

EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA E IMPLICAÇÕES AO ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

FORMATIVE EXPERIENCE OF A LITERACY TEACHER AND IMPLICATIONS FOR TEACHING
STUDENTS WITH DISABILITIES

Royston Diógenes Andrade
Secretaria de Educação do Ceará
roystondiogenes@hotmail.com

Geandra Cláudia Silva
Universidade Estadual do Ceará
geandra.santos@uece.br

RESUMO

O artigo objetiva compreender significações produzidas por uma professora alfabetizadora na experiência formativa vivenciada no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e as implicações no ensino de alunos com deficiência. No PIBID, o professor da Educação Básica atua como coformador dos licenciandos e também realiza sua formação continuada. A pesquisa contou com uma professora alfabetizadora de escola pública cearense, e utilizou questionário e entrevista como instrumentos. A análise baseou-se na proposta dos Núcleos de Significação e evidenciou que a experiência formativa emergiu nas significações da professora como contextualizada e colaborativa, propiciou acesso a novos saberes e gerou implicações favoráveis ao ensino de alunos com deficiência.

Palavras-chave: Formação continuada, Professora alfabetizadora; Alunos com deficiência; Significações.

ABSTRACT

The article aims to understand meanings produced by a literacy teacher in the formative experience lived in the Scholarship Program for Initiation to Teaching (PIBID) and the implications for teaching students with disabilities. At PIBID, the Basic Education teacher acts as a co-trainer of the undergraduates and also carries out their continuing education. The research counted on a literacy teacher from a public school in Ceará, and used questionnaire and interview as instruments. The analysis was based on the proposal of the Centers of Meaning and showed that the training experience emerged in the teacher's meanings as contextualized and collaborative, provided access to new knowledge and generated favorable implications for the teaching of students with disabilities.

Keywords: Continuing education, Literacy teacher; Disabled student; Meanings.

1. Introdução

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB N° 9.394/96 e, principalmente, da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, em 2008, houve o aumento das matrículas dos alunos com deficiência nas escolas e, com ele, a ampliação dos desafios curriculares e político-pedagógicos oriundos da nova configuração da realidade educacional, que, gradativamente, estimularam o interesse e a necessidade de estudos na área.

Essa nova realidade demonstra também que, cada vez mais, professores estarão se deparando com a tarefa de ensinar os alunos com deficiência na Educação Básica e no Ensino Superior, ao passo que evoluem os problemas, desencontros e desencantos, dentro das escolas, oriundos das contradições entre a perspectiva da educação inclusiva garantida nos marcos regulatórios e as condições de efetivá-la. Nesse contexto, ganham relevo as questões relacionadas à formação dos professores, no que concerne a articulação entre o comum e o específico, entre formação inicial e continuada, entre teoria e prática (OLIVEIRA, 2010; MENDES; CIA; CABRAL, 2015; SANTOS; FALCÃO, 2020), além dos problemas com financiamento, mesmo com definições em marcos legais importantes.

As bases legais e políticas não têm o poder, por si, de alterar a realidade educacional, mas podem produzir caminhos viáveis ao ajudar a entender, orientar e nortear ações mais apropriadas ao desenvolvimento de sistemas inclusivos, constituindo-se como um direito garantido para a promoção de uma educação para todos (CAMARGO; GOMES; SILVEIRA, 2016). Mesmo com as inúmeras contradições marcantes no contexto social vigente que é regido por uma lógica excludente, a contemporaneidade está marcada por iniciativas governamentais que visam aprimorar o contexto da Educação Básica e a formação de professores (BARBOSA; FERNANDES, 2017) em uma perspectiva inclusiva.

O PIBID se constitui uma ação de política pública direcionada aos cursos de licenciatura de universidades públicas e privadas do Brasil, coordenado e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando à melhoria da qualidade da formação inicial, assim como a qualidade da Educação Básica, na medida em que os licenciandos ou futuros professores têm a oportunidade de conhecer e participar da realidade escolar, para além das atividades previstas no currículo do curso (BRASIL, 2013). O PIBID permite o engajamento e a articulação de diferentes agentes, por meio do papel cofomador assumido pela escola, representada pelos seus professores, junto com a universidade, representada pelos professores universitários. Essa articulação proporciona a todos os participantes do PIBID a chance de conhecer e refletir sobre a docência em seu contexto de realização, ensejando aos professores da escola e da universidade uma experiência de formação continuada.

