processo de inclusão, mais especificamente a inclusão da pessoa em situação de deficiência na sala regular da escola comum. Dessa forma, debruicei-me num diálogo entre os elementos do campo da didática, do currículo e da inclusão.

As contínuas leituras sobre práticas, inclusão e currículo colocaram-me diante da certeza de que as práticas curriculares inclusivas não podem ser adjetivadas de fracassadas, porque, caso sejam, não serão inclusivas. Nesse sentido, os relatos presentes nos documentos do Ministério da Educação (MEC) podem ser considerados como um dos motivadores da investigação de práticas curriculares inclusivas com a intenção de identificar e analisar os elementos que, na contramão do que a maioria das pesquisas revelava, conseguiam/conseguem produzir e garantir trabalhos orientados pelo princípio inclusivo.

Os estudos e as vivências como professora, como pesquisadora e como integrante de um grupo de estudo e pesquisa me colocaram diante da temática e objeto *práticas curriculares inclusivas*. Vale esclarecer que o objeto não é o trabalho do professor diante da inclusão de alunos em situação de deficiência, mas a prática curricular inclusiva desse professor, que, consoante ao esclarecimento acima, não pode ser após a pesquisa ou no seu próprio processo, adjetivada como fracassada, posto que dessa forma, não seria inclusiva. (MESQUITA, 2013, p. 18-19).

Fonte: elaborado por Mesquita (2013).

Na *narrativa 2*, Mesquita (2013) apresenta um modo de entender a inclusão, ao posicioná-la como algo que deve ser efetivo. Ao discorrer sobre isso, a autora compreende a inclusão escolar como um processo que aciona práticas voltadas às necessidades singulares dos sujeitos. Na medida em que essas práticas não efetivam ações que atendam a cada sujeito, elas não podem ser compreendidas como inclusivas. A pesquisadora ao se preocupar com as especificidades dos sujeitos, demonstra compreender a inclusão escolar como um processo naturalizado, pois ao assumir que todos os investimentos docentes devem priorizar o desenvolvimento de cada aluno, sem tensionar e nem problematizar essa política questionada, toma a política como algo dado.

Desta forma, quando destaca sua motivação em olhar o que estava registrado nos documentos do MEC e verificar a possibilidade de “garantir trabalhos orientados pelo princípio inclusivo”, a autora se sentiu mobilizada para investir em sua formação, assim, segundo Menezes (2011, p. 33), “uma vez que a inclusão escolar tenha sido inventada como uma necessidade, coube ao Estado aliar-se à escola com a produção de políticas de inclusão escolar para produzir subjetividades úteis às suas intenções e objetivos”.

Nesse sentido, é possível inferir que um dos elementos que constituem o processo formativo de Mesquita (2013) é o documento referido pela autora. Pautada nas diretrizes e

documentos legais instituídos pelo MEC, a autora toma a inclusão escolar como uma verdade de nosso tempo e que opera como um *imperativo do Estado* (LOPES; FABRIS, 2013). Na compreensão de Mesquita (2013), a inclusão escolar constitui-se um investimento que se aproxima daquilo que Lockmann (2013) denomina de *inclusão produtiva*. De acordo com Lockmann (2013, p. 152), esse é um tipo “específico de inclusão que requer um investimento constante sobre o sujeito, justamente por ser ele o próprio responsável, não só por se incluir nos jogos do mercado, mas também por se manter incluído”. Nessa condição, para que todos possam ter efetivadas as condições necessárias ao próprio desenvolvimento, a formação docente se apresenta como uma possibilidade de organizar práticas curriculares voltadas para a inclusão de todos. Na narrativa, a professora deixa evidente a necessidade de mobilizar-se e responsabilizar-se por investir em si mesma e na sua formação, ao afirmar que sentiu-se “*cada vez mais instigada a pesquisar a prática do professor no processo de inclusão, mais especificamente a inclusão da pessoa em situação de deficiência na sala regular da escola comum*”. (MESQUITA, 2013, p.18).

Nesse exercício, a prática investigativa apenas pode operar de forma produtiva na docência quando se compreender que “a qualidade não pode ser pensada apenas no final ou quando se precisa construir ou elaborar o produto para entrega, mas desde a concepção, imaginação, planejamento, desde a concepção de cada ação que será desenvolvida” (FABRIS, 2015, p. 450). Portanto, o processo formativo implica investimentos em leituras, apreensão e compreensão da fundamentação teórica e uma analítica que possa colocar em suspenso aquilo que mobiliza a investigação.

Em seu percurso investigativo, Mesquita (2013) trama a experiência docente com a pesquisa e opera um processo reflexivo acerca dos movimentos que implicam a docência em um contexto inclusivo. É nessa atmosfera investigativa que a professora-pesquisadora é acionada, pois ao narrar sua experiência docente não o faz de modo isolado, ela aciona vivências, incertezas, práticas, e passa a ressignificar sua posição docente. Na articulação dessas posições, verifica-se um estreitamento com o *ethos de formação* que, segundo Dal’Igna e Fabris (2015, p. 81), consiste em um

processo de formação próprio em que estudantes de licenciatura, professores da educação básica e professores universitários pudessem construir uma formação voltada para o cuidado de si mesmo e do outro, possibilitando novas formas de produção de si e de relações com os outros – o que estamos chamando de “*ethos de formação*”.

Mesquita (2013) articula as posições de sujeito, ora como professora universitária, que pôde acompanhar seus alunos de licenciatura por meio de oficina realizada em determinada escola, com professores da educação básica; ora como pesquisadora, que usa essa prática como um disparador de suas inquietações investigativas. Nesse contexto, há uma troca de saberes envolvendo esses dois espaços (universidade e escola), com distintas posições sendo ocupadas. Contudo, é relevante destacar que, com essa atividade, a professora-pesquisadora consegue estabelecer uma atmosfera investigativa, em que instiga a si mesma e a seus alunos, a aprofundarem seus conhecimentos acerca da inclusão escolar, a assumirem uma *atitude investigativa*.

Entendo a atitude como uma escolha, uma tomada de posição a respeito de algo e que reflete o comprometimento de alguém consigo mesmo e com o outro. Partindo dessa escolha, a maneira de estar no mundo será coerente com ela. É importante frisar que atitude nesse sentido não é algo unilateral, individualista, mas uma ação que envolve a relação de alguém consigo mesmo e com o outro. Esse *ethos*, esse modo de ser comprometido consigo e com o outro imprimiria outra dimensão para a experiência da inclusão. (PROVIN, 2011, p. 101).

Quando atento para a *narrativa 02*, percebo que a autora exercita um processo de tomada de consciência de forma singular, mas que ela aciona o contexto de estudantes para pensar e analisar algumas questões inquietantes acerca da política de inclusão escolar. Nesse aspecto, verifica-se a organização de um contexto analítico, onde ela e seus alunos promovem uma atitude investigativa, uma postura de dúvida, de suspeita em relação aos adjetivos que são dados para a inclusão (fracassada ou não fracassada). Essa atitude investigativa considero parte do *ethos de formação*, que passa a se estabelecer por meio da prática que é narrada e que, nas palavras de Provin (2011), é uma escolha que se compromete consigo e com o outro.

Para Sennett (2012, p. 270), “a complexidade está no fato de que, para suscitar a aspiração de qualidade e fazê-la valer, a própria organização precisa ser artesanalmente trabalhada”. Nesse sentido, Mesquita (2013) ao inquietar-se com a recorrência de trabalhos que marcavam a inclusão como algo fracassado, bem como ao acompanhar práticas que eram tidas como “de inclusão” na escola, buscou a qualidade em sua investigação, que se desenvolveu por meio de suas práticas pedagógicas. A artesanania reside, aqui, no processo de articulação entre esses diferentes espaços em que se produz pensamento, consciência, reflexão, no cuidado consigo e com os outros. Assim:

O professor que “faz” a escola faz isso por meio de uma dupla manobra: ele (o professor) diz que “isso é importante, e considero isso como meu dever ou responsabilidade de apresentá-lo a você”, mas exatamente por apresentar – tornando algo presente – ele também está dizendo, “e eu não posso e não vou dizer a vocês como usá-lo mais tarde (na sociedade)”. Ele libera material para o uso e é precisamente essa liberação que torna as coisas públicas, presentes, apresentadas, partilhadas. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 70).

Tais investimentos – que articulam as leituras, os referenciais teóricos e as práticas pedagógicas –, que se preocupam com o exercício da docência e com o outro, também podem ser visualizados na narrativa que segue.

Quadro 5 - excerto com a conscientização reflexiva

Narrativa 3: As experiências vivenciadas na caminhada formativa e profissional enquanto professora da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como coordenadora pedagógica, **me constituiu profissional da educação e me motivou a pesquisar sobre os alunos com deficiência e a importância da formação continuada na perspectiva da inclusão escolar.**

As memórias que emergem em minha mente se referem à fase inicial estudantil quando aos sete anos de idade, de modo instintivo brincava de dar aula as minhas bonecas. Na brincadeira de escolinha enfileirava as bonecas em cadeiras, passava lição no quadro negro, ensinava o A, B, C e cobrava o dever de casa. **A brincadeira de faz de conta era inspirada em experiências educacionais que eu vivia na escola.** A sensação de ser a professora era fantástica. **Percebo, hoje, que estava me inventando como professora.** (DANTAS, 2016, p. 19). [...]

No ano de 2005, fui bolsista (auxiliar de professora) numa escola municipal da cidade de Parnamirim/RN. Era uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental que tinha 32 alunos matriculados, entre esses, um aluno com diagnóstico de Deficiência Intelectual. Foi assim que tive o meu primeiro encontro com o aluno com deficiência. Para efeitos desse relato, chamarei pelo nome fictício Pedro. **Este aluno exigiu que eu me inventasse como professora por isso essa história merece ser contada.** (DANTAS, 2016, p. 21). [...]

O encontro com Pedro desencadeou sentimento de angústia, medo e ansiedade, mas não fiquei paralisada diante desse desafio, ao contrário, desenvolvi uma postura reflexiva e crítica em relação à prática pedagógica realizada com os alunos que apresentam alguma deficiência. Isso fez aumentar em mim o anseio por pesquisar:

Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O do que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 32).

Na condição de auxiliar de professora desse aluno, **busquei referenciais teóricos que pudessem dar subsídios para uma melhor atuação profissional e respostas para potencializar a aprendizagem de Pedro e de outras crianças como ele que se encontram excluídas na inclusão.** (DANTAS, 2016, p. 22).

Fonte: elaborado por Dantas (2016).

Na *narrativa 3*, Dantas (2016) narra as primeiras memórias que possibilitaram com que ela buscasse as razões para trabalhar com a temática da docência. Nesse processo de rememorar, a autora toma consciência das práticas docentes vivenciadas na infância com suas bonecas e destaca: “*percebo, hoje, que estava me inventando como professora*”. (DANTAS, 2016, p. 19). De acordo com Pensin (2017, p. 67-68), “se a docência não se dá sem articulação com seu tempo e seu espaço, se os discursos sobre ela são deste mundo, deste tempo, também há que se considerar onde, em que território, ela acontece”. Nesse aspecto, quando a autora rememora uma brincadeira que realizava quando criança, está articulando-a com uma habilidade artesanal a partir das brincadeiras de infância. Para Sennett (2012, p. 299), “o ritmo da rotina na habilidade artesanal se inspira na experiência das brincadeiras infantis, e quase todas as crianças sabem brincar bem”. Dantas (2016) toma consciência ao afirmar que a rotina diária de brincar com suas bonecas, assumindo posição de ser a professora, possibilitou que ela, *hoje*, se reinventasse nessa profissão. Ela evidencia que se inspirava brincando tendo em vista as experiências educacionais que vivia em sua escola. Portanto, “a capacidade de trabalhar bem está bastante equitativamente distribuída entre os seres humanos; ela se manifesta inicialmente nos jogos e brincadeiras” (SENNETT, 2012, p. 318) e, nesse processo, possibilita que o sujeito adquira habilidades artesanais. Neste caso, a docência de Dantas (2016) ocorre, inicialmente, neste território e passa a ter andamento na outra experiência que é narrada.

Tal experiência consiste em sua atuação como bolsista de uma professora, em que conta como se sentiu ao trabalhar com o aluno Pedro e, ao fazer isso, também reflete como essa experiência possibilitou que ela se “*inventasse como professora*” (DANTAS, 2016, p. 19). Ao dar-se conta disso, Dantas (2016) não só aciona a professora que precisou se reinventar, como também a pesquisadora que há nela. Faz isso ao utilizar um espaço de sua tese para discorrer sobre memórias, sobre situações que foram vividas por ela e de como tais situações lhe instigaram a pesquisar mais sobre o assunto, a se aprimorar, a querer encontrar, de acordo com ela, “*subsídios para uma melhor atuação profissional e respostas para potencializar a aprendizagem de Pedro e de outras crianças*” (DANTAS, 2016, p. 22). Nessa busca por querer realizar um trabalho bem feito, Dantas (2016) foi atrás do que Larrosa e Rechia (2018, p. 60), chamam de “*artefato*”:

Quem sabe os artefatos do ofício de professor também seriam suas artes, as artes do professor, as coisas que usa para seu ofício, seus artefatos, suas artimanhas, seus modos de fazer, seus engenhos (não no sentido de que seja o professor um engenheiro, alguém que engenha para fazer as coisas que tem de fazer).

Ao se deparar com o aluno Pedro, Dantas (2016, p. 22) reflete: “*não fiquei paralisada diante desse desafio, ao contrário, desenvolvi uma postura reflexiva e crítica*” e, depois, Dantas (2016, p. 22) segue narrando os artefatos que buscou, afim de assumir o que ela denomina de “postura reflexiva e crítica”. Segundo Dantas (2016, p. 22), “*busquei referenciais teóricos que pudessem dar subsídios para uma melhor atuação profissional*”. Nesse aspecto, um dos artefatos escolhidos por ela, para aprimorar o trabalho com Pedro, foi a articulação com as discussões de outros autores (dentre eles, ela destaca Freire (1996), que abordava discussões do professor, como pesquisador). Buscou autores vistos em sua formação inicial, mas que lhe possibilitaram estudar mais o caso de Pedro, e, conseqüentemente, fizeram com que ela revisitasse, no presente momento em que escrevia sua narrativa, as suas práticas pedagógicas. Ao dar-se conta disso, ela passa a mesclar a pesquisadora – que busca em investigações outras possibilidades de pensar e compreender a docência –, com a professora, que usa de artefatos para qualificar seu trabalho.

Na seqüência de sua narrativa, Dantas (2016) também posiciona a “inclusão”.

Quadro 6 - excerto com o entendimento da inclusão escolar

Entendi que para a inclusão escolar ser real é necessário o reconhecimento das diferenças e, conseqüentemente, uma reorganização do sistema educacional, a partir de espaços físicos acessíveis e adaptados, utilização de técnicas e/ou recursos apropriados, flexibilidade curricular e uma prática curricular que atenda aos percursos de aprendizagens dos alunos. (DANTAS, 2016, p. 21).

Fonte: elaborado por Dantas (2016).

Conforme posicionamento da autora, observa-se a compreensão da inclusão escolar como naturalizada, que deve ser real e, para tal, deve estar atrelada a outros aspectos como a acessibilidade e a adaptação, tanto física como curricular. Nesse sentido, há distintos saberes que afetam os sujeitos nessa perspectiva inclusiva. São saberes que possibilitam detectar, de acordo com Fröhlich e Lopes (2018, p. 1006), “habilidades e capacidades que devem ser visualizadas como diferentes normalidades”.

Essa operação produz efeitos diretos nas práticas escolares que objetivam efetivar a inclusão escolar. Nesse sentido, podemos verificar a proliferação de práticas escolares que direcionam suas ações aos interesses e necessidades individuais, considerando não apenas a deficiência, mas as capacidades individuais de cada sujeito.