Acredita-se que uma formação continuada nos moldes de socialização do conhecimento e trocas de experiências desenvolvidas pelo PIBID pode representar uma possibilidade concreta para repensar as vulnerabilidades dos processos formativos identificadas nas vivências dos professores, principalmente, quando se trata da formação para inclusão. Para Falcão, Medeiros e Farias (2014, p. 02), a preocupação com a formação docente vem ganhando espaço na sociedade, demonstrando a indiscutível necessidade de pensar, cada vez mais, sobre o assunto. De acordo com Ambrosetti e Cailil (2016), o processo formativo do professor da Educação Básica que assume uma função formativa, como no PIBID, ainda é uma temática pouco estudada na realidade brasileira.

Com essas considerações iniciais, o objetivo do estudo consiste em compreender as significações produzidas por uma professora na experiência formativa vivenciada no contexto do PIBID, na área de educação inclusiva e suas implicações na prática pedagógica direcionada aos alunos com deficiência na sala de aula comum.

Na sequência, o texto está organizado em seções que compreendem aportes teóricos, a explicação do percurso metodológico, a análise e discussão das informações e as considerações finais.

2. Apontamentos sobre a Formação de Professores em uma perspectiva inclusiva

A perspectiva inclusiva em educação assumida pelos países nas últimas décadas representa um princípio filosófico alinhado com a democratização e o combate aos padrões geradores de injustiça e exclusão social, podendo mobilizar reflexões e ações na direção da construção de condições dignas de acesso ao patrimônio cultural e de socialização ativa na realidade. Conforme Nunes (2020, p. 34), “A educação inclusiva refere-se a uma perspectiva de educação, com propostas de atuação que atendam a todo e qualquer estudante, de forma a viabilizar sua escolarização formal na escola regular”.

A perspectiva inclusiva inspirou a reconfiguração da Educação Especial como modalidade de educação escolar, no Brasil, com seu caráter transversal integrada em todo o processo de escolarização da Educação Básica ao Ensino Superior, com o suporte do Atendimento Educacional Especializado. Este atendimento ganha centralidade na organização da Educação Especial, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, criando demandas diferenciadas ao modelo pedagógico vigente, cumprindo o objetivo de complementar e suplementar os processos de ensino comuns desenvolvidos no contexto escolar (BRASIL, 1996; 2008).

Tendo em vista as inúmeras possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência, Vigotski (1997, p. 12) afirma que “[...] a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares normais, mas se desenvolve de outro modo”. O modelo social da deficiência, fundamentada nas contribuições teóricas de Vigotski considera necessário ultrapassar a análise reducionista centrada no indivíduo e em suas características orgânicas e/ou psicológicas, para focalizar no contexto sociocultural em que ele está situado. Esse modelo inspirou a proposta de educação inclusiva, pois, esta, se configura na diversidade inerente à espécie humana, buscando perceber e atender as necessidades específicas dos alunos no sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem escolar e desenvolvimento pessoal de todos.

Os mecanismos de acessibilidade, os ajustes pedagógicos no currículo e na ação didática, a articulação entre o ensino comum e a educação especial, investimentos na formação de professores são possibilidades que favorecem a efetivação do direito à educação em uma perspectiva inclusiva. Mitjans Martínez e González Rey (2017, p. 140), sugerem um conjunto de reflexões e mudanças que devem ser consideradas nas instituições educacionais para que possam favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, como objetivo central da inclusão. Dentre outros, são:

A reflexão sobre os objetivos da Educação Inclusiva e as suas distorções no contexto escolar. As mudanças das representações dominantes equivocadas relacionadas às dificuldades da aprendizagem e a deficiência. A necessidade de colocar a ênfase na criança, não em suas dificuldades ou deficiência. A necessidade de uma abordagem qualitativa, construtiva, singular, processual e interativa, no processo de diagnóstico e avaliação educacional. [...] O delineamento de estratégias educativas que levem em conta a configuração de elementos diversos que participam da aprendizagem [...]. A necessidade de utilizar intencionalmente recursos instrumentais e sistemas de comunicação que favoreçam o desenvolvimento da criança por meio da aprendizagem. Eliminar todo tipo de atitude paternalista e superprotetora na educação das crianças.

Os autores acima referenciados colocam em relevo o papel da escola e do sistema de ensino ante as mudanças requeridas por uma educação voltada às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, retirando do indivíduo a responsabilidade de se adaptar aos padrões existentes no novo contexto na qual foi inserida por meio da matrícula. É impossível inserir um novo indivíduo em um determinado contexto sem que os indivíduos experientes não estejam prontos para recebê-los ou, pelo menos, dispostos e engajados ante o desafio da tarefa.

A educação inclusiva requer, portanto, mudanças que “[...] representam um grande desafio à escola pública brasileira, “tendo em vista sua precariedade, falta de estrutura, desvalorização e desqualificação profissional dos professores, dentre outras dificuldades” (NUNES, 2020, p. 34). A construção de um novo cenário e de novas práticas implicam no “desenvolvimento de valores que mobilizem as pessoas a pensar, viver e organizar o espaço da escola como uma comunidade acolhedora com base na vivência de respeito e valorização das diferenças” (LUSTOSA, 2009, p. 34).

O enfrentamento dos problemas da prática educativa tributa à formação um papel relevante, embora não seja a única dimensão responsável. Para dar conta da complexidade da tarefa, a formação profissional deve promover

[...] oportunidades de análises e reflexões críticas, bem como subsidiar a apropriação do conhecimento técnico-científico e a construção de saberes que permitam mudanças significativas nas concepções, crenças, atitudes e nas práticas político-pedagógicas nos espaços de sua atuação profissional. Esta concepção de formação supera a visão de que a formação é uma ação meramente de atualização científica e pedagógica, uma vez que, além dessas dimensões o professor inscreve-se em um processo de construção pessoal, profissional, classista e coletiva, efetivada em diferentes tempos, espaços e relações estabelecidas ao longo de sua vida. (SANTOS; FALCÃO, 2020, p. 21-22).

A complexidade se amplia quando se trata da formação de professores para ensinar alunos com deficiência em uma escola ainda mobilizada por atitudes e organização excludente, apesar dos avanços existentes. Há muito para se pensar sobre o assunto, uma vez que a educação voltada a esse público exige articular aspectos gerais e específicos que rompam com a supremacia da padronização do currículo, da didática, da estrutura física etc. Glat e Pletsch (2011, p.13) dizem que em “relação ao saber fazer”, consideram necessário fornecer aos professores a vivência de práticas pedagógicas, recursos e metodologias adaptados que possam ser usados com alunos com necessidades educacionais especiais diferenciadas”.

Conforme Nozi e Vitaliano (2013, p.2641), existem características a serem desenvolvidas e aprimoradas na formação continuada de professores que podem favorecer ações em favor da inclusão. São elas:

[...] valorizar a diferença e a heterogeneidade, acreditar no potencial dos alunos e estimular o desenvolvimento deles; ter responsabilidade pedagógica e compromisso com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; dispor-se a ressignificar conceitos e práticas; dispor-se a estar em processo contínuo de autoformação, formação continuada ou em serviço; dispor-se à alteridade; ser favorável à Educação Inclusiva e dispor-se a buscar apoio.

Segundo Oliveira (2010), o grande desafio à formação de professores é contemplar os conhecimentos gerais acerca do campo educacional e, ao mesmo tempo, proporcionar reflexões acerca do desenvolvimento dos alunos da Educação Especial, possibilitando a condução de um ensino que tenha caráter inclusivo. Ademais, Pietro e França (2018) defendem que os processos formativos dos professores devem se distanciar de modelos que enfatizem a dimensão prático-instrumental em detrimento de uma concepção teórico-prática capaz de atender às necessidades de todos os alunos na escola.

Nessa direção, a coformação é uma estratégia importante que possibilita a construção de uma prática colaborativa entre universidade e escola na formação dos futuros professores, valorizando a aprendizagem mútua, partilhada e contextualizada da docência, sendo um contraponto às modalidades dominantes na formação continuada de professores no formato de cursos e palestras (AMBROSETTI; LIMA; SIGNORELLI; CALIL, 2020).

O professor precisa ter a oportunidade de compreender a realidade da sala de aula e da escola como espaços formativos e sua prática um processo permanente de aprendizagem da profissão docente. Para que os espaços de formação impactem favoravelmente os processos formativos devem ser capazes de dialogarem com experiências e necessidades dos profissionais aos quais se dirige, com potencialidade de gerar desenvolvimento e aprendizagem (ARANHA; AGUIAR, 2016).