Flexibilizações e adaptações curriculares, avaliações diferenciadas e uso de diferentes metodologias para atender às demandas e interesses de tais sujeitos são recorrentes no universo escolar. (FRÖHLICH; LOPES, 2018, p. 1006).

Assim, quando Dantas (2016) se posiciona em seu texto acerca da inclusão escolar e se preocupa com discussões sobre os espaços físicos acessíveis, com a flexibilidade curricular, dentre outros aspectos, está se preocupando não só com a deficiência em si, mas também de forma individual, com cada sujeito e suas capacidades. Para a autora, deve ocorrer uma “*reorganização do sistema educacional*” (DANTAS, 2016, p. 21), a partir dessas questões. Desta forma, há uma compreensão individual dos sujeitos, que pode colaborar para uma presença cada vez menor do Estado em relação à efetivação dos serviços que lhe competem na escola inclusiva. Em outras palavras, a responsabilidade tende a ser atribuída, com mais força, para o sujeito, pois, este, pode mobilizar-se de tal modo que passará a cuidar e prover suas próprias especificidades.

Na próxima narrativa, temos um professor que apresenta discussões relevantes sobre a disponibilidade para a pesquisa, ao relacionar a pesquisa com o tempo. Tais discussões são pertinentes para este trabalho e possibilitam avançar nas discussões aqui elaboradas.

Quadro 7 - excerto com a conscientização reflexiva

Narrativa 04: Estava decidido a entrar no curso de Mestrado e analisar algumas questões que surgiram no decorrer da pesquisa, mas, naquele momento, não foi possível devido ao tempo disponível para pesquisar. [...] Apesar dos últimos anos dedicados ao estudo e à produção científica, período marcado por muita dedicação e trabalho intenso, por questões de prioridade e oportunidades profissionais, “deixei um pouco de lado” a vida acadêmica e passei a me dedicar somente à prática docente. [...]

Foi um período muito gratificante e de crescimento profissional, mas o que eu queria mesmo era pesquisar a temática da inclusão. Mesmo não disponibilizando de tempo suficiente, não media esforços para fazer cursos na área de Educação Inclusiva a fim de não me distanciar desse campo de estudo.

Com o passar do tempo, percebi que essa pausa na vida acadêmica me impulsionava cada dia mais, despertando, amadurecendo e me aproximando do objeto de estudo, pois eu estava estreitando os laços comigo mesmo e com a minha pesquisa. Hoje posso afirmar que este ciclo foi fundamental para eu chegar até aqui. (SILVA NETO, 2016, p. 16).

Fonte: elaborado por Silva Neto (2016).

Nesta narrativa, Silva Neto (2016) associa o “tempo” com a “pesquisa”, tendo em vista a sua afirmativa de não ter tempo para pesquisar. Ele ressalta, com isso, a importância da

disponibilidade de tempo, crucial para o docente que almeja aprimorar seu trabalho, suas habilidades, suas práticas. Na atmosfera investigativa, passa a ser necessária:

a capacidade de se concentrar por longos períodos; só quando for capaz disto a pessoa poderá envolver-se emocional ou intelectualmente. A capacidade de concentração física segue regras próprias, baseadas na maneira como as pessoas aprendem a praticar, a repetir e a aprender com a repetição. A concentração, vale dizer, tem uma lógica interna; e acredito que essa lógica tanto pode ser aplicada num trabalho regular durante uma hora quanto por vários anos. (SENNETT, 2012, p. 194).

Portanto, quando o professor Silva Neto (2016, p. 16) afirma que *“naquele momento não foi possível devido ao tempo disponível para pesquisar”*, ele demonstra a necessidade de elencar prioridades quando se mergulha num universo investigativo. O tempo é destacado em sua narrativa, mas associado a ele, estão outras implicações, como a concentração. Este último fator está intimamente ligado à lógica contemporânea, que requer dos indivíduos a maximização produtiva do tempo pela finalidade do alcance de “resultados” e pela eficácia produtiva. Para Sennett (2012, p. 279), “no terreno científico, esta verdade genérica tem uma dolorosa aplicação específica. A ânsia de “apressar o relógio” – vale dizer, sair na frente na publicação de resultados de pesquisas – de tal maneira determina o funcionamento dos laboratórios científicos que o próprio trabalho pode ser trivializado”. Deste modo, tensiona-se a questão do tempo, afim de voltar o olhar para as investigações produzidas na Contemporaneidade. O fato é que “a paixão pela corrida move a ciência; os que se deixam apanhar nessa obsessão competitiva perdem de vista com facilidade o valor e o propósito do que estão fazendo. Não pensam no tempo do artífice, o tempo lento que permite a reflexão”. (SENNETT, 2012, p. 280). Nesse sentido, na Contemporaneidade, frequentemente enfrentamos metas, padrões, cujo objetivo é a excelência. Na lógica do artífice, isso é totalmente conflitante, pois o desejo de fazer qualquer coisa bem, no mero prazer do trabalho bem feito, pode ser comprometido justamente pelas pressões, pelos prazos, por competições e mesmo por frustrações.

Importante frisar, também, que o autor faz uma separação entre a docência e a pesquisa. Associa a pesquisa com a vida acadêmica, que precisou “deixar de lado”, pois, pela falta de tempo para se dedicar à pesquisa, dedicou-se somente à prática docente. Portanto, há uma clara divisão, um distanciamento entre a docência (que consiste no espaço da escola) e a pesquisa (situada, em sua compreensão, no espaço acadêmico).

Quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração”. (NÓVOA, 2011, p. 18).

Nessas discussões, Nóvoa (2011) apresenta um exemplo da área de medicina, dando ênfase para uma residência docente. No ano de 2019, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) adentra nestas questões e apresenta uma proposta pioneira para a instituição neste aspecto, criando o primeiro programa de residência docente da UFJF²². Creio que tais propostas são pertinentes para a Educação e podem minimizar as distâncias entre a universidade e a escola. Iniciativas como essas, podem ser analisadas e também nos dar balizas para pensar nesses experimentos a longo prazo.

Nesta narrativa de Silva Neto (2016), é interessante pensar na expressão “vida acadêmica”, que carrega a ideia de uma forma de vida e que não é referida do mesmo modo para a docência, não há a referência de “vida docente” – que implica em uma forma de vida. Diante disso, percebo que o olhar do pesquisador permite ativar algumas habilidades no professor, como a consciência somada de reflexão, mas, por outro lado, o olhar do pesquisador ainda não dá conta de fazer Silva Neto (2016) ver a distância por ele traçada entre a “vida acadêmica” e a “vida docente”. Segundo Nóvoa (2011, p. 56):

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise.

Silva Neto (2016) reconhece que foi importante seguir com os estudos, neste período em que precisou fazer uma “pausa”, para não se afastar do campo de seu interesse: a inclusão. Com isso, a tomada de consciência da necessidade da pausa para se dedicar à docência foi

²² Para mais detalhes sobre a proposta ver em: <<http://www.ufjf.br/copese/concursos/editais-2019/residencia-docente-2019/>>. Acesso em 05 de fev./2019.

significativa e importante para afirmar que “*essa pausa na vida acadêmica me impulsionava cada dia mais, despertando, amadurecendo e me aproximando do objeto de estudo, pois eu estava estreitando os laços comigo mesmo e com a minha pesquisa*”. (SILVA NETO, 2016, p. 16). Dito de outro modo, este professor ao tomar consciência da relevância de um tempo na etapa de seu Mestrado, observa-o enquanto etapa fundamental, para amadurecer e *ruminar* com mais clareza as ideias que lhe conduziram até o presente.

Na próxima narrativa, trabalhada por meio de uma memória do passado colegial da docente Barbosa (2014), temos uma ressignificação do que trouxe a autora para a temática da inclusão e para pensar o exercício de sua docência.

Quadro 8 - excerto com a conscientização reflexiva

Narrativa 05: Meu ingresso no universo da pessoa com deficiência não se deu ao acaso ou após minha entrada na universidade. Aconteceu bem antes de saber o que queria pesquisar, precisamente no primeiro ano do Ensino Médio (1996), quando minha melhor amiga marcou minha história.

Como toda amiga, conversávamos sobre futuro, namoros, colégio, e quem sabe um dia, a faculdade. Na época, por mais estranha que a escola fosse, deixava de ser quando estava ao lado dela. **Ela sofria alguns preconceitos por usar um colete corretivo para a coluna - um aparelho de plástico largo, duro, estranho, que se localizava ao redor de toda a coluna do seu corpo franzino. Por conta deste aparelho, muitos colegas da nossa idade zombavam dela, faziam *bullying*²³.** Como amiga, ouvia suas reclamações e a entusiasmava a olhar os outros lados da vida.

Durante todo aquele ano, unimo-nos e afastamos o máximo possível as consequências do *bullying*. O que minha amiga tinha não era uma deficiência, no entanto todos a tratavam como se assim o fosse. **Os professores de Educação Física não deixavam que ela participasse das atividades**, os professores de sala não sabiam como parar as piadas e agressões verbais na hora da apresentação dos trabalhos e a direção da escola não sabia como diminuir as gozações dos colegas. Muitas foram as agressões verbais que ela sofreu ao longo desse ano. No final do ano letivo, saí da escola, mas sempre nos víamos.

Essa vivência de um ano marcou minha história a tal ponto que, ao ingressar na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no curso de Licenciatura em Educação Física (2006), ao saber da existência do Grupo de Estudos e Extensão em Atividade Motora Adaptada (GEEAMA), que pesquisava justamente a pessoa com deficiência, decidi participar. (BARBOSA, 2014, p. 14).

Fonte: elaborado por Barbosa (2014).

Na narrativa acima, observa-se uma professora impelida a buscar cenas do passado que deixaram rastros em suas lembranças e que, hoje, fizeram com que pudesse olhar para suas

²³ O *bullying* refere-se a todo e qualquer tipo de comportamento agressivo, cruel, proposital e sistemático inerente às relações interpessoais, principalmente através de escolares. Ele se manifesta através de insultos, intimidações, apelidos cruéis, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros educandos, levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais. (LOPES NETO, 2005).

práticas como professora de Educação Física. Larrosa (2007, p. 137-138), afirma que “duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não sofrem a mesma experiência [...] que ninguém pode evitar a experiência, ou seja, que ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida”. A forma encontrada por Barbosa (2014) para reviver sua experiência é por meio da memória ressignificada no exercício narrativo.

“*Narrare*” significa algo assim como “arrastar para a frente”, e deriva também de “*gnarus*” que é, ao mesmo tempo, “o que sabe” e “o que viu”. [...] O que narra é o que leva para frente, apresentando-o de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória. O narrador é que expressa, no sentido de exteriorizar, o rastro que aquilo que viu deixou em sua memória. (LARROSA, 1994, p. 68).

Assim, pelas memórias, a pesquisadora destaca aquilo que observava sobre os professores de Educação Física, que “*não deixavam que ela [a sua amiga] participasse das atividades*” (BARBOSA, 2014, p. 14). A forma como Barbosa (2014) narra, articula e destaca esse ponto, mostra a sua forma de ver a situação e, conseqüentemente, de posicionar-se em sua docência, por meio de algo que ela não quer levar para o exercício de sua profissão. Portanto, “imaginário, experiência e história, o vivido pessoalmente, mas também “por tabela”, fundem-se na narrativa, emergindo cenários, eventos, pessoas, livros, os quais povoam lembranças e histórias”. (GARCIA, 2018, p. 162). Barbosa (2014) se vê como uma professora que se preocupa com o contexto de sala de aula (no caso, o *bullying*) e que, assim, precisa repensar práticas que minimizem processos de marginalização dos estudantes. De acordo com Oliveira (2015, p. 96), é nesses exercícios de exames de si mesmo que:

Extraí-se regularidades de comportamentos e realizam-se interpretações a partir de referenciais classificatórios e explicativos que são próprios dos saberes, passando-se a descrever e, desta forma, tomar como verdade a “explicação” sobre o que é ser professor/a em determinada época e cultura. Esses saberes, tomados desde um estatuto de verdade, servem de base para a criação de práticas que, operando sobre os sujeitos, fazem com que eles se reconheçam como professores/as de determinado tipo.

Nesse sentido, tais vivências foram mobilizadoras para que Barbosa (2014) escolhesse o curso de Educação Física, pesquisando a temática da inclusão e participando de um Grupo de Estudos, instigada a adentrar nas discussões de questões que lhe preocupavam. A tomada de

consciência e a reflexão, potencializam e funcionam como recursos que a ambiência investigativa propiciou à professora-pesquisadora.

A inclusão escolar aparece a partir de um olhar para a deficiência em vista de desenvolver pesquisa acerca da “*pessoa com deficiência*”. Há uma preocupação centrada nas singularidades dos sujeitos. Portanto, novamente inclusão escolar é tida como algo naturalizado e o sujeito com deficiência encontra-se na centralidade do processo investigativo. Sobre esta centralidade do sujeito, Lockmann (2010, p. 139), destaca:

A centralidade do aluno no processo educativo pode ser visualizada por meio de três aspectos diferenciados, mas conectados entre si. São eles: a necessidade, o interesse e as aprendizagens. Tem-se, então, como princípio geral desses discursos, a centralidade do aluno e, ligados a ele os conceitos de necessidade, interesse e aprendizagem. Todas essas expressões fazem parte de uma nova gramática pedagógica, que ainda hoje se encontra no âmago do discurso pedagógico contemporâneo.

Na narrativa que segue, temos uma professora de Geografia que destaca outros aspectos.

Quadro 9 - excerto com a conscientização reflexiva

Narrativa 06: A implicação com essa temática surgiu durante a graduação (Licenciatura Plena em Geografia – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), quando conheci Moabe Souza (amigo surdo), que mora em Itabuna-BA, porém nos conhecemos durante uma de suas férias quando ele veio a Poções visitar seus avós maternos. Nesse curto período de tempo pude aprender alguns sinais em Língua Brasileira de Sinais e aprendi a me comunicar com ele. Dessa experiência que tive surgiu o desejo e a curiosidade de pesquisar a Educação Inclusiva, que passou a ser objeto de pesquisa da monografia, voltada à investigação da Formação Docente em Geografia para a Inclusão Escolar. Nessa pesquisa foram verificados os desafios da formação docente para as práticas de inclusão, bem como verificou-se que a grade curricular do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia deixa a desejar no que refere à formação destes docentes. Além disso, foram apresentadas as inadequações que as escolas da rede estadual possuem, faltam adequações arquitetônicas e pedagógicas para proporcionar acessibilidade a todos. Afim de aprofundar os estudos sobre essa relevante temática decidi continuar pesquisando-a durante o Mestrado em Educação, na intenção de entender mais sobre as políticas públicas de inclusão. (JESUS, 2016, p. 15).

Fonte: elaborado por Jesus (2016).

Na narrativa, a pesquisadora apresenta a justificativa e a proximidade com o tema da inclusão escolar, a partir de suas memórias com um amigo surdo. Seu contato com este amigo

desencadeia o desejo de aprofundar seus conhecimentos sobre as políticas públicas de inclusão na pesquisa desenvolvida no mestrado.

As inquietações investigativas partem da grade curricular do curso de geografia que, segundo ela, “deixa a desejar” em relação às questões de formação docente para a política de inclusão escolar. A pesquisadora atenta para às “*inadequações que as escolas da rede estadual possuem*” (JESUS, 2016, p. 15). Nesse posicionamento, a inclusão escolar aparece como naturalizada, em que a docente passa a transitar, com o objetivo de encontrar “soluções”, “respostas”. Provin (2011, p. 22) registra, nesse sentido, que “são contínuas as ações de um espaço que deseja ser inclusivo. A inclusão não pode ser vista como um ‘lugar de chegada’ (LOPES, 2007) e que, quando se alcança, está ‘resolvido’ para sempre”. Isso implica dizer que a inclusão assume a condição de um regime de verdade, posicionando os sujeitos docentes nas posições de promotores dessa política. Efetivar a inclusão de todos os sujeitos no espaço escolar torna-se a condição moral do desenvolvimento de práticas alinhadas aos regimes discursivos de nosso presente, pois, cada vez mais, “temos a necessidade de incluir, de criar uma cultura de inclusão [...] [e] acabamos muitas vezes não tendo condições de questionar ou problematizar a forma como essa inclusão ocorre”. (PROVIN, 2011, p. 69).

Perceber a inclusão naturalizada de forma recorrente nas narrativas produzidas por professores-pesquisadores, faz pensar no que Provin (2011) destaca em sua investigação sobre a necessidade de se pensar em uma atitude de inclusão. É a partir da naturalização da inclusão que esta autora da narrativa aqui analisada, por exemplo, aprofunda tensionamentos a partir da pesquisa que desenvolve. Com isso, observo uma atitude investigativa, que requer do sujeito uma condição de desconforto com aquilo que vivencia no contexto escolar. Contudo, não significa que apenas essa condição de desconforto seja o disparador investigativo, mas constitui-se em importante mobilizador para a pesquisa.

Na próxima narrativa, há uma junção de duas profissões trilhadas pela autora e que são ativadas pelo olhar reflexivo e consciente que ela faz dessas duas formações. Com isso, a autora demonstra uma outra possibilidade de exercício consigo mesma, propiciada pelo exercício narrativo numa ambiência de pesquisa.

Quadro 10 - excerto com a conscientização reflexiva

Narrativa 07: A temática educação inclusiva permeia meus estudos nos últimos anos e entrelaça-se em minha vida acadêmica e profissional de forma muito presente e por isso revelarei algumas referências que me fizeram e que me fazem buscar cada vez mais inquietações acerca do processo de inclusão de crianças em situação de deficiência na escola regular.

Ingressei na Universidade Federal do Pará e na Universidade do Estado do Pará no ano de 2001, onde cursei as graduações de Licenciatura Plena em Pedagogia e Terapia Ocupacional, respectivamente. [...] Então, ao sustentar a ideia de fundir meus conhecimentos de Pedagogia e Terapia Ocupacional, continuei as graduações e atuei nas duas áreas concomitantemente. Saliento que estudar acerca do processo de aprendizagem, a cognição, o desenvolvimento humano, a afetividade, o movimento e a história sob a perspectiva de cada uma dessas ciências engrandeceu meu arcabouço teórico e fez-me pensar nessa aliança singular. (OLIVEIRA, 2016, p. 14-15). [...]

Em dezembro de 2011, fui nomeada professora de Educação Infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA). E durante a transição de final de ano letivo, **coube-me observar as crianças do Pré I, especificamente um aluno, cujo comprometimento seria mais evidente, pois o laudo médico acerca de sua condição de saúde diagnosticava Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), embora houvesse outros casos que também demandavam atenção.**

Diante desse contexto, gritavam em meus ouvidos a união singular das profissões por mim escolhida e a grande batalha a ser trilhada nessa instituição a partir de então. (OLIVEIRA, 2016, p.15).

De professora observadora tornei-me professora responsável de sala base junto a essa criança com TEA, TDAH e TOD, vindo à tona a seguinte análise, e por eu ser profissional da área da saúde, Terapeuta Ocupacional e da área da educação, Pedagoga, emergiu a seguinte análise: trabalhar com crianças, jovens e adultos acometidos de algum tipo de desvantagem decorrente de suas deficiências em um consultório ou em ambientes adaptados para atendê-los é totalmente diferente quando estão inseridos no seio escolar propriamente dito.

Portanto, atuar em sala de aula conjuntamente com esse público e com outras, que também carregam suas próprias singularidades e especificidades, muda sua perspectiva, pois atender à diversidade é atender a todos inseridos nesse contexto escolar independentemente da apresentação de laudo médico a atestar a condição física, cognitiva e/ou emocional de determinada criança. (OLIVEIRA, 2016, p.16)

Nos corredores da escola, ouvem-se os mais variados protestos: “Não temos formação continuada!”; “Como vou fazer para ensinar esse aluno!”; “Eu não quero esse aluno na minha sala ano que vem!”; “A escola não me dá condições”. Enfim, **inúmeros discursos que demonstram a enorme fragilidade em que se encontra a escola para acolher a diversidade humana e, por conseguinte, oferecer-lhe uma educação de qualidade e pertinente.**

Diante disso, inquietações pairavam em minha consciência - Será que estamos preparados? Quando estaremos preparados? De quem é a responsabilidade dessa preparação?

Ressalte-se que tais questionamentos derivam especialmente de minha prática profissional no que tange à compreensão de que barreiras devem ser superadas quando se fala em educação inclusiva. (OLIVEIRA, 2016, p.17).

Fonte: elaborado por Oliveira (2016).

Aqui nesta narrativa, também há uma reflexão e tomada de consciência sobre as duas profissões que a autora escolheu trilhar: ser professora e ser terapeuta ocupacional. Dentro de uma perspectiva inclusiva, ela se dá conta de que ser professora e lidar com os alunos na sala de aula exige outro modo de condução. Na sua tomada de consciência, a professora da narrativa 07 reflete que, estar em um consultório, com ambientes adaptados, é totalmente diferente de

quando os alunos estão todos reunidos em uma sala de aula. Os contextos mudam, mas as posições de sujeito podem se mesclar. Nesse contexto, as narrativas “evidenciam um conjunto de verdades envolvidas com o tornar-se professor/a” (OLIVEIRA, 2015, p. 97), pois os autores aqui analisados escrevem e evocam suas memórias. Tais memórias “participam do processo de tornar-se professor/a” (OLIVEIRA, 2015, p. 97). Diante disso, quando a professora-pesquisadora aborda, em determinado momento de sua narrativa, o conflito vivido entre as duas profissões por ela exercida, retrata, de certa forma, o modo como ela vai constituindo-se professora. “Acredito que para compreender a um professor é preciso perguntar-se quais artefatos usa e quais não usa, porque o faz e o que mobiliza com esses artefatos. Que é o que dá a ver, escutar, ler, escrever, pensar, e que é o que eles invisibilizam ou silenciam”. (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 61). Isso implica pensar que nesse conflito vivido pela autora, podem ser produzidos artefatos a partir das duas posições por ela referidas, artefatos advindos do cruzamento deste processo do seu modo de ser professora. Nas palavras utilizadas pela professora aqui analisada, fica evidente o conflito, quando afirma: “*diante desse contexto, gritavam em meus ouvidos a união singular das profissões por mim escolhida*” (OLIVEIRA, 2016, p.15), ou seja, ela trava aqui uma batalha que, não necessariamente, precisa ser abandonada no exercício de sua docência. Ao se tratar do exercício da docência, deve-se levar em conta que:

A escola tem o dever de continuar a acreditar no potencial da próxima geração: cada aluno, independentemente de antecedentes ou talento natural, tem a capacidade de se tornar interessado em alguma coisa e se desenvolver de maneira significativa. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 72-73).

Deste modo, torna-se interessante explorar este trecho narrativo, pois a habilidade da professora desta narrativa reside em visualizar que há essa percepção de que ambas posições de sujeito (a terapeuta e a professora) conflitam no exercício de sua docência. Para além disso, entendo que há o olhar da pesquisadora, que é ativado. É a pesquisadora se dando conta de suas próprias práticas docentes e de como as posições de sujeito conflitam em suas vivências. Isso me possibilita reafirmar que, nesse contexto, há a mescla das duas posições de sujeito:

professora-pesquisadora e, também, que isso abre brechas para que mais posições sejam assumidas, tendo em vista a outra formação da autora como terapeuta ocupacional²⁴.

Vale ressaltar que a inclusão escolar é compreendida, nesse cenário, de modo naturalizado por Oliveira (2016), com destaque para os sujeitos que carregam “*suas próprias singularidades e especificidades*”. A preocupação central é de que a inclusão escolar precisa atender a diversidade e isso implica em “*atender a todos inseridos nesse contexto*”. Masschelein e Simons (2013) tensionam essas relações do sujeito e suas especificidades estarem no centro do processo; e que articulo com o fato de contemplar a todos e as suas diversidades, conforme a ênfase dada pela autora em sua narrativa. Masschelein e Simons (2013, p. 84-85), destacam:

Como escreveu Quintilianus há séculos, o professor não pode se expressar com tanta força, habilidade e inspiração para uma plateia de uma só pessoa como pode fazê-lo para um grupo. A razão para isso é simples, mas profunda: é só por abordar o grupo que o professor é obrigado, por assim dizer, a estar atento a todos e a ninguém em particular. O professor fala para um grupo de alunos e, ao fazê-lo, fala a cada um, individualmente; não fala para ninguém em particular e, portanto, fala a todos. Uma relação puramente individual não é possível, ou é constantemente interrompida, e o professor é obrigado a falar e agir publicamente. Essas são as regras do jogo; é a disciplina escolar imposta pelo grupo ao professor, e garante que tudo o que ele oferecer torna-se um bem comum. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 84-85).

Assim, ao pensar em um contexto inclusivo, bem como na junção das posições vividas pela docente desta narrativa, penso que seja inevitável a questão do diagnóstico estar presente na relação que passa a ser estabelecida entre ela e seus alunos. Talvez seu conflito provenha daí. Assim como Frohlich (2018, p. 162), ao “problematizar questões sobre os diagnósticos, não pretendo criticar de forma negativa sua existência. Ao contrário, acredito que os diagnósticos são instrumentos importantes para conhecer as especificidades e necessidades de cada sujeito e intervir de forma eficaz para promover seu desenvolvimento”. Porém, é necessário atentar para o cuidado de como se diz do sujeito aluno, pois se “produzem verdades sobre eles. São verdades que, ao serem colocadas de distintas formas e repetidas em diversos espaços, acabam se naturalizando e sendo colocadas acima dos sujeitos”. (LOPES; SILVEIRA, 2010, p. 21). Destaco, também, que há uma preocupação da autora (assim como dos demais

²⁴ Perceber a flexibilidade dessas posições de sujeito que surgem, nesse contexto, pode abrir outro(s) caminho(s) investigativo(s), que pode ser melhor analisado e aprofundado em investigações futuras. Vejo aqui uma lacuna que pode ser desdobrada para quem se interessar por essas discussões.

autores selecionados) com os questionamentos sobre estar ou não estar preparado para trabalhar com a inclusão; e também há indagações que refletem uma preocupação com a procura por um responsável por isso. Oliveira (2016) se questiona: “*de quem é a responsabilidade dessa preparação?*”. Essa indagação também nos, “possibilita pensarmos que, ao narrarmos e posicionarmos o outro dentro de redes onde ele é o centro de seu sucesso e fracasso, podemos inventar sujeitos crenes de sua capacidade, incapacidade e anormalidade”. (LOPES; SILVEIRA, 2010, p. 26). Esses posicionamentos valem tanto para os que são feitos sobre os alunos, como para o professor que se indaga sobre a responsabilidade da preparação ser ou não ser do professor. Isso não implica dizer que o professor não deva assumir suas responsabilidades dentro desse contexto, mas implica atentar para as tendências e os efeitos delas, quando ele passa a ser posicionado (ou indagado) como o centro do sucesso e/ou do fracasso.

Na próxima narrativa, surgem tomadas de consciência e reflexões produzidas nas considerações finais da dissertação de uma professora, ao retomar, de modo geral, sua pesquisa.

Quadro 11 - excerto com a conscientização reflexiva

Narrativa 08: A trajetória que se estabelece por múltiplas dimensões construídas ao longo dessa dissertação não tem seu final nestas considerações. Ao contrário, **inicia uma nova etapa, redimensionando-se e alongando-se em projeções reais do que hoje se tem feito na Educação de Jovens, Adultos e Idosos [...]** Os fatores que nos impulsionaram para o objeto desta pesquisa nos colocam agora diante de algumas considerações que ao longo do trabalho foram se delineando.

Como pesquisadora as dúvidas e incertezas, descobertas, surpresas, enfrentamentos e encantamentos que a cada momento eram desvelados contribuíram para o fortalecimento de minha identidade como educadora, pesquisadora e como pessoa humana. Esse movimento exigiu, durante o processo de descoberta, o aprimoramento da educação do olhar investigativo, que deve fazer parte do perfil dos educadores, e, que não pode estar desatrelado do processo de pesquisa, caso contrário, poderemos nos ver enredados em ações mecanizadas.

Esse misto de emoções que tem lugar e cabe na pesquisa acadêmica, ao contrário do que muitos podem pensar, dão mais sabor à trajetória e, conseqüentemente, **mais significado à ação de pesquisar. Deu materialidade as convicções educacionais e abriu novas perspectivas que se inserem nas práticas que tenho construído e das quais participo.** (RODRIGUES, 2014, p. 209).

Fonte: elaborado por Rodrigues (2014).

Nesta narrativa, Rodrigues (2014) faz uma retomada da relevância de sua pesquisa, sobre a EJA, em sua vida não só profissional, enquanto professora, mas também pessoal. Suas afirmações denotam que ela se dá conta de que no processo de elaboração da pesquisa, ela passou por “*dúvidas e incertezas, descobertas, surpresas*” (RODRIGUES, 2014, p. 209), dentre outras questões, e que, nesse processo, houve, sim, contribuições para o exercício de sua

profissão, como educadora, como pesquisadora. Nesse aspecto, “um trabalho que implica refletir, pensar sobre o que está a fazer pode resultar em autocondução”. (BRODBECK; OLIVEIRA, 2018, p. 104). Atitudes foram sendo adquiridas ou mesmo aperfeiçoadas nesse processo narrado por Rodrigues (2014). Assim, a *atitude* (PROVIN, 2011) que encontro aqui, é a atitude investigativa, que recorre com potência nessas narrativas.

Nesta forma de narrar, de se ver nesse processo, percebo a fusão da professora com a pesquisadora, tendo em vista que ela toma consciência de que é necessário ter esse “*olhar investigativo*”, que ele não pode ser dissociado do “*perfil das educadoras*”. Nas palavras de Silva e Tomasel (2018, p. 108):

Como professoras da educação básica, temos atentado para nossa profissão e os modos possíveis de exercê-la neste tempo vivido. Como pesquisadoras, temos feito perguntas sobre as condições do nosso tempo e da profissão docente, suspeitando da própria docência. Não fazemos, no entanto, isso de modos separados. Ao agirmos em sala de aula, mobilizamos nosso pensamento, e, ao pesquisarmos e teorizarmos em torno da docência, agimos.

Com isso, compreendo que o olhar investigativo se funde nas duas posições assumidas pela docente da narrativa aqui analisada. Os dois olhares unem-se, o da professora e o da pesquisadora, pois ela percebe que é preciso cuidar para não desatrelar esse olhar, para não entrar em “*ações mecanizadas*”. Para Nóvoa (2003, p. 10-11), “o ensino é um trabalho de resistência, a contracorrente das urgências de uma sociedade do espetáculo, da competição, do consumo. Temos de dar tempo à reflexão e à consciência, uma reflexão e uma consciência como pessoas, uma reflexão e uma consciência partilhadas”. Quando a professora partilha sua tomada de consciência reflexiva nesta narrativa, passa a reafirmar que todas essas sensações vividas na pesquisa, deram “*mais significado à ação de pesquisar*” e abriram “*novas perspectivas*” (RODRIGUES, 2014, p. 209) nas práticas em que ela se insere. Deste modo, implica resgatar o *ethos* de formação (DAL’IGNA; FABRIS, 2015) pela pesquisa, propiciado nessa ambiência por ela vivida, explorada, investigada e compartilhada no exercício de sua docência.