Assim, pesquisar sobre a formação de professores, constitui-se como uma oportunidade, não só para refletir e discutir sobre essas questões, como para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar, principalmente na sala de aula comum das escolas regulares. Nossa empreitada de pesquisa identifica-se com esse propósito ao se debruçar sobre a experiência formativa do PIBID para professores da Educação Básica, na área da educação inclusiva, no entrelaçamento necessário, promissor e inovador da universidade com a escola.

3. Percurso Metodológico

Este estudo consiste em pesquisa fundamentada na abordagem qualitativa, pois seu foco principal incide sobre aspectos do mundo social, da realidade escolar, em particular, tem como objeto de estudo as significações de uma professora alfabetizadora em processo de formação continuada.

As significações devem ser entendidas como unidade entre sentido e significado, “constituem-se a partir de complexas reorganizações e arranjos, em que a vivência afetiva e cognitiva do sujeito, totalmente imbricadas na forma de sentidos, é acionada e mobilizada” (AGUIAR et. al., 2009, p.63). Para apropriação das significações, “necessário se faz apreender suas relações, qualidades, contradições, isto é, as mediações sociais e históricas que as configuram como unidades dialéticas da fala e do pensamento” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 61), que constituem as significações do indivíduo e a possibilidade de acessar sua dimensão subjetiva.

Assim, para adentrar no universo das significações da professora, recorreremos a realização de duas entrevistas individuais semiestruturadas gravadas e, posteriormente, transcritas fidedignamente, e um questionário com questões abertas, respondido reservadamente e devolvido ao pesquisador, para complementação de informações produzidas nas entrevistas. A utilização do questionário se deu para facilitar a comunicação com a participante, por conta das restrições causadas pela pandemia do COVID-19.

Atendendo aos princípios éticos, a participante e a instituições de ensino à qual estava vinculada tiveram suas identidades preservadas. A participante aderiu à pesquisa espontaneamente e assinou Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na análise e discussão dos dados, a participante recebeu nome fictício de Girassol.

Para desenvolver o trabalho com os núcleos de significação, a análise inicia o processo e, em seguida, passa à interpretação, momento em que se elabora a síntese dos elementos extraídos da análise que serão realizadas em três etapas fundamentais: levantamento de pré-indicadores, definição de indicadores, e, finalmente, a articulação dos indicadores resultará na sistematização de núcleos de significação.

A seguir, explicitou-se a caracterização do campo de estudo e da participante, bem como as construções pertinentes à análise e interpretação das significações da professora sobre sua experiência formativa, registradas em um dos núcleos produzidos na pesquisa: **PIBID: Encontro com a Docência e com a Inclusão na prática.**

3.1 Campo de estudo: PIBID Educação Inclusiva

O PIBID é um Programa brasileiro de formação inicial complementar de professores que visa à participação de alunos dos cursos de licenciatura de IES públicas e privadas em parceria com a escola pública. O lançamento do PIBID ocorreu em dezembro de 2007, mediante Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007.

O PIBID possui como principal objetivo o aperfeiçoamento do processo de formação de futuros professores da Educação Básica. O Programa é desenvolvido por meio da concessão de bolsas para alunos das licenciaturas (Bolsistas de Iniciação à Docência - ID), professores universitários (Bolsistas: Coordenador Institucional da IES e Coordenadores de Área dos subprojetos) e professores da Educação Básica (Bolsistas Professores supervisores) (BRASIL, 2013).

Os alunos de licenciatura, que são bolsistas no Programa, realizam atividades pedagógicas em escolas públicas, contribuindo para relacionar a teoria com a prática e para a aproximação entre universidades e escolas para a melhoria da qualidade da formação dos futuros professores e da educação brasileira. Os alunos bolsistas de iniciação à docência são orientados pelos coordenadores de área em colaboração com os professores-supervisores, que atuam diretamente nas escolas, orientando e resolvendo as situações necessárias ao desenvolvimento exitoso do Programa.