Ademais, cabe destacar que a inclusão escolar recorre aqui como uma compreensão já naturalizada. O lugar de chegada da inclusão inscreve-se quando a preocupação central da autora se localiza em redimensionar e alongar as “*projeções reais do que hoje se tem feito na Educação de Jovens, Adultos e Idosos*” (RODRIGUES, 2014, p. 209). Suas inquietações partem deste território. Deste modo, “talvez o mais difícil seja fazer professores olharem para

si, não para se analisarem no sentido psicológico do termo, mas para tentarem problematizar suas verdades”. (LOPES; SILVEIRA, 2010, p. 28). Essa dificuldade passa a ser tensionada, pois o lugar ocupado pela inclusão na narrativa da professora já pressupõe uma compreensão curvada diante da inclusão, que desencadeia uma busca por aprofundar, aperfeiçoar, repensar seus conhecimentos a partir da EJA, como temática investigativa.

Nesta seção, abordei aspectos que se relacionam com as habilidades artesanais adquiridas pelos professores-pesquisadores, por meio de suas narrativas. A ênfase dada para este agrupamento foi com a intenção de mostrar a formação pela pesquisa por meio de uma tomada de consciência e de reflexão sobre suas práticas. De acordo com André (2010, p. 56), quando se compreende a pesquisa na formação de professores, “significa levar os futuros professores a desenvolver e implementar projetos ou ações na escola”. No intuito de partilhar dessa compreensão, mostrei, com esta seção, que a atitude investigativa, mobilizada pela inclusão escolar, pode ativar a reflexão das práticas, bem como fazer o professor-pesquisador dar-se conta, tomar consciência do que viveu, rememorou, sentiu, dentre outros aspectos.

Segundo Paraíso (2014, p. 30), “todos os discursos, incluindo aqueles que são objetos de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultados de nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade”. Portanto, levo em consideração que as discussões aqui apresentadas compõem, de certo modo, os discursos que nossas pesquisas acabam por produzir. Neste ponto da escrita, passo a avançar, na próxima seção, para o outro agrupamento analítico.

4.2 ESTRANHAMENTO DA REALIDADE

Para pensar a “realidade”, ancoro-me no estudo realizado por Duarte²⁵ (2009, p. 20), em que a autora pontua: “entendo que a ‘concepção’ de realidade, assim como de quaisquer outras expressões, foi constituída e constitui-se mediante lutas por imposição de significados, que não estão dados de uma vez por todas”. Segundo Duarte (2009), a forma de se conceber a “realidade” é crucial para se compreender a maneira como ela passará a circular no espaço escolar. Portanto, nesta unidade, há um conjunto de saberes que se constroem em uma dada materialidade. A materialidade está dada, por exemplo, com a inclusão de alunos com

²⁵ O conceito de “realidade” foi trabalhado por Claudia Glavam Duarte, em sua tese de doutorado, defendida em 2009, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. A tese foi intitulada como *A “realidade” nas tramas discursivas da educação matemática escolar*, com a orientação da professora doutora Gelsa Knijnik.

deficiência na escola comum. Nessa condição, os discursos que circulam neste espaço, acerca do processo educacional desses sujeitos, constituem a “realidade” de atuação docente. Neste sentido, compreendo que é impossível ter acesso à “realidade mesma”, pois ela sempre será uma, conforme a perspectiva do narrador. Em outras palavras, a(s) realidade(s) serão tantas quantas puderem ser narradas.

Nesta unidade analítica, percebo que a pesquisa, por intermédio do processo de escrita da narrativa, permite certo estranhamento relacionado à temática da inclusão escolar. O pesquisador inscreve modos de pensar e de colocar em operação a própria docência no momento em que ele escreve, narra, rememora dúvidas e angústias que sentiu ao se deparar com a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Qualquer exercício escritural é, na verdade, um exercício contingente e sempre destinado a uma reescrita. Toda a escrita é sempre uma reescrita e um devir de escrita. Temos de insistir numa idéia central: a de que todos escrevem a partir de rastros e de fragmentos de outras escritas. [...] Analisado deste ponto de vista, o texto é um exercício que questiona a verdade, e não transporta a verdade em si mesmo. (Ó, 2007, p. 111).

Sem a intenção de querer encontrar “a verdade” a partir das narrativas analisadas, compreendo que a pesquisa pode possibilitar um estranhamento de determinada realidade pela possibilidade de colocar em suspenso práticas e discursos que instituem a inclusão como prática naturalizada. Nestes excertos, quando o pesquisador narra uma experiência vivenciada enquanto professor ou acadêmico de um curso de licenciatura, ele narra aquilo que foi observado e/ou percebido. A pesquisa se constitui em uma possibilidade analítica para compreender os desafios que a inclusão escolar tem mobilizado nas práticas docentes, na estruturação curricular, no planejamento político pedagógico da escola e na interação da comunidade escolar.

De acordo com Lopes e Dal’Igna (2012):

É preciso pensar sobre tais processos para que possamos produzir saberes coletivos capazes de promover fissuras nos modos de vida vigentes e de fornecer as ferramentas para criarmos outras formas de fazer e de viver, mais justas e dignas do ser consigo e do ser com o outro. (LOPES; DAL’IGNA, 2012, p. 864).

Imbuído pelo estranhamento de algumas condicionalidades da inclusão escolar, o pesquisador elabora e desdobra a pesquisa. Essa condição possibilita a retomada de diferentes experiências vivenciadas e, a partir disso, são acionadas atitudes de suspeita, estranhamento e dúvida sobre o vivido na docência. Quando pensa sobre elas, promove fissuras em sua própria prática, tendo em vista que é docente e se sente impelido a encontrar na pesquisa outra forma de pensar a inclusão, de modo a criar diferentes possibilidades de desenvolvimento aos sujeitos com deficiência. “É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado”. (LARROSA, 1994, p. 43). É no espaço da construção da pesquisa, de justificar e pensar o seu tema, que ele encontra a possibilidade de ativar o estranhamento da realidade. Portanto, a seguir, reúno e apresento esse agrupamento narrativo.

Quadro 12 - excerto com o estranhamento da realidade

Narrativa 01: Ao receber em sala de aula do ensino regular uma criança com deficiência foi um grande desafio, que por alguns meses e em muitos momentos não acreditava ser capaz de superar. Sentimentos de angústia, incapacidade, medo, insegurança, frustração e pessimismo foram constantes durante aquela fase inicial de minha carreira e quase me conduziram a desistir. A dúvida e o pessimismo me acompanharam, levando-me à pensamentos como: “Uma criança com deficiência não conseguirá acompanhar a turma. Não vai aprender tanto quanto as demais”. No entanto, após refletir sobre minha própria prática profissional percebi que, apesar das dificuldades específicas enfrentadas por aquela criança, existiam potenciais reprimidos que precisavam ser estimulados, para se sentir capaz como todas as outras crianças ditas normais pela sociedade.

Reconhece-se que a mesma dúvida e pessimismo que me acometeu anos atrás, também, incomoda inúmeros professores quando se deparam com o desafio da inclusão escolar da criança com deficiência. (BORGES, 2016, p. 22). [...]

Diante disso, justifica-se a importância desse estudo, para abrir espaços para a viabilização da inclusão escolar e ouvir os professores sobre as dificuldades e as estratégias no processo de inclusão de alunos com deficiência visual, pois assim será possível refletir sobre a superação ou remoção das barreiras, que cerceiam a consolidação da inclusão escolar nos espaços de aprendizagem do ensino regular das escolas públicas, contribuindo para práticas educativas verdadeiramente inclusivas. (BORGES, 2016, p. 23).

Fonte: elaborado por Borges (2016).

Na *narrativa 01*, Borges (2016) destaca que a sua prática está permeada por uma mescla de sentimentos, que proporcionavam a sensação de impotência diante da situação por ela vivida. Se a impotência, a incapacidade, o medo, a frustração e a insegurança foram as referências iniciais da experiência da professora na presença de alunos com deficiência, por meio da realidade vivenciada, possibilidades outras passam a ser acionadas, para que as práticas

educativas se efetivem como inclusivas. Nesse sentido, Veiga-Neto (1996, p. 17) destaca que “o que importa não é saber se existe ou não uma ‘realidade realmente real’, mas, sim, saber qual é a ideia que se faz dessa realidade ou, talvez melhor dizendo, como se pensa essa realidade”. Aqui, importa pensar que tal realidade foi mobilizadora para ela, pois causou um estranhamento e exigiu que a autora retomasse a sua prática pedagógica com aquele aluno.

Borges (2016, p. 22) percebeu “*que, apesar das dificuldades específicas enfrentadas por aquela criança, existiam potenciais reprimidos que precisavam ser estimulados, para se sentir capaz como todas as outras crianças ditas normais pela sociedade*”. Nesse aspecto, ao narrar como se sentiu diante da situação que é rememorada, a autora discorre sobre o olhar que debruçou para a sua prática com o aluno deficiente, nessa circunstância, tornou-se necessário ampliar as condições analíticas, para tal, passou a investir na pesquisa. Portanto,

a inclusão pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: *o mesmo* não se identifica com *o outro*, que agora é um estranho. [...] Portanto, o resultado dessa operação não é simétrico, ou seja, essa operação cria, de saída, dois elementos que guardam um diferencial entre si. (VEIGA-NETO, 2001, p. 26-27).

Na experiência de Borges (2016), o estranhamento da realidade não se efetiva “de forma tranquila, como algo que preexistia fora do domínio da linguagem e que possua uma essência que a caracterize” (DUARTE, 2009, p. 20), mas a partir das diferentes formas que constituem modos de pensar e de operar a inclusão no espaço escolar. Neste caso, a autora cria uma compreensão do *outro*, do aluno deficiente, que a mobiliza para uma aproximação, visto que este *outro* difere dos sujeitos com os quais ela atuou previamente. Nessa condição, para que o desenvolvimento do sujeito com deficiência seja possível, a aproximação com ele se faz necessária e, apoiada nas vivências estabelecidas, constituem-se possibilidades de estranhamento da realidade, pois,

se a docência não se dá no vazio, se ela acontece a partir de uma configuração de elementos que passam a constituir um território, se sua existência está atrelada a jogos de verdade e relações de poder, então, seu exercício mobiliza conhecimentos de certo tipo, conhecimentos que são desta ação – a docência –, e não de qualquer ação, um tipo de conhecimento especializado. Dizer da docência implica dizer, também, do sujeito da ação, daquele que exerce, o professor. (PENSIN, 2017, p. 70).

Portanto, o olhar da professora para a sua prática pedagógica desencadeia um processo de querer qualificar seu trabalho, buscando na atmosfera investigativa um espaço de ampliação e de aprofundamento do conhecimento. Para a autora, essa condição justifica “*a importância desse estudo [...] pois assim será possível refletir sobre a superação ou remoção das barreiras, que cerceiam a consolidação da inclusão escolar*” (BORGES, 2016, p. 23). Segundo Beraza (2008, p. 200), “nem toda mudança acarreta a melhora da coisa que se modifica. Porém, parece óbvio que, em sentido comum, se alguém modifica algo o faz para melhorar”. Assim, a pesquisadora ativa na professora o desejo de inquietar-se com a realidade, o desejo de aprofundar o olhar para as suas práticas e querer fazer o exercício docente, com outras docências possíveis.

Outro aspecto a reforçar é a compreensão da inclusão escolar como algo naturalizado. Borges (2016) parte do pressuposto da “viabilização da inclusão escolar”. Sua inquietação está centrada nisso, bem como deseja “ouvir os professores sobre as dificuldades e as estratégias no processo de inclusão”. Assim, infere-se que a escola, orientada pelo imperativo da inclusão, precisará “ser gerenciada de outra forma [...] a gestão escolar pressupõe participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar no gerenciamento da instituição” (HATTGE, 2009, p. 137), nesse aspecto, Borges (2016) percebe que é preciso mobilizar os professores, a fim de procurar “*a superação e a remoção das barreiras*”. (BORGES, 2016, p. 23).

Na narrativa que segue, verifica-se novamente o estranhamento da realidade vivenciado no exercício da docência com alunos surdos.

Quadro 13 - excerto com o estranhamento da realidade

Narrativa 02: Ao assumir o cargo de professora da rede pública estadual de Ensino, no ano de 1995, **encaminharam-me a uma escola para atuar em uma classe especial, com alunos surdos, de 3ª série. Ali tive meu primeiro contato com aluno com NEEs [Necessidades Educativas Especiais]. Recordo que me senti insegura frente a essa atividade profissional e preocupada diante do desafio quanto ao processo de ensino aprendizagem a ser desenvolvido com aqueles alunos, visto que não tinha me apropriado de conhecimentos acerca da educação de alunos com necessidades educativas especiais na formação para o Magistério.** Naquele ano, início da minha vida profissional na educação pública, com ajuda de professores que já trabalhavam com estes alunos, consegui alcançar os objetivos previstos para a série na qual exercia a atividade profissional. (LIMA, 2016a, p. 14). [...]

Essa inquietação estava acompanhada da minha vivência profissional, pois já havia trabalhado em todos os níveis e as modalidades de ensino da Educação Básica e do Ensino Superior, na docência e na gestão. **E todas essas minhas vivências marcaram minha vida pessoal e profissional, mas pesquisar acerca da educação especial e inclusiva havia me**

afetado mais intensamente, de maneira que me instigou o interesse por pesquisar. (LIMA, 2016a, p. 16).

Fonte: elaborado por Lima (2016a).

Lima (2016a) recorda que, na posição de professora de alunos surdos, sentiu-se insegura, preocupada, desafiada, pois precisava trabalhar com os alunos conhecimentos específicos que, em outras palavras, partiriam do pressuposto de se *trabalhar com a realidade desses alunos*. De acordo com Fabris (2015, p. 138-139):

É preciso entender que esse [*trabalhar a realidade do aluno*] é um imperativo que se mantém forte, alimentando as práticas pedagógicas, pois é atravessado por discursos potentes da psicologia do desenvolvimento, das pedagogias críticas e de todas as tecnologias que colocam em ação o poder pastoral, em que se afirma ser preciso conhecer a cada um e a todos, para que se possa melhor conduzir toda a turma.

Nesse sentido, a prática estabelecida por Lima (2016a), na relação pedagógica com os alunos surdos, estreita possibilidades de tensionamento quanto à apropriação de conhecimentos necessários para um processo de escolarização produtiva. Ela sentiu-se insegura, dentre outros aspectos, pois não possuía os conhecimentos necessários para tornar claras e apreensíveis suas práticas pedagógicas diante da presença dos alunos surdos. Para além do desconhecimento linguístico da língua de sinais, Lima (2016a) sentiu-se desafiada com a possibilidade de ter em sua prática pedagógica a presença permanente de sujeitos com deficiência e, assim, necessitar desenvolver propostas pedagógicas alinhadas às especificidades de cada sujeito. Por meio de um estranhamento da realidade pedagógica que presenciava, a pesquisadora destaca que “*essas minhas vivências marcaram minha vida pessoal e profissional*”. (LIMA, 2016a, p. 16). Portanto, para Lima (2016a), estava sendo condicionada a necessidade de se interessar por pesquisar.

Segundo Sennett (2012, p. 310), “a capacidade de localizar diz respeito à possibilidade de especificar onde está acontecendo algo importante”, assim, a pesquisadora, ao retomar experiências que condicionaram a busca pelo aperfeiçoamento, localiza, nas práticas docentes, as condições de estranhamento da realidade. Nesse processo, “a capacidade de questionar é nada mais nada menos que uma questão de investigar o ponto de localização”. (SENNETT, 2012, p. 311). Deste modo, a professora passa a questionar, a examinar as alternativas que poderiam potencializar sua prática pedagógica. Narra que, naquele momento, seus colegas de profissão, que trabalhavam com alunos surdos, propiciaram subsídios, compartilharam saberes, que

permitiram que assumisse aquela turma. Nesse contexto, vale ressaltar, ainda, que há “saberes escolares que são profícuos para serem sistematizados e socializados, de forma a integrarem um plano de formação continuada de professores gestado na própria instituição de ensino”. (LOPES, 2017, p. 29). Destaco, também, que essa vivência potencializou certa curiosidade e manteve algo em “suspensão” para ela. Afirmo isso, pois, mais tarde, a *professora-pesquisadora* decide olhar para esse aspecto de sua formação docente e investigar a curiosidade suspensa no tempo. Diante disso, cria problemas investigativos ao abrir-se para essa curiosidade. Segundo Sennett (2012, p. 311):

a capacidade de abrir um problema depende dos saltos intuitivos, e especificamente de sua capacidade de aproximar domínios distintos e preservar o conhecimento tácito no salto entre eles. [...] “Abrir” está intimamente ligado a “abrir-se para”, no sentido de estar aberto à possibilidade de fazer as coisas de maneira diferente.

Ao abrir-se para a possibilidade de exercer sua docência de outra(s) forma(s), a autora potencializa o *ethos de formação* (DAL’IGNA; FABRIS, 2015) pela pesquisa, pois age sobre si mesma. Além disso, procura novo(s) jeito(s) de ser docente e, nesse percurso, aprende a ver-se, a refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas. Para Lima (2016a, p. 16), pesquisar aspectos do viés da educação inclusiva a afetou “*mais intensamente*” e, para chegar até essa inquietação que lhe instigou a pesquisar, envolveu tempo. Não foi um processo rápido, pois “a habilidade precisa amadurecer. A lentidão do tempo artesanal é fonte de satisfação. A prática se consolida, permitindo que o artesão se apossa da habilidade”. (SENNETT, 2012, p. 328). Há, nesse sentido, a marca da temporalidade, pois a autora narra uma prática vivida em 1995, quando se depara, pela primeira vez, com os alunos surdos e, depois, em 2016, finaliza sua dissertação. Portanto, precisou de tempo para amadurecer sobre si mesma a curiosidade que havia ficado “suspensa” no tempo. Essa curiosidade foi sendo ruminada, ou seja, voltou a ser pensada profundamente e instigou sua atitude investigativa.

A partir da narrativa, é possível verificar o lugar que a inclusão escolar assume: como naturalizada e que deve ser assumida por todos. Portanto, cabe a cada professor preocupar-se “*diante do desafio quanto ao processo de ensino aprendizagem a ser desenvolvido com aqueles alunos*”. (LIMA, 2016a, p. 14). A inclusão posicionada desta forma, faz pensar que “não basta que se constitua um discurso, ele deve ser assumido por todos, estabelecendo-se como uma verdade que convence e conduz”. (LOCKMANN; MACHADO, 2018, p. 147). A inclusão

escolar circula nessa narrativa como verdade que não só convence a autora, mas também conduz suas práticas e inquietações, ela possibilitou, para Lima (2016a), ressignificar o exercício da docência. Assim, “repetir que entendemos a inclusão como um imperativo de Estado e que não somos contra ela se faz necessário e imprescindível”. (LOPES, 2017, p. 31). Ao problematizar os usos que se fazem dela, abre-se brechas para compreender a sua constituição no presente e colocamos a *naturalização* atribuída à inclusão em discussão.

Entendo que, costuradas aos princípios morais, as estratégias de convencimento de todos com relação à necessidade de inclusão acabaram conquistando seus objetivos. Práticas inclusivas acabaram sendo naturalizadas. Hoje, fazem parte das relações entre os sujeitos, e, mesmo que não concordemos com elas, não nos autorizamos a questioná-las. Partimos do princípio de que, se todos têm o direito à vida em sociedade, não há o que se discutir e, assim, não discutimos nem mesmo sob quais condições essas práticas têm sido postas em funcionamento, tampouco quais sujeitos têm sido produzidos por elas. Portanto, não olhamos para as in/exclusões que nós mesmos provocamos. (MENEZES, 2011, p. 31-32).

Para dar continuidade a essas discussões, na narrativa que segue, a inclusão escolar passa a ser tensionada pela autora, percebo que a relação com a inclusão escolar não é tranquila. A autora constrói um tensionamento com o seu oposto: a exclusão.

Quadro 14 - excerto com o estranhamento da realidade

Narrativa 03: Trabalhei inicialmente no Município de Santana, interior do Amapá, diante de uma realidade carente, em escolas periféricas, muitos professores com licenciatura curta, em salas superlotadas e crianças com vários tipos de deficiências.

No início tive um impacto. Mas, decidi enfrentar o desafio. Procurei conhecer a escola, os alunos e a realidade local. As turmas eram muito heterogêneas, havia sempre a presença de alunos taxados de “esquisitos”, “anormais” ou “estranhos” que recebiam tratamento igual ou eram esquecidos nos cantos da sala, isolados, excluídos. E, quando eu procurava saber sobre eles, obtinha como resposta: que eram assim mesmo, que vinham para a escola por necessidade ou pela merenda escolar, ou ainda, para não ficarem sozinhos em casa, e que frequentariam a escola por pouco tempo, pois logo a abandonariam por não conseguirem acompanhar os estudos como os colegas ditos “normais”. (MIRANDA, 2015, p. 11-12). [...]

Tais vivências me conduziram a elaborar um projeto de pesquisa a fim de aprofundar meus estudos na área da deficiência e a me inscrever no processo seletivo para o Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da UFPA. (MIRANDA, 2015, p. 13).

Fonte: elaborado por Miranda (2015).

Miranda (2015) estabelece outra relação com a inclusão escolar e com as questões nela implicadas, como: a organização curricular, o planejamento pedagógico e a estrutura arquitetônica. Apesar do impacto da inclusão de alunos com deficiência, Miranda (2015),

decidiu enfrentar o desafio. Deste modo, observo que ela não apenas apresenta formas de compreender a inclusão escolar – que implica em algo desafiador –, mas também apresenta formas de ver-se nesse processo, pois “formas de ver produzem formas de ver-se”. (MEYER, 2013, p. 14-15). Assim:

O discurso da educação inclusiva procura nos convencer de sua definitiva importância, sujeitando-nos. Apresenta-se como algo inquestionável porque se torna imprescindível para a sociedade que se pretende evoluída, desenvolvida, universal. [...] No entanto, há aqueles que andam na contramão desse movimento, mostrando que as justificativas utilizadas para o convencimento de todos não têm sido suficientemente eficazes. Percebemos que esse assunto causa desordem quando nos deparamos com professores que o rejeitam, por não conseguirem se desprender do ensino tradicional; por sentirem dificuldades em encontrar condições que possibilitem o tratamento de forma igual dos desiguais. (MENEZES; RECH, 2009, p. 03).

A relação com a inclusão escolar passa a ser tensionada a partir do que é vivenciado no espaço escolar, ou seja, são organizadas ações para estabelecer alguns saberes sobre os alunos com deficiência; são visualizados processos de exclusão na escola; e com isso, há um processo de inquietamento docente. Há, nesse movimento, uma atitude investigativa sendo assumida, tendo em vista que ela não se conforma com as práticas que circulavam na escola. Para Meyer (2013, p. 12):

a relação constitutiva – entre ignorar e conhecer – dimensiona os limites dos conhecimentos que assumimos e veiculamos e, também, daqueles que produzimos: o que se pode, o que se quer e o que se suporta conhecer desde esse lugar? [...] ou o que é – ou se torna – legítimo, ou não, como objeto de investigação?

Portanto, quando Miranda (2015) assume uma atitude investigativa, decide aprofundar os estudos sobre a deficiência e busca, na ambiência formativa, subsídios para dialogar com a realidade que se estabelece no espaço escolar. Desenvolve-se um hábito de inquietar-se, de estranhar aquilo que está posto. A professora busca evoluir por meio daquela rotina que já estava estabelecida, portanto, “as rotinas não são estáticas; elas evoluem e o artífice se aperfeiçoa”. (SENNETT, 2012, p. 296).

A professora articula a sua docência com a atmosfera investigativa, propiciada na elaboração da pesquisa. De acordo com Sennett (2012, p. 296), “a instituição artesanalmente

bem constituída tem interesse em atender a essa expectativa, uma vez que tenha decidido que a lealdade é importante”. Portanto, um docente que se beneficia de uma atmosfera investigativa, pode compartilhá-la com a instituição que pertence, dito de outro modo, pode fazer ela operar sobre a escola. Compreendo também que, para adquirir e/ou manter essa lealdade, os docentes devem se sentir valorizados na escola. Assim, “se sentem muito mais vinculados a ela que aqueles que estão constantemente entrando e saindo”. (SENNETT, 2012, p. 296). Isso implica em uma série de questões, tais como, remuneração compatível pelo trabalho desenvolvido; compreensão – por parte da escola, dos pares docentes –, acerca desse modo de agir sobre si mesmo e sobre os outros; dentre outras questões.

Na narrativa a seguir, outros aspectos relacionados à docência vão funcionar como mobilizadores para a autora elaborar seu percurso investigativo.

Quadro 15 - excerto com o estranhamento da realidade

Narrativa 04: No ano de 2012, fui removida para uma escola de educação especial na qual minha função de pedagoga contemplava o atendimento às turmas compostas por alunos com paralisia cerebral, síndrome de down, autismo, deficiências visual e auditiva me possibilitando conhecer a realidade do contexto escolar dos alunos com deficiência. [...]

A referida vivência me possibilitou conhecer como as relações sociais estabelecidas entre professor e aluno, no que tange à comunicação e ao processo de ensino e aprendizagem, se concretizavam. Foi possível constatar uma significativa fragilidade, visto que havia alunos sem fala funcional e sem um atendimento especializado no sentido de ter suas especificidades atendidas, o que caracterizava a necessidade de atividades que valorizassem a autonomia e as potencialidades desses alunos.

Por muitas vezes fui questionada pelos professores quanto à maneira de trabalhar com os alunos sem fala funcional. A angústia evidenciada naquele momento retratava a preocupação em relação ao que fazer para estabelecer a comunicação entre eles, pois em função dos professores não saberem como agir frente a esse desafio, o processo de ensino e aprendizagem ficava comprometido. **Esse contexto contribuiu para que eu, mais uma vez, vislumbasse o Mestrado em Educação visando a aprender teorizar minha prática à luz da ciência na tentativa de contribuir com os professores na constituição do seu fazer docente.** (LIMA, 2016b, p. 15-16).

Fonte: elaborado por Lima (2016b).

O que prevalece na narrativa acima é a função de pedagoga assumida por Lima (2016b). Nessa posição, a autora primou por conhecer o contexto escolar dos alunos com deficiência. Lima (2016b) destaca que, através das práticas pedagógicas, foi possível ver e conhecer aspectos, até então, não imaginados e/ou experienciados. Portanto, “as mudanças que constituem a escola para alunos que exigem outras práticas passam, entre outros elementos, pelo olhar e pelos saberes/conhecimentos que os professores articulam para pensar de outras formas”. (LOPES; SILVEIRA, 2010, p. 30). Em 2012, a docente viveu uma experiência que a colocou

diante de uma nova realidade que se constrói. É dado destaque, nesta época, para a possibilidade que teve de conhecer a realidade dos alunos com deficiência, o que denota que, até aquele momento, ela não havia tido esse tipo de vivência na escola.

Nesse sentido, a preocupação de Lima (2016b), dentro de uma perspectiva inclusiva, está centrada na comunicação e nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Sua atenção voltou-se para a relação estabelecida entre professor e aluno. Lima (2016b) se preocupou em olhar para como isso se concretizava nas salas de aula. Temos, aqui, a inclusão como uma necessidade. Posicionar a inclusão como necessidade, implica pensar que:

A fórmula parece ser a mesma: inclusão necessária + consequente mobilização = mundo melhor para todos. Parte-se do princípio da inclusão como uma necessidade, e indica-se o que é preciso ser feito para que ela seja *verdadeiramente* efetivada. Não se discutem os possíveis efeitos dessas práticas na condução dos sujeitos. (MENEZES, 2011, p. 59-60).

Nesse sentido, seu estranhamento diante dessa realidade que passou a conhecer, parte de uma inclusão já naturalizada e necessária. Porém, mesmo sendo naturalizada, interessa-me também pensar que é a inclusão que leva a inquietar-se com as fragilidades que encontrou, tendo em vista sua observação, por exemplo, de alunos sem possibilidade de comunicar-se com os professores e/ou sem ter suas especificidades atendidas. Para além disso, as atividades, na forma desta autora olhar e entender os processos de inclusão, deveriam valorizar a autonomia e as potencialidades dos alunos. Diante desse cenário, a inclusão aparece como um ponto de chegada, tendo em vista as preocupações centrais da autora, sem se permitir pensar a inclusão escolar por dentro dela mesma, por dentro das condições e dos movimentos que possibilitam as condições de sua circulação, hoje, nas escolas.

Na narrativa de Lima (2016b), evidenciam-se aspectos operadores na busca por respaldos às tensões vivenciadas na ambiência investigativa. Pode-se afirmar que há uma situação que desencadeia o estranhamento da realidade construída por ela, pelo fato de ter sido, constantemente, questionada pelos outros pares docentes. Lima (2016b) narra que foi questionada sobre “*como trabalhar com os alunos deficientes*”. (LIMA, 2016b, p. 16). Com isso, é possível observar a avaliação das práticas desenvolvidas, atrelada ao cuidado para que essa comunicação se estabelecesse e fluísse.

Esse “cuidado”, esse “acompanhamento”, esse “longo processo” é o que vai dar condições ao sujeito de viver sua “autoformação”. É nessa concepção que encontrei relação com o conceito de artesanaria desenvolvido por Sennett (2012), o qual passo a defender como um princípio de qualidade também nos processos de formação docente. (FABRIS, 2015, p. 450).

Há, nesse aspecto, uma mobilização dos outros pares docentes, que ao compartilharem suas angústias e questionamentos com essa professora, também potencializavam nela algum tipo de anseio por encontrar as “respostas” para que a comunicação fosse possível. Tal fato mobiliza um exercício de pensamento nessa professora, pois ela afirma que busca na elaboração de seu trabalho investigativo uma *“tentativa de contribuir com os professores na constituição do seu fazer docente”*. Segundo Nóvoa (2011, p. 77), “é da dúvida que nasce o melhor de cada um de nós. Partilhemos, pois, as nossas dúvidas, as nossas hesitações, as nossas dificuldades. É o diálogo com os outros que nos faz pessoas. É o diálogo com os colegas que nos faz professores”. Portanto, sua inquietação com a realidade, faz com que adote uma postura de querer investigar, aprimorar, qualificar esse processo relacional entre professor e aluno, e dialogar com seus pares acerca dessas questões. Essa inquietação traz Lima (2016b) para a ambiência da pesquisa e faz com que a pesquisadora ative na professora exercícios de olhar para suas práticas e de dar luz para essas razões profissionais.

Na narrativa que segue, há uma mobilização docente, a partir de experiência com um aluno autista.

Quadro 16 - excerto com o estranhamento da realidade

Narrativa 5: Meu interesse pela educação especial e inclusiva teve início em 2007, quando atuei como professora de apoio pedagógico particular de um adolescente com espectro do autismo. Minha função era reforçar os conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula. A mãe do aluno se queixava que, na escola, ele tinha dificuldades de interagir com os professores e colegas. Além disso, sentia o desinteresse da instituição e dos professores em buscar formas de interagir com o filho, de ensiná-lo e avaliá-lo.

Os relatórios escolares indicavam apenas as dificuldades do adolescente, incluindo os problemas de compreensão e expressão oral e escrita, erros ortográficos de palavras simples, como palavras incompletas e disformes. Destacava-se, ainda, a dificuldade de socialização, uma vez que não aceitava participar de atividades em grupo e interagiu pouco com os colegas. Os professores do aluno revelaram dificuldades de avaliá-lo, principalmente em razão de sua introspecção.

Essas demandas me inquietavam e me desafiavam na busca por estratégias de ensino e aprendizagem que melhorassem a participação do aluno em sala de aula. Os caminhos trilhados perpassaram por pesquisas constantes, adaptação curricular, leituras de livros sobre o autismo, intervenções e planos individualizados, avaliação da prática, os quais resultaram na monografia da formação inicial como pedagoga. (PEREIRA, 2014, p. 14). [...]