No que concerne às atribuições do professor supervisor, o docente experiente da Educação Básica, auxilia na formação dos bolsistas de iniciação à docência, bem como protagoniza sua própria formação continuada, no papel de coformador, que ao ensinar, também, pode seguir aprendendo sobre a sua profissão. Seguem os deveres do professor supervisor do PIBID, segundo a Portaria Nº 096/2013, Artigo 42:

[...] deverá desenvolver e elaborar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência, controlar a frequência dos mesmos na escola e repassar estas informações à coordenação responsável pela área, participar dos seminários de iniciação à docência do PIBID, compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores e também elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares (BRASIL, 2013, p. 17).

O campo de estudo consistiu em um subprojeto vinculado ao projeto institucional do PIBID de uma IES pública voltada para a área da educação inclusiva, congregando vários cursos de licenciatura em uma perspectiva interdisciplinar, quais sejam: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras e Pedagogia. Na época de sua realização, havia 18 bolsistas que desenvolviam suas atividades de iniciação à docência, em três escolas públicas municipais de Ensino Fundamental. O subprojeto de Educação Inclusiva teve o objetivo de oferecer aos futuros educadores formação teórica e prática para o atendimento à diversidade, a partir do desenvolvimento de ações pedagógicas inclusivas nas escolas. O subprojeto desenvolveu suas atividades no período de 2012 a 2018.

3.2 A professora supervisora Girassol

Girassol cursou graduação em Pedagogia e Especialização em Didática. Em 2001, fez concurso público para professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza e está na profissão até os dias atuais. Além da docência, atuou no Projeto Bibliotecas Escolares, um projeto de incentivo à leitura para os alunos das escolas públicas municipais. Tem experiência na docência da Educação Infantil e, no Ensino Fundamental, atuava como professora alfabetizadora. Atuou como professora supervisora no PIBID no período de 2015 a 2018. Quando ingressou no PIBID, já tinha ensinado alunos com deficiência e continuou tendo esses alunos matriculados nas suas turmas.

3.3 Significações emergentes da experiência formativa e a perspectiva inclusiva

O núcleo de significação produzido a partir da experiência formativa, PIBID: Encontro com a Docência e com a Prática Inclusiva, expressa os sentidos que a professora produziu a respeito das possibilidades ensejadas pela experiência formativa do PIBID, para favorecer a prática pedagógica inclusiva junto aos alunos com deficiência. Os indicadores que constituem este núcleo de significação são: Coformação: Oportunidade de ensinar e aprender a profissão docente; Experiência no PIBID: Mudanças, Encontros e Inspiração; Expressões da experiência formativa do PIBID na prática da professora.

No primeiro indicador Coformação: Oportunidade de ensinar e aprender a profissão docente destacamos trechos de falas em que a professora Girassol comenta as oportunidades de novas aprendizagens construídas, como consequência da retomada da reaproximação com o saber acadêmico e da interação com as bolsistas ID sob sua supervisão na escola.

E o Programa me deu a oportunidade de ver as estudantes novas, com ideias novas, com muita coisa boa pra eu coordenar. Por que elas traziam as ideias, mas, assim, pela minha experiência de planejamento, a gente planejava junto, principalmente, a inclusão, que a gente esquece de fazer, termina isolando a criança. [...] Foi muito importante, porque eu tive que voltar a estudar as práticas da escola, porque elas traziam as teorias que fazia muito tempo que eu tinha parado de ler. E nunca tinha lido nada sobre inclusão.

A experiência no papel de coformadora criou espaços de reaproximação de Girassol com as teorias educacionais, sobretudo com a temática da inclusão, por meio das leituras e participação em momentos de estudos/discussões e pelo intercâmbio com as bolsistas ID no planejamento das atividades integrantes do subprojeto. A articulação entre universidade e escola promovida pelo PIBID abriram novas vias de acesso a conhecimentos e alternativas didáticas, na medida em que Girassol passou a refletir sobre sua prática, sobretudo voltada aos alunos com deficiência.

A estratégia da coformação permite ao formador (professores supervisores) refletir sobre seu repertório de conhecimentos, atitudes e ações, nem sempre questionado no cotidiano do trabalho, ao acompanhar e lidar diretamente com as necessidades e inquietações dos bolsistas ID, igual com as tensões e impasses emergentes no desenvolvimento do subprojeto na escola parceira do PIBID, por atuar nesse espaço como professora.

A importância do retorno às leituras e aos momentos de estudos típicos do espaço acadêmico, conforme destacado por Girassol, expressa, na formação profissional, a resistência ao processo de desintelectualização (SHIROMA, 2003) crescente por que passam os professores em sua formação

inicial e continuada. A desintelectualização, também, atravessa a organização e a prática pedagógica da escola, nas quais os professores, cada vez mais, estão posicionados como meros executores de soluções didáticas prontas, sem reflexão crítica e postura propositiva, expressão do neotecnicismo na educação (SAVIANI, 2010).

A redução de lacunas entre os conhecimentos teóricos produzidos na universidade e os conhecimentos práticos desenvolvidos nas escolas de Educação Básica, por meio do PIBID, com impacto na formação continuada dos professores supervisores, também aparece evidenciada na pesquisa de Santos et al (2016).

O outro aspecto presente na fala inicial de Girassol está relacionado à carência de formação na área da inclusão. Sobre isso, a professora enfatizou que “[...] nunca tinha lido nada sobre inclusão, porque, na prefeitura, a formação é muito deficiente”. Como professora alfabetizadora, os cursos ofertados versavam exclusivamente sobre a temática da alfabetização: “E as formações nossas eram mais direcionadas mesmo as disciplinas Português, Matemática bem dividido”. Em outros trechos das falas de Girassol, também, faz referência a ausência da temática da inclusão no processo formativo dos professores alfabetizadores, com exceção de um evento promovido pelo órgão da administração educacional local que versou sobre qualidade com equidade na educação para professores e gestores de todas as escolas da rede de ensino. Girassol revelou seu posicionamento e de alguns professores durante as atividades do evento: “Nosso questionamento foi este: Cadê nossa formação da educação inclusiva? Já que o Seminário falava de qualidade e equidade, foi muito cobrado em muitas perguntas feitas aos palestrantes e a quem organizava”.

Os desafios postos pela inclusão na escola, segundo a professora, não foram contemplados nem mesmo em programas de formação para alfabetizadores, não obstante pesquisas recentes apontarem que, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), firmado a partir de 2012 pelo Ministério da Educação com governos estaduais e municipais, a educação inclusiva é abordada transversalmente em todas as áreas do conhecimento, contribuindo para a formação dos professores (BARRETO; SHIMAZAKI, 2019; ÁVILA, 2018).

A educação inclusiva representa a orientação e o compromisso dos sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (BRASIL, 2008), portanto, deve constituir a organização pedagógica da escola e a formação de seus profissionais em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, a alfabetização por ser a etapa inicial do ingresso dos alunos na cultura letrada é um marco na construção de uma escolarização voltada à inclusão, por ensejar o domínio do sistema da escrita alfabética e ortográfica (SOARES, 2004), mediadores necessários ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores e indispensáveis à ampliação do acesso a níveis mais sofisticados do patrimônio cultural produzido pela humanidade.

Para Vigotski (2021), o destino de todo desenvolvimento cultural depende se a criança faz ou não da palavra como instrumento psicológico fundamental. Assim, no caso dos alunos com deficiência, os recursos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita, quando dinamizados adequadamente, desafiando com as estratégias pedagógicas propícias ao atendimento das necessidades educacionais dos alunos, produzem um caminho favorável à compensação cultural das limitações acarretadas pelas deficiências. Por isso, a importância do papel da formação de professores, associada a condições de ensino e aprendizagem adequadas, porque o processo de inclusão exige novas formas de organização curricular e pedagógica, conseqüentemente, novos saberes, habilidades (DOUNIS; FUMES, 2016) e posturas profissionais/institucionais.

Como a produção de sentidos extrapola a relação direta com os fatos vivenciados, cabendo estabelecer articulações entre diferentes períodos, situações e relações experimentadas no curso de uma ação, entre as partes e o todo, para avançar na explicação da riqueza oculta presente nos bastidores que compõe as zonas de sentidos (BOCK; AGUIAR, 2016), identificamos significações que, embora não estão ligadas diretamente à experiência em questão, servem de fonte à produção dos sentidos envolvidos nela.

Desde seu ingresso no magistério, Girassol entendeu que a docência é uma atividade complexa e exige profissionalização. O trecho a seguir demonstra essa compreensão, ao relatar sobre a definição do seu objeto de estudo num curso de especialização:

[...] na especialização, eu pesquisei como estava sendo dada a Didática na licenciatura, para quebrar aquela história de que professor tem que ter vocação. Se tiver, melhor, mas prefiro sempre dizer que professor tem que estar estudando, tem que ser esse profissional, porque as coisas mudam muito rápido e, se você não estiver estudando, fazendo formação, não consegue.