Minha trajetória acadêmica e minha experiência profissional me levaram à produção da presente dissertação, intitulada Análise dos efeitos de um Plano Educacional Individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. (PEREIRA, 2014, p. 17).

Fonte: elaborado por Pereira (2014).

Pereira (2014) narra a sua preocupação em aperfeiçoar sua prática pedagógica mobilizada por uma perspectiva inclusiva. Rememora uma experiência que passa a ser ressignificada na etapa do Mestrado. A autora relembra uma realidade vivida no ano de 2007, que lhe deixou em contato com um aluno autista. Nessa realidade, que passa a ser construída pela ótica da autora, denotam-se preocupações sentidas com aquele aluno e que também demonstram as preocupações da mãe daquele aluno. De acordo com Masschelein e Simons (2013, p. 26):

Para nós, o mais importante ato que a “escola faz” diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural. Em outras palavras, a escola fornecia *tempo livre*, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: *polis*) quanto da família (em grego: *oikos*).

Pensar a escola, no sentido grego do termo, como um lugar que oportuniza um tempo que passa a ser dissociado tanto da sociedade, como da família, torna-se relevante para a análise desta narrativa. Nesse exercício de leitura, percebo que há a presença de uma mãe preocupada, somada com a presença de uma professora, que quer minimizar as angústias pedagógicas e buscar soluções e alternativas para tais anseios. Ao mesmo tempo, essas angústias da docente estão imbricadas com a percepção da mãe que “*sentia o desinteresse da instituição e dos professores em buscar formas de interagir com o filho*”. (PEREIRA, 2014, p. 14). Conforme referido anteriormente, por Masschelein e Simons (2013), compreendo que é necessário adquirir a habilidade de separar as angústias familiares, das angústias da escola, a fim de que a escola possa estabelecer tempo e espaço separado do que é vivido no ambiente familiar do aluno, por exemplo. Pode parecer difícil em certa medida, mas realizar esses exercícios sobre a

prática docente talvez possibilite criar outras condições de condução do professor consigo mesmo e com o seu aluno.²⁶

Entretanto, para contrapor, na sequência da narrativa, é possível visualizar que, por meio dessas demandas vividas, Pereira (2014) assume a atitude investigativa, pois afirma que “*os caminhos trilhados perpassaram por pesquisas constantes*”. Nesse sentido, “a formação envolve, assim, sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo – ir além do seu próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 49). Ao se deparar com um aluno que possuía dificuldades de se socializar, de participar das atividades em grupo, de querer interagir com os demais colegas, de ver-se e de também rever sua posição como professora diante desse cenário, é que Pereira (2014) pôde exercitar em si mesma outros exercícios que pudessem lhe dar subsídios para viver e reconstruir aquela – e outras realidades que pudessem surgir na escola –, de outras formas.

A inclusão escolar também recorre nesta narrativa como lugar de chegada, já naturalizada. Compreendo essa recorrência, pois Pereira (2014) se concentra em discussões sobre adaptação curricular, planos individualizados, avaliação das práticas, porém sem questionar, tensionar ou problematizar a inclusão em seu processo interno. Para Fröhlich (2018, p. 116), esses tipos de discursos “mostram a necessidade de atender às demandas específicas dos sujeitos com deficiência na escola comum. A individualização, como forma de considerar as características e necessidades dos sujeitos, parece ser uma condição que se fortalece nas práticas”. Nesse aspecto, esse fortalecimento associa-se com a lógica neoliberal, que norteia as ações do Estado. Por esta razão, “a individualização mostra-se tão presente nas políticas de inclusão a partir da década de 1990” (FRÖHLICH, 2018, p. 116). A ênfase consiste, cada vez mais, em criar e/ou “*inventar sujeitos*” (HACKING, 2002), capazes de serem flexíveis, adaptáveis.

Na narrativa seguinte, há uma realidade construída pela professora, a partir de um contexto amazônico. É nesse contexto que os estranhamentos são acionados.

Quadro 17 - excerto com o estranhamento da realidade

Narrativa 6: Em Janeiro de 2010, a experiência como professora de uma unidade pedagógica na ilha do Combu no município de Belém, me apresentava aos “Saberes Culturais e a Educação na Amazônia”. [...]

²⁶ Por não ser a ênfase deste trabalho tratar da discussão entre a família e a escola, considero relevante citar aqui a pesquisa de Klaus (2004), Traversini (2003) e Dal’Igna (2011) que realizam discussões potentes na problematização da naturalização da relação entre a família e a escola.

A experiência como professora do Ensino Fundamental (5º ano) e também atuando na sala de leitura com crianças ribeirinhas me coloca em um lugar – espaço físico objetivo – mas também em um lugar – espaço pedagógico subjetivo que meu imaginário nunca antes havia alcançado. Diante de mim crianças com saberes que eu mesma desconhecia. Com cinco anos uma delas já me ensinava o nome da fruta que sua mãe, diabética se alimentava para controlar a doença. **Eu me vi assim invadida** como pessoa e como educadora por percepções que me seduziam.

Durante o contato com as crianças em sala de aula pude perceber o quanto lhes causava aflição ir estudar em Belém. À medida que passamos a estabelecer laços de confiança este era um assunto que quase todos os dias éramos suscitados a trocar ideias com elas. **O medo e a insegurança de sair da ilha e entrar em contato com as crianças da cidade. Comecei a entender então o significado de exclusão.**

Crianças remando sozinhas suas rabetas, esperando à beira do trapiche sem que nenhum adulto as acompanhasse. **Era um misto de encanto, espanto e desafio. Senti-me assim, atraída em buscar um espaço formal onde eu pudesse dar solidez às práticas vividas por mim na ilha junto à população ribeirinha e, da mesma forma, pudesse ir ao encontro de uma concepção educacional que considerasse as experiências de vida, que valorizasse aqueles saberes e que me desse as respostas coerentes para aprendê-lo e o ensinar que atuam reciprocamente.** (RODRIGUES, 2014, p. 11).

Fonte: elaborado por Rodrigues (2014).

Nesta narrativa, a autora discorre como deparou-se com o fato ser professora num contexto amazônico e de como isso lhe impactou. Foi uma experiência que, conforme ela mesma narra, *“meu imaginário nunca antes havia alcançado”*. (RODRIGUES, 2014, p. 11). Na experiência de ser professora de crianças ribeirinhas, Rodrigues (2014) demonstra que passou a se apropriar de certos conhecimentos, de determinados saberes, que perpassavam pela realidade daquelas crianças e que, tais saberes, eram passados para a professora, que até então, desconhecia-os.

Conforme Lockmann (2013, p. 129) a inclusão escolar também pode possibilitar:

Um exercício de aproximação e conhecimento daqueles sujeitos que anteriormente eram afastados, segregados ou excluídos do convívio social. Ao aproximar esses sujeitos que até então permaneciam do outro lado da fronteira, ao tentar incluí-los na sociedade, no mercado de trabalho ou nos processos de escolarização, está se fazendo um exercício de torná-los observáveis, explicáveis e governáveis.

Deste modo, esta professora passa a viver em uma nova realidade, num cenário que ela vai construindo em sua narrativa, e que é vivido por ela, de tal modo, que produziu em si mesma um misto de sensações, tais como: observar o dia a dia; perceber as aflições vividas pelas crianças, para irem estudar em Belém; dentre outros aspectos. Rodrigues (2014), em seu

exercício de olhar para suas próprias práticas, observou que precisava estabelecer laços de confiança, pois percebia o medo e a insegurança daquelas crianças de saírem da ilha e de entrarem em contato com outras crianças “*da cidade*”. (RODRIGUES, 2014, p. 11). Ela começou a acionar em si mesma os estranhamentos que sentia diante daquela realidade. É nesse processo que Rodrigues (2014) passa a tensionar a inclusão com o seu oposto: a exclusão. Nesse sentido, deve-se levar em consideração que:

À medida que a relação de imanência que se estabelece entre a escola e o Estado Moderno vai se tornando naturalizada, crescem, cada vez mais, os movimentos em defesa da escola para todos. Já não é possível admitir que a escola seja um privilégio. Ela passa a constituir-se em um direito. Porém, isso não significa que o acesso esteja garantido. Existe, ainda, nesse momento, uma grande parcela da população, tanto no Brasil quanto no mundo, que não frequenta os bancos escolares. (HATTGE, 2013, p. 89).

Portanto, nesse cenário que é narrado, a experiência vivida lhe faz ver e estranhar tudo isso e tensioná-la por meio da narrativa em sua pesquisa. A professora-pesquisadora faz o leitor captar como ela se sentiu diante desta materialidade: “*era um misto de encanto, espanto e desafio*”. (RODRIGUES, 2014, p. 11). É por meio desses sentimentos, dessa realidade que passou a ser materializada, que Rodrigues (2014, p.11) parte em busca de outros caminhos que, segundo ela, pudessem “*dar solidez às práticas vividas por mim na ilha*”. Foi em busca de “respostas” e, dentre esses caminhos percorridos, chegou na atmosfera investigativa da pesquisa, que lhe permitiu ter uma “*suspensão do tempo*” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013), para ativar o olhar da pesquisadora sobre a professora e narrar tal estranhamento nessa fusão de posições. É possível pensar, também, aqui nessa fusão de posições, em um tipo de metamorfose de origem humana, que, segundo Sennett (2012, p. 145):

Ocorre quando dois ou mais elementos distintos são unidos, como na combinação das tecnologias do rádio ou do telefone fixo. Neste caso, o artífice precisa decidir conscientemente se a combinação funcionará melhor como um composto, em que o todo se torna diferente das partes, ou uma mistura, na qual os elementos seguem em coexistência independente.

Nesta fusão, percebo este tipo de metamorfose, e proponho pensar em tais discussões na formação de professores. Para Neves (2016, p. 116), “os cursos de formação poderiam

incorporar em seus currículos, ações que possibilitassem um envolvimento dos futuros professores com a atitude de pesquisa”. Compartilho desta compreensão de Neves (2016) e visualizo, por meio dessas narrativas, a potência de tal investimento na formação de professores. Reforço que a noção de pesquisa deve ser compreendida, aqui, pela possibilidade de “desenvolver habilidades e atitudes de investigação nos futuros professores”. (ANDRÉ, 2010, p. 61).

A seguir, temos outra narrativa que explora a vivência da professora Oliveira (2015) com dois alunos que marcaram o exercício de sua docência, dentro da lógica inclusiva.

Quadro 18 - excerto com o estranhamento da realidade

Narrativa 07: [sobre a escola inclusiva] **Falamos aqui de muito mais que uma questão de espaço físico ou mesmo de alfabetização; é um compartilhamento de vivências, uma (re) construção de valores, atitudes e rotinas que implicam diretamente o seu convívio diário com a sociedade na perspectiva da educação como direito humano, direito de todos, reconhecida e respeitada a diversidade e o protagonismo de cada cidadão.** (OLIVEIRA, 2015, p. 17). [...]

Comecei ensinando na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, aprendendo diariamente como melhor atender ao meu aluno cujas maiores dificuldades eram os meus melhores desafios. [...] **Nesse período [em 1998] abri uma escola de educação infantil e das séries iniciais (até a 4.ª); nesse espaço conheci dois alunos especiais que revolucionaram as minhas ideias. Um apresentava distúrbios de aprendizagem e o outro, deficiência auditiva,** mas como não tinha esse diagnóstico – o maior desafio inicialmente foi comunicar à família da necessidade de fazer exames, encaminhando-os para especialistas que pudessem definir o nível de suas necessidades e orientar os processos de interação com os demais (ainda não tinha aprendido na faculdade nada sobre isso). **Etapas vencidas e diagnóstico comprovado, comecei a trabalhar com eles, pois as professoras da minha escola estavam assustadas com a condição de “especiais”.** Aprendendo com eles e utilizando algumas teorias pesquisadas, tivemos sucesso na alfabetização e na transição para as demais séries; hoje tenho notícias somente do deficiente auditivo que está na UFS fazendo curso de Pedagogia. (OLIVEIRA, 2015, p. 19).

Entre estudos e trabalho, fiz parcerias fundamentais, visto que sempre estive em salas de aula – lecionando desde o maternal à pós-graduação; estágios e contratos de trabalho com as Secretarias Municipal e Estadual de Educação; **outras experiências me aproximaram de pessoas com algum tipo de deficiência e quando dei por mim, estava engajada na causa, defendendo os direitos dos deficientes visuais, abrindo associação com os meus amigos cegos; trabalhando com a informática para cegos, reprodução de livros em Braille – tendo como assistente uma deficiente auditiva.** (OLIVEIRA, 2015, p. 20).

[...] **Percebi que a realidade da educação inclusiva é inexorável, área de maior concentração dos desafios que enfrentei ao longo da minha carreira docente e debruçei-me sobre questionamentos da comunidade escolar em relação à formação de professores.** (OLIVEIRA, 2015, p. 21)

Fonte: elaborado por Oliveira (2015).

Neste trecho, temos a compreensão da inclusão sendo apresentada na narrativa da professora, ativada pelo olhar da pesquisadora. Nesse olhar, a inclusão segue sendo posicionada como lugar de chegada, tendo em vista que a autora relaciona a inclusão por meio do argumento maior da “*educação como direito humano, direito de todos, reconhecida e respeitada a diversidade*”. (OLIVEIRA, 2015, p. 17). Com isso, “a escola consolida-se de uma vez por todas como a grande verdade à qual todos nos curvamos”. (HATTGE, 2013, p. 95). Ademais, Oliveira (2015, p. 17) destaca em sua narrativa que “o protagonismo de cada cidadão” deve ser respeitado. A ênfase permanece no sujeito, que passa a estar no centro, com as suas especificidades. Em 1998, ela narra que, na posição de professora em uma escola de Educação Infantil, dois alunos passaram a “*revolucionar suas ideias*”. (OLIVEIRA, 2015, p. 19). Ela localiza no tempo algo que a marcou, ao ponto de *revolucioná-la*. Os dois alunos em questão possuíam laudo médico, com algum tipo de diagnóstico. Assim, vale destacar que:

passa-se a olhar muito mais para o diagnóstico, para a doença, e não tanto para o sujeito e suas possibilidades. Portanto, é preciso entender que a “vontade de nomear” os sujeitos faz com que eles ocupem lugares diferenciados no interior da norma, e muitas vezes posiciona-os como incapazes, não aprendentes ou com dificuldades de aprendizagem. (LOCKMANN, 2013, p. 139).

Nesse cenário, interessa tensionar o fato de que ter o diagnóstico comprovado era importante para os professores. Esses alunos diagnosticados, de certo modo, “*assustavam*” os demais docentes daquela escola. Oliveira (2015) narra que esta experiência – e outras que teve –, lhe aproximaram cada vez mais das pessoas com deficiência, o que possibilitou que assumisse não só a posição docente, que se inquieta com determinada realidade do aluno, mas também assume uma posição militante, que se engaja e luta pela causa inclusiva. Nesse sentido:

Não vamos abrir mão de que o professor conheça a realidade dos alunos, mas vamos trabalhar com a ideia de que a realidade que vemos é aquela que somos capazes de ler, e não a única forma de explicação da vida e dos comportamentos do outro. [...] Enfim, vamos olhar de outras maneiras para a formação social, para a escola, para os sujeitos da educação e as relações que se estabelecem dentro dela, o que implica esforços individuais e coletivos. (LOPES; SILVEIRA, 2010, p. 28).