A desconstrução da docência como vocação está subjacente no interesse de pesquisa supracitado, reconhecendo assim, a necessidade de estudo para atuar como professora. Essa é uma expressão da significação atribuída à docência como atividade profissional que exige responsabilidade e conhecimento, por ser realizada em um contexto de trabalho muito dinâmico. O ensinar enquanto especificidade profissional do professor exige uma ação inteligente fundamentada em domínio seguro de um saber (ROLDÃO, 2007). Nessa direção, o magistério, deve ser exercido pelos mais aptos, por profissionais instruídos cientificamente e orientados pelas leis da educação e deve dominar o objeto que ensina, ou seja, não é para qualquer um (VIGOTSKI, 2004).

Para Girassol, dar continuidade a formação profissional era crucial para o desenvolvimento da prática educativa. Vejamos:

[...] formações não perco nenhuma, adoro fazer. [...] as formações, mesmo que você não goste, tem que ir. Até mesmo pra você questionar. [...] E os cursos também, eu gosto muito de fazer curso de extensão, de alfabetização, seminário, eu vou. Eu não me nego de participar de nada.

A concepção da necessidade de profissionalização para o exercício do magistério articulada ao valor significativo que Girassol atribuiu aos processos formativos para a aprendizagem contínua da docência atuaram como significações geradoras de vínculos com a experiência no PIBID.

No mesmo indicador, a experiência como coformadora, gradativamente, gerou um estado emocional de ânimo, curiosidade e satisfação em Girassol por estar engajada em um movimento formativo que ensejou compartilhamento de conhecimentos, saberes e experiências com bolsistas ID e com a coordenação do subprojeto. A importância do compartilhamento pode ser identificada no comentário de Girassol sobre um dos projetos de leitura e escrita desenvolvidos com a parceria das bolsistas ID nas salas de aula dos anos iniciais da escola:

O projeto era um só a cada semestre e fazíamos atividades diferenciadas. Dependendo da deficiência dos alunos, caminhava por outros assuntos dentro do mesmo projeto. Teve um fantástico: Uma viagem pelos gêneros textuais. Na sala que tivesse aluno com dificuldade na fala, leitura já se trabalhava o texto oral; na dificuldade de escrita, focamos na escrita. Sempre focando a aprendizagem colaborativa que eu não conhecia ainda. Na educação, fui ver com o PIBID.

A ação colaborativa foi algo novo que o PIBID proporcionou para compor as atividades junto aos alunos da escola, conforme projeto supracitado, assim como na vivência do subprojeto Educação Inclusiva, que coaduna com o significado da coformação (AMBROSETTI; LIMA; SIGNORELLI; CALIL, 2020). A colaboração significa pensar e fazer junto, exigindo uma relação de abertura e partilha, bem como assumir conquistas e falhas (SANTOS, 2018).

A vivência da partilha de lições sobre a docência com pessoas mais novas a partir de sua experiência profissional produziu em Girassol sentidos mobilizadores de zelo, amorosidade e senso ético com relação ao cumprimento de seu papel como coformadora no PIBID, bem como nas visões e versões sobre a profissão docente socializadas com as bolsistas ID. Isso se apresenta na proposição de uma perspectiva reflexiva e contextualizada de análise das práticas docentes testemunhadas pelas bolsistas ID na escola, conforme segue:

As alunas bolsistas levaram daqui o respeito de como se comportar na escola, de ouvir, de não criticar o professor, quando uma situação está fora do contexto. Sempre mostrei pra elas que, cada professor aqui, era diferente e, às vezes, você via uma atitude ali, fora do contexto e achava que aquela professora estava fazendo alguma coisa errada. Eu sempre mostrava pra elas que, por elas serem mais novas, elas tinham mais ideias, mais inovações e, às vezes, o professor está tão cansado que não quer inovar, quer ficar na mesma coisa.

No relato de Girassol, identificamos a presença de dois elementos constitutivos das determinações que estão na base da prática docente: o contexto e a processualidade. Girassol intencionou ajudar as bolsistas ID a refletirem que a ação do professor deve ser entendida no contexto da situação vivenciada, que está associada às condições objetivas e subjetivas de trabalho do professor, igualmente no percurso da trajetória profissional de cada um, para entender motivações, necessidades, tensões e contradições em sua prática.