Dentre esses esforços individuais, destaca-se a capacidade docente de adquirir a habilidade de olhar para si, para tentar problematizar as suas práticas pedagógicas e as suas

verdades dentro desse processo. Ao final da narrativa, Oliveira (2015) discorre novamente sobre sua compreensão da inclusão. Posiciona a inclusão como algo inexorável, como uma área de desafios que mais encontrou em sua docência. Inclusão como algo implacável, severo, inflexível, rigoroso. Inclusão que pede ao docente que se curve, mas não questiona ou problematiza o fato do porquê de ela estar ali, ou o que possibilitou, quais foram as condições possíveis de se pensar a inclusão relacionada com àquela realidade. Portanto, suas preocupações envolvem a inclusão escolar num lugar de chegada. Elas consistem no “acontecimento” da inclusão escolar, que mobiliza essa professora para olhar os questionamentos da “*comunidade escolar em relação à formação de professores*” (OLIVEIRA, 2015, p. 21), e partir com as discussões a partir dessa compreensão.

Na próxima narrativa, são apresentadas discussões de uma professora que se preocupou com a inclusão de alunos autistas e seus estranhamentos desencadeiam-se a partir deste cenário.

Quadro 19 - excerto com o estranhamento da realidade

Narrativa 08: O interesse pelo estudo da temática educação inclusiva e autismo surgiu durante o meu curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, no qual pude observar o dia-a-dia de uma turma de alunos com Autismo, em uma classe especial de uma escola estadual localizada no município de Belém. Ao observar os cinco alunos, em seu cotidiano escolar, identifiquei situações de exclusão, no próprio contexto educacional, que me despertaram a vontade de pesquisar sobre o porquê dessa segregação, identificar os saberes que os professores possuem sobre a educação inclusiva, bem como a educação inclusiva destes alunos autistas e as práticas pedagógicas utilizadas com estes alunos. Questões ligadas à educação especial na perspectiva da inclusão escolar no contexto educacional internacional, nacional e local. (CESAR, 2013, p.13). [...]

Como o aluno autista está sendo incluído no sistema escolar? Quais as dificuldades encontradas pelos docentes para a inclusão do aluno autista na escola? Essas questões me levaram a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, a elaborar o projeto “A Escola inclusiva e autismo: saberes e práticas educativas de docentes de Belém-PA”, buscando analisar os saberes e práticas que permeiam o cotidiano de professores no que se refere à inclusão do aluno autista em escolas públicas de Belém. (CESAR, 2013, p.18).

Fonte: elaborado por Cesar (2013).

Nesta narrativa, Cesar (2013) resgata uma realidade construída junto a um período em que observou o dia a dia de uma turma de alunos com autismo. É interessante pensar que a autora estava na etapa de sua formação inicial e que, nesta etapa, observou e se inquietou com determinada realidade que experienciou. Com isso, “não significa produzir eruditos, ou prosélitos, ou em geral pessoas que sabem, mas é manter aberto um espaço em que cada um possa encontrar sua própria inquietude”. (LARROSA, 2007, p. 147). Neste ponto, reside o

estranhamento da realidade, pois ela afirma que “*identificou situações de exclusão*” que “*despertaram a vontade de pesquisar sobre o porquê dessa segregação*”. (CESAR, 2013, p.13). Portanto, “o que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 31).

Nessa compreensão, Cesar (2013) passa a constituir em sua formação o olhar investigativo, dito de outro modo, assume a atitude investigativa. A pesquisadora ativa essa memória na professora, para fazer pensar as suas práticas e para investigar aquilo que lhe causava preocupação. Deste modo, “devemos ter sempre presente que somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, tantas vezes, queremos modificar. Isso diminui nossa ingenuidade e pode nos deixar bem mais atentos”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 35).

Ainda nesta narrativa, há a recorrência da inclusão escolar como um lugar de chegada. Tal lugar é assumido, pois o foco de Cesar (2013) é discutir os saberes e as práticas que se relacionam com a inclusão escolar do aluno autista nas escolas públicas de Belém, no Pará. Seu ponto de partida, envolve essas discussões, naturalizando, assim, a inclusão em si mesma.

Para encaminhar as discussões finais desta seção, recorro novamente ao sociólogo Sennett (2012, p. 299):

Deixei para o fim a parte mais polêmica: a de que praticamente qualquer um pode tornar-se um bom artífice. A ideia é polêmica porque a sociedade moderna distingue as pessoas segundo estritos critérios de habilidade. [...] O artesanato expressa um grande paradoxo, na medida em que uma atividade altamente refinada e complexa surge de atos mentais simples como a especificação de fatos e seu posterior questionamento. (SENNETT, 2012, p. 299).

Assim, entendo que é por meio de exercícios mentais que fazemos sobre nós, sobre nossas práticas, que envolvem o processo de questionar-se, de inquietar-se com as coisas a nossa volta, que vamos nos tornando artífices. Conforme Sennett (2012), praticamente qualquer um pode ser esse artífice e ir trabalhando, de distintas formas, as habilidades necessárias que competem ao exercício da docência pelo simples prazer do trabalho em si mesmo.

Nesta seção, apresentei situações narrativas que despertam nos professores-pesquisadores a habilidade de estranhar a realidade que por eles foi construída. Dei potência para esta habilidade, pois ela passa a ser aprofundada e produzida em uma formação pela pesquisa. Diante disso, André (2010, p. 58) pontua:

A tarefa do professor no dia a dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente.

Percebo que essas habilidades referidas por André (2010), vão sendo aprofundadas numa atmosfera investigativa e que potencializam um tipo de docência possível de ser levada para a escola. A relevância de não se distanciar universidade e escola é muito importante nesse contexto, pois saberes produzidos nas escolas, somado aos saberes produzidos na universidade, constituem o *ethos* de formação (DAL'IGNA; FABRIS, 2015), gerado a partir da mescla de posições que passam a ser assumidas pelos autores aqui analisados. Esse professor-pesquisador passa a ser o resultado desses espaços por onde circula, o que me possibilita assumir o caráter indissociável dessas posições de sujeito.

Ressalto, também, que não foi minha intenção esgotar os materiais de pesquisa, mesmo porque o tempo hábil para isso se esgotou. Contudo, pontuo que pensei ser importante apontar particularidades das narrativas escolhidas para o *corpus* empírico do material selecionado para esta dissertação. Deste modo, o movimento de referir-se aos documentos não tem a intenção de esgotá-los ou de abarcar todas as discussões que permeiam por estes materiais.

Tenho ciência de que poderia ter trabalhado a partir de distintos movimentos analíticos, fazer de outros modos, trazer outras leituras. Entretanto, tentei achar fissuras e brechas para exercitar meu próprio pensamento e encontrar discussões que pudessem dar balizas para a formação de professores na perspectiva da inclusão escolar, tendo em vista que a presente investigação está inscrita em uma linha de pesquisa de formação de professores. Portanto, a escolha analítica aqui realizada foi particular e interessada. Procurou visibilizar os ditos que se apresentaram potentes para a articulação dos argumentos desta dissertação. Exposto isso, apresento, a seguir, as considerações finais possíveis de serem tramadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*És um senhor tão bonito / Quanto a cara do meu filho
 Tempo, tempo, tempo, tempo / Vou te fazer um pedido
 Compositor de destinos / Tambor de todos os ritmos
 Tempo, tempo, tempo, tempo / Entro num acordo contigo
 Por seres tão inventivo / E pareceres contínuo
 Tempo, tempo, tempo, tempo / És um dos deuses mais lindos
 Que sejas ainda mais vivo / No som do meu estribilho
 Tempo, tempo, tempo, tempo / Ouve bem o que te digo
 Peço-te o prazer legítimo / E o movimento preciso
 Tempo, tempo, tempo, tempo / Quando o tempo for propício
 De modo que o meu espírito / Ganhe um brilho definido
 Tempo, tempo, tempo, tempo / E eu espalhe benefícios
 O que usaremos pra isso / Fica guardado em sigilo
 Tempo, tempo, tempo, tempo / Apenas contigo e comigo
 E quando eu tiver saído / Para fora do teu círculo
 Tempo, tempo, tempo, tempo / Não serei nem terás sido
 Ainda assim acredito / Ser possível reunirmo-nos
 Tempo, tempo, tempo, tempo / Num outro nível de vínculo
 Portanto peço-te aquilo / E te ofereço elogios
 Tempo, tempo, tempo, tempo / Nas rimas do meu estilo
 (Compositor: Caetano Emmanuel Viana Teles Veloso – Oração ao tempo, 1979)*

Chego na reta final desta escrita, mas chego com a sensação de que estou conflitando com o tempo. Estou numa briga contínua com ele. O tempo é o que nos faz amadurecer as ideias, aperfeiçoá-las, lapidá-las. Já não tenho mais este tempo e fico apenas com a vontade de ter mais tempo. O que faço aqui, nestas considerações finais, na verdade, é uma interrupção momentânea. É apenas uma pausa, para que as ideias possam continuar amadurecendo, cada uma, em seu devido tempo.

Ao retomar as páginas que foram aqui escritas, percebo os movimentos que foram sendo feitos nesta dissertação e até mesmo em mim. Sinto que estou tão imbricada com as discussões aqui feitas que já não sei mais se consigo distanciar-me, para produzir estas considerações com o olhar mais afastado. Narrar e olhar para as narrativas aqui analisadas tornou-se um exercício de ter tempo e de dar-me tempo para examinar as continuidades e rupturas de mim mesma. Então, o que fiz comigo mesma ao produzir esta dissertação? A seguir, discorro um pouco sobre isso, juntamente com a retomada final deste trabalho.

Início com a atitude investigativa, pois ela passa a ser aperfeiçoada no processo de formação do professor que faz pesquisa. Essa atitude é acionada não de forma isolada, mas por meio dos lugares em que esses professores-pesquisadores circulam e desenvolvem sua prática. Uma atitude que os instiga a querer buscar mais, aprofundar mais os conhecimentos acerca da inclusão escolar, para fazer melhor o seu trabalho, ou ter a sensação de que fará melhor.

Ao retomar a trajetória percorrida e apresentada no primeiro capítulo, compreendo melhor a escolha pela temática de pesquisa, pois entendo que, esta, articula-se com as experiências vivenciadas na minha caminhada acadêmica e profissional. Vivi discussões que me possibilitaram (re)pensar outras questões que são experienciadas na ambiência de pesquisa. Em outras palavras, este tema, a escolha do material, também percorrem os lugares por onde trabalhei, circulei, o que ouvi, vivi, dentre tantas outras coisas que nos levam para a escolha de um determinado objeto, em vista de outro.

A analítica da pesquisa acerca da docência encontra-se entremeada pela atitude investigativa. A inclusão escolar é o que mobiliza esses professores para a pesquisa. Nesse sentido, entendo que a formação continuada efetiva-se em nosso presente como importante elemento de formação docente e que tem implicações na ação pedagógica. Além disso, ao reler o segundo capítulo e contemplar o recorte geográfico, observo a necessidade de ampliados investimentos na formação continuada do professor em Programas de Pós-Graduação, para a partir disso, melhorar os níveis de qualidade da educação básica. Assim, destaco que também vejo, nesta questão, possibilidades de ampliação analítica e de investimentos acadêmicos futuros.

Na revisão de literatura, observo uma recorrência de narrativas pelas quais o professor retoma suas práticas pedagógicas na constituição de sua própria pesquisa. Foram as retomadas, as memórias, dentre outras coisas, que me inquietaram, me deixaram curiosa e possibilitaram chegar até o problema de pesquisa. Assim, no exercício de revisão de literatura, pude compreender que a pesquisa possibilitava aos professores-pesquisadores (re)pensarem suas práticas.

No terceiro capítulo, apresentei discussões relacionadas à formação de professores que eram recorrentes no material de pesquisa. Discussões que tinham relação a se sentir (ou não) preparado para trabalhar com a inclusão escolar. A partir dessa recorrência identificada, busquei problematizar, por meio da preocupação com a formação docente apontada nos trabalhos, como a pesquisa pode potencializar e constituir um espaço que permite a formação de uma atmosfera de suspeita, de investigação, de estranhamento das práticas pedagógicas que constituem a temática da inclusão escolar. Busquei por discussões que contemplavam um *ethos* de formação, uma formação pela artesanaria, numa busca por aperfeiçoar o ofício docente. Nesse sentido, também dei destaque para o aspecto mobilizador da formação continuada: a inclusão escolar. Discorri sobre o meu entendimento de inclusão escolar e com quais autores me filio para tramá-la neste trabalho. Neste percurso que realizei, busquei tensionar que a pesquisa possibilita uma

formação continuada, para que o professor se pense, para que ele invista e ressignifique as práticas pedagógicas a partir da política de inclusão escolar.

Nesse viés, a análise desenvolvida no quarto capítulo, centrou-se na compreensão de como a pesquisa pode servir de elemento formativo e constitutivo de outras práticas pedagógicas, entendendo que há um processo relacional entre a pesquisa e a experiência docente. Portanto, verifico que delinea-se a constituição do professor-pesquisador que, no desenvolvimento de sua pesquisa, infere modos de pensar a docência por meio de uma conscientização reflexiva e do estranhamento da realidade.

Assim, procurei analisar como a pesquisa pode implicar na atividade do professor, fazendo com que este retome suas práticas. Por meio dos investimentos operados na pesquisa, o professor reflete, repensa o que faz e passa a desenvolver uma consciência reflexiva acerca de distintas possibilidades. Ele usa de diversos artefatos, aprimora e amplia o repertório analítico a partir de investimentos e aprofundamentos teóricos.

Nas narrativas, os pesquisadores, ao trabalharem a temática da inclusão escolar, desenvolvem uma analítica acerca de sua experiência docente. Percebi que isso ocorria não em qualquer momento da narrativa, mas quando eles discorriam sobre a sua posição como professor, pude, então, visualizar as posições de sujeito que se movimentavam ali. Era o pesquisador lendo esse professor. Quando ele faz esse movimento na narrativa, ele possibilita uma formação para o professor. Portanto, compreendo a pesquisa agindo na condição de formação, agindo no modo de ser do sujeito, pelo fato do pesquisador ajudar numa conscientização reflexiva desse professor, ajudar a estranhar a realidade. Então, procurei compreender como é que essa ação do pesquisador sobre o professor acontecia. Creio que há mais formas, que não envolvem apenas os dois agrupamentos analíticos apontados no capítulo quatro. Porém, como destaquei no início, faltou-me tempo para aprofundar e amadurecer outras possibilidades de ações da pesquisa nos professores-pesquisadores. Nessa ambiência formativa, visualizei duas dessas formas que o pesquisador ativa em si mesmo e que pode fazer o professor pensar e dar-se conta daquilo que está colocado.

Além disso, por meio de narrativas, os professores encontram outra forma para pensar questões que envolvem a inclusão escolar. No espaço da pesquisa, há uma abertura que possibilita o professor pensar a sua prática considerando a política de inclusão escolar. A inclusão é um espaço em que se dá atenção, mesmo que de modo naturalizado, pois a pesquisa produz lições acerca da inclusão. Os excertos apresentados discorrem sobre as práticas docentes; e o que une todos estes trabalhos é a inclusão escolar, pois os autores narram sobre como é que esse acontecimento, essa verdade, guiou o olhar deles para esta temática. Portanto,

a ambiência investigativa cria possibilidades para que os autores possam repensar a prática pelo viés da inclusão na escola.

Diante disso, defendo que quem pesquisa, pode modificar aquilo que faz. As discussões do sociólogo Richard Sennett me foram valiosas neste trabalho, pois pude articulá-las com a educação, para compreender que a pesquisa não é um departamento e a prática pedagógica, outro. Isso deve ser tensionado, problematizado, a fim de repensar os discursos que enfatizam que quem pesquisa em via acadêmica permanece no circuito acadêmico.

Esta dissertação discorreu sobre inclusão escolar, sobre pesquisa, sobre o professor e sua docência. Enfatizo que busquei *analisar e problematizar como a pesquisa opera na formação continuada do professor no contexto da inclusão escolar* e foi possível constatar que, sim, a pesquisa leva esse professor a rever, a analisar a sua própria prática, por meio da conscientização reflexiva e por meio do estranhamento da realidade. É desta questão-afirmativa que parti, pois pude dar-me conta de quando olhava para todas essas narrativas, de que esses professores que fazem pesquisa, podem modificar o seu comportamento, ou melhor, de que é a pesquisa que pode abrir brechas para que essa modificação aconteça.

Portanto, no exercício analítico operado na pesquisa, entendo que o professor-pesquisador passa a ser o resultado desses espaços por onde circula, o que me possibilita assumir o caráter indissociável dessas posições de sujeito. Esta pesquisa contribuiu, também, com as investigações desenvolvidas no Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/Unisinos), por meio de subsídios para o desenvolvimento de metodologias que podem atuar no que se denomina de circuito formativo pedagógico.

Vejo que consegui chegar até uma etapa analítica do material. Nesta análise, precisei ser comprometida, pois exigiu de mim um conjunto de apropriações teóricas e também exigiu modos de se fazer análises, modos de se fazer pesquisa, que ainda não havia compreendido. Sigo aprendendo com e neste percurso, bem como sei que ainda é preciso compreender e evoluir mais essas habilidades. Outras possibilidades analíticas podem ser desenvolvidas, contudo as deixarei em suspenso para outros investimentos, pois é preciso dar tempo para amadurecer e voltar com energia e potência, em investigações futuras.

Sigamos...

REFERÊNCIAS

- ALVES, Márcia Doralina. **Alunos com autismo na escola**: um estudo de práticas de escolarização. 2014. 145f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.
- AFONSO, M; ABADE, F.; **Para reinventar as rodas**: rodas de conversa em direitos humanos. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 173-194.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 55-70.
- AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2 ed. São Paulo: Publifolha, 2013.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 04/2010**. Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.
- BERAZA, Miguel A. Zabalza. Innovación en la enseñanza universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 31, n. 03, p. 199-209, set./dez., 2008.
- BRODBECK, Cristiane Fensterseifer; OLIVEIRA, Sandra de. O imperativo da inovação e a produção da docência: modos de ser professor(a). In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 93-107.
- CAETANO, Letícia; LOCKMANN, Kamila. A subjetivação docente em tempos de educação inclusiva: manual do usuário. In: *Anais do 6º SBECE e 3º SIECE*: educação, transgressões, narcisismo. Canoas (RS): Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), 2015, p.1-12.
- CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: autêntica, 2007.
- CASTILHO, Ataliba T. de; ELIAS, Vanda Maria. **Pequena Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas: a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005, p. 199-214.

COSTA, Marisa Vorraber. Zygmunt Bauman: compreender a vida na modernidade líquida. **Revista Educação**. Fascículo 1, São Paulo: Segmento, set. 2009. p. 60-75.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. 2011. 182f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Constituição de um *ethos* de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 01, jan./abr, 2015, p. 77-87.

DUARTE, Claudia Glavam. **A “realidade” nas tramas discursivas da educação matemática escolar**. 2009. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2009.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Poder e verdade. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

EBLING, Priscila dos Santos. **A gente: o uso e os sentidos do pronome em narrativas docentes**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2015.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; OLIVEIRA, Sandra de. Pibid e as aprendizagens sobre a docência na relação universidade e escola. **Linhas críticas**, v. 19, n. 39, p. 429-448, mai/ago. 2013.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente: entre a qualidade da produtividade e a qualidade da artesanaria. In: Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação. Contributos da investigação. **Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE**. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE, p. 442-456, 2015.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 281-298, abr./jun., 2016.

FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação linguística. In: FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Do Governo dos Vivos (excertos)**. Organizado por: Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

_____. **O sujeito e o poder.** In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 24ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRÖHLICH, Raquel. **Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais.** 2018. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2018.

FRÖHLICH, Raquel.; LOPES, Maura Corcini. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 995-1008, out./dez., 2018.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Experiências de docência e pesquisa em uma universidade pública. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo:** articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 161-180.

HACKING, Ian. **Ontologia histórica.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento Todos Pela Educação.** 2014. 186f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.

HATTGE, Morgana Domênica. Empresariamento da Educação e autonomia escolar: estratégias de governo na escola inclusiva. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão escolar:** conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HATTGE, Morgana Domênica. A naturalização da escola e o processo de governamentalização do Estado. In: FABRIS, Elí Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HEINLE, Vivian. **Da Educação Especial à Educação Inclusiva:** uma análise dos trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia da Unisinos (1964-2014). 2016. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2016.

KLAUS, Viviane. **A família na escola:** uma aliança produtiva. 2004. 263f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

KRAEMER, Graciele Marjana. **A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira.** 2017. 202f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

LAMPERT, Ernâni. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. In: Docência na educação superior. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 129-156.

_____. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Editora Vozes, 1994, p. 35-86.

_____. RECHIA, Karen. **P de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão escolar**: saberes que operam para governar a população. 2010. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

_____. **A proliferação das políticas de assistências social na educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. 2013. 317f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

_____. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. In: FABRIS, Elí Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013a, p. 129-146.

LOCKMANN, Kamila; MACHADO, Roseli. Pátria educadora? Uma análise das propostas para o ensino público brasileiro. **Pro-posições**, v. 29, n. 01, jan./abr. 2018, p. 128-152.

LOCKMANN, Kamila; MACHADO, Roseli Belmonte; FREITAS, Débora Duarte. A inclusão, a escola e a subjetivação docente: analisando o contexto do município de Rio Grande. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 01-18, 2017.

LOPES, Maura Corcini. A inclusão como ficção moderna. **Pedagogia (UNOESTE)**. São Miguel do Oeste/SC, v. 03, n. 06, p. 07-20, 2004.

_____. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.107-130.

_____. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/Exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Editora da Ulbra, 2007, p. 11-33.

_____. Inclusão: processos de subjetivação docente. In: Carine Bueira Loureiro; Rejane Ramos Klein. (Org.). **Inclusão e Aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. 1ed. Curitiba: Appris, 2017, v. , p. 17-32.

_____. Prefácio. In: OLIVEIRA, Joelma Fernandes. SENHORAS, Elói Martins. (Orgs.). **Formação de professores e práticas pedagógicas**. UFRR: Roraima, 2018.

LOPES, Maura Corcini *et al.* **A educação dos surdos no Rio Grande do Sul (RS)**. Relatório de Pesquisa. Edital Universal MCT/CNPq 2008. São Leopoldo: Unisinos, 2008.

LOPES, Maura Corcini *et al.* **Os intérpretes de língua brasileira de sinais (LIBRAS) no Rio Grande do Sul (RS)**. Relatório de Pesquisa. Edital Universal MCT/CNPq 2011. São Leopoldo: Unisinos, 2011.

LOPES, Maura Corcini *et al.* **Inclusão: processos de subjetivação docente**. Relatório de Pesquisa. Edital Universal MCT/CNPq 2012. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). **In/Exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Editora da ULBRA, 2007.

_____. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educação & Sociedade**, v. 33, n.120, p. 851-867, jul.-set., 2012.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. Crianças e adolescentes em posições de não aprendizagem. In: *Anais do II Congresso Internacional de Educação*: pesquisando e gestando outra escola. Paradigmas da pesquisa em Educação e desafios contemporâneos para outra escola. São Leopoldo (RS): Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), v.1, 2000, p.1-7.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. O GEPI e como nos tornamos o que somos. In: FABRIS, Elí Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013a, p. 15-24.

LOPES; Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. **Inclusão e biopolítica**, São Leopoldo: IHU, ano 08, n. 144, 2010.

LOPES; Maura Corcini; SILVEIRA, Patrícia Bortoncello. Não-aprendizagem e (in)disciplina na escola moderna. In: LOPES, Maura Corcini. FABRIS, Elí Henn (Orgs.). **Aprendizagem e Inclusão**: implicações curriculares. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Policies of Social Action and Inclusion and Current Brazilian Tensions. *Sisyphus journal of education*, v. 03, n. 03, p. 38-59, 2015.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**. 81(5 Supl): pp. 164-172, 2005.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado de. A pesquisa em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p.166-202, jan./abr., 2010.

MACHADO, Roseli Belmonte. **A inclusão como rede**: uma análise de práticas de professores de Educação Física na Contemporaneidade. 2016. 309f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: constituição e práticas sociodiscursivas. São Paulo: Editora Cortez, 2005, p. 01-16.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Autoajuda e educação**: uma genealogia das antropológicas contemporâneas. 2012. 310f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MELLO, Vanessa Scheid Santana de. **A constituição da comunidade surda no espaço da escola**: fronteiras nas formas de ser surdo. 2011. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

_____. A produção de sujeitos inclusivos na contemporaneidade: um olhar para a história (recente) das práticas escolares. **Revista Educação Especial (UFSM)**, v. 28, p. 545-556, 2015.

_____. Práticas de subjetivação no imperativo inclusivo. In: Carine Bueira Loureiro; Rejane Ramos Klein. (Org.). **Inclusão e Aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. 1ed. Curitiba: Appris, 2017, v. , p. 101-120.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; RECH, Tatiana Luiza. Práticas de subjetivação no movimento de integração e inclusão escolar. **VI Congresso Internacional de Educação – Educação e Tecnologia**: sujeitos (des)conectados?. São Leopoldo: UNISINOS, 2009, 15p.

MEYER. Dagmar Estermann. **Postura Investigativa no Ensino Superior**. In: Conferência para a Capacitação de professores e tutores: Postura Investigativa no Ensino Superior, Unisinos, São Leopoldo/RS, 2013, 17p.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009, p. 21-58.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Práticas de correção e aprendizagem**: produção de subjetividades na contemporaneidade. 2016. 307f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa

de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2016.

NEVES, Antônia Regina Gomes. **Qualidade na formação de professores: os cursos de pedagogia 5 estrelas**. 2016. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2016.

NEVES, Antônia Regina Gomes; BOFF, Daiane Scopel. Teoria e prática na formação de professores como mobilizadoras da qualidade na educação. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 126-145.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

NÓVOA, António. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. **1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares**, no dia 13 de novembro de 2003. Disponível em : <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf>. Acesso em: 03 out. 2018.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO, 2007. Disponível em: <www.sinprosp.org.br>. Acesso em: 14 de ago. 2017.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **O regresso dos professores**. Livro digital. 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/68387246/0-regresso-dos-professores>>. Acesso em: 14 de agosto de 2018.

Ó, Jorge Ramos do. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. In: COSTA, Marisa Vorraber; Ó, Jorge Ramos do. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. **Educação & Realidade**, v. 32, n. 2, 2007. p. 109-116.

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência**. 2015. 262f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo; trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PENSIN, Daniela Pederiva. **Agenciamento e docência na Educação Superior**. 2017. 204f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2017.

PROVIN, Priscila. **O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas: produzindo “atitudes de inclusão”?** 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação).

Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no norte e nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 30, set./dez., 2005.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no Governo FHC**: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece. 2010. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010.

SANTOS, Arlete Rodrigues dos. **As significações de uma professora acerca da atividade docente em um contexto de inclusão do aluno com deficiência intelectual**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013a.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago., 2003.

SANTOS, Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa. **A relação (afetiva) entre o professor e seu aluno com deficiência intelectual**: uma abordagem inclusiva. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013b.

SARDAGNA, Helena Venites. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Elí Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 45-60.

SCHUCK, Maricela. **A educação dos surdos no RS**: currículos de formação de professores de surdos. 2011. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, Francy Kelle Rodrigues. **Atendimento Educacional Especializado e Educação Física Escolar**: possibilidades de parceria colaborativa no processo de inclusão escolar de educandos com deficiência intelectual. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

SILVA, Miriã Zimmermann da; TOMASEL, Soraia. Socialização e desejos: a docência terapêutica em dois atos. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL’IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 108-125.

SILVEIRA, Rossa M. Hessel. “Olha quem está falando agora!” A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 61-82.

SKLIAR, Carlos. **A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro**. In: Inclusão e educação: 12 olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (org.), São Paulo: Summus, 2006.

SOUZA, Maria Francisca Nunes de. **Política de educação do surdo**: problematizando a inclusão bilíngue em escolas da rede municipal de ensino de Benjamin Constant-AM. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil**: políticas e práticas de governo. Curitiba: Appris Editora, 2017.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Programa Alfabetização Solidária**: o governo de todos e de cada um. 2003. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. 344f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 35-48.

VEIGA-NETO, Alfredo. Apresentação – Minima parabolæ. In: FABRIS, Elí Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 07-14.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**. n. 20, São Paulo, 2011. p. 121-135.

VELOSO, Caetano Emmanuel Viana Teles. **Oração ao tempo**. [S.I., 2019]. Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/44760/>>. Acesso em: 05 fev. 2019.

WESCHENFELDER, Viviane Inês. **Modos de (re)existir, de (res)sentir**: mulheres negras e relações raciais na educação contemporânea. 2018. 291f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2018.

WITCHES, Pedro Henrique. **Governo linguístico em educação de surdos**: práticas de produção do *surdus mundi* no século XX. 2018. 208f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2018.

MATERIAL EMPÍRICO

REGIÃO NORTE

2013

CESAR, July Rafaela Vasconcelos. **Escola inclusiva e autismo: saberes e práticas educativas de docentes de uma Escola Municipal de Belém-PA**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **Os elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora: uma análise a partir da cultura escolar**. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

2014

RODRIGUES, Margarida Maria de Almeida. **Educação de jovens e adultos: vozes de inclusão protagonizadas em saberes culturais na Amazônia**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

SOUZA, Loyana da Costa. **Formação de professores do curso de Educação Física da UEPA: a inclusão escolar de pessoas com deficiência**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

2015

MIRANDA, Rosalba Martins. **Do luto à luta: a emergência do corpo deficiente possível**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pará, Belém, 2015.

2016

LIMA, Kátia Soares Bezerra de. **O trabalho docente e suas repercussões face à inclusão escolar**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016a.

LIMA, Suelen Coelho. **A comunicação alternativa e a mediação do professor na sala de recursos multifuncionais: um estudo de caso**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016b.

OLIVEIRA, Tatiana de Castro. **Práticas Pedagógicas Inclusivas no Cotidiano da Educação Infantil na Escola de aplicação da Universidade Federal do Pará**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

REGIÃO NORDESTE

2014

BARBOSA, Marily Oliveira. **Atividade docente em Sala de Recursos Multifuncionais para educandos com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

2015

OLIVEIRA, Anne Rozell de. **Formação de professores e saberes docentes: limites e possibilidades do atendimento educacional especializado no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos Prof. Severino Uchoa (2014)**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Tiradentes, Aracaju, 2015.

2016

BORGES, Tamires Coimbra Bastos. **Deficiência visual: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no Ensino Médio**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos. **A prática reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar**. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

JESUS, Stela de. **Novas inclusões, velhas exclusões: discursos de uma “educação inclusiva”**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira. **Educação Física e capoeira como agentes de inclusão para alunos cegos: um estudo de caso**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Tiradentes, Aracaju, 2016.

APÊNDICE

Tabela 1 – Material empírico

REGIÃO NORTE				
ano	nº de teses selecionadas	nº de dissertações selecionadas	universidades (siglas)	cidade/estado
2013	1	1	UEPA	Belém/Pará
			UFPA	Belém/Pará
2014	-	2	UEPA	Belém/Pará
2015	-	1	UFPA	Belém/Pará
2016	-	3	UFPA	Belém/Pará
			UFAM	Manaus/Amazonas
			UFAC	Rio Branco/Acre
REGIÃO NORDESTE				
2014	-	2	UFAL UFRN	Maceió/Alagoas Natal/Rio Grande do Norte
2015	-	1	UNIT	Aracaju/Sergipe
2016	1	3	UFMA	São Luís/Maranhão
			UFRN	Natal/Rio Grande do Norte
			UESB	Vitória da Conquista/Bahia
			UNIT	Aracaju/Sergipe

Fonte: elaborado pela autora.