Assim, sob o entendimento da coformação como significativa à professora Girassol, buscou-se compreender outras nuances, relações e aprendizagens constitutivas dos sentidos emergentes na experiência formativa do PIBID, explorando o segundo indicador Experiência no PIBID: Mudanças, Encontros e Inspiração.

A mudança nas concepções e crenças associadas ao aluno com deficiência e sua educação, aparece várias vezes nos trechos de fala da professora, a seguir:

Pra mim, você ver a criança não só a deficiência, mas você ver todos os alunos, com um olhar diferente. [...] E não só para socializar, mas pra também aprender. Então isso aí me deixou muito feliz porque eu vi que consegui fazer muita coisa, tanto pelas bolsistas, quanto pros alunos da escola.

[...] quando a gente está em sala de aula e vem um aluno deficiente, todo ano a gente pega um aluno diferente. Então, não tem como você saber todas. Eu mudei muito o meu olhar, tanto que, hoje, aqui é referência. Depois que o PIBID saiu da escola e, infelizmente acabou, muitas escolas mandam para nossa escola como referência.

Os sentidos, segundo Vigotsky (2008), não se mostram explicitamente, mas na qualidade constitutiva das palavras em contexto, onde o pensamento emocional se expressa e pode ser captado pelo pesquisador. Nas falas, a tentativa de contemplar os alunos nas atividades, mesmo com dificuldades, e o fato da escola ter se tornado referência para outras instituições de ensino, em virtude do trabalho realizado por Girassol durante e depois da conclusão do PIBID na escola, em alguma medida, são manifestações da movimentação nas suas significações. Essa movimentação pode levar a rupturas

com representações dominantes ainda cristalizadas na sociedade e no campo educacional que se configuram com barreiras à inclusão, tais como: o pessimismo em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, a ênfase na deficiência e não no aprendiz e em suas formas de funcionamento (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Na sequência, a professora enfatiza que o PIBID influenciou o seu encontro com a docência, ao ser provocada a pensar como era antes de sua atuação no Programa e, depois, dele:

[...] antes eu estava aqui só por causa do emprego, porque fiz o curso, passei no concurso e estava desempregada e tive que enfrentar. E pra não ser tão doloroso, porque a gente só ver lamentação. E hoje, mesmo com as lamentações, quando eu passei na seleção do PIBID, eu disse assim: vai ser agora que eu vou ter que mudar! Por que eu via as bolsistas do PIBID, eu quero é ser professora. [...] Às vezes, a gente se reunia e elas falavam: Por que as pessoas dizem isso? Eu quero ser professora! Então, isso aí me mudou muito, depois do PIBID.

É interessante perceber, na firmeza e no vigor das palavras expressas, o valor emocional da experiência do PIBID para Girassol, servindo de impulso para se afirmar na profissão, apesar das adversidades e da desvalorização social, significações oriundas de outros momentos vividos na sua carreira docente que reverberaram na experiência atual. Girassol acrescenta dizendo que se sente preparada para ensinar os alunos com deficiência e contribuir com a inclusão na escola:

Mesmo o PIBID tendo sido encerrado, adquiri com o subprojeto a experiência suficiente para dar continuidade nas séries que ensino até hoje, pois sinto preparada para trabalhar a inclusão com qualquer aluno durante o ano letivo. Adquiri durante o subprojeto a rotina de estudos, planejamentos adequados sempre pensando na aprendizagem de todos os alunos deficientes ou não.

Importa frisar, na fala de Girassol, que não se trata somente de boa vontade para chegar a se sentir preparada, mas graças à rotina de estudos, a revisão das concepções e crenças e a nova forma de planejar aprendida no PIBID. A tarefa exige enfrentamentos, estudo e novas formas de organizar o processo didático. Neste sentido, Farias e Rocha (2012, p.48) argumentam que é importante “discutir intenções, práticas, dificuldades e possibilidades do processo formativo”, e assim criar “certamente um espaço dinâmico de formação pedagógica para esses profissionais”.

É importante entender que a inclusão de alunos com deficiência em salas de aula regulares exige dos profissionais um trabalho sistematizado, rigoroso e fundamentado cientificamente, a partir da realidade da escola e das necessidades educacionais dos alunos. Desse modo, faz-se imprescindível garantir o contato com as pessoas e oportunidades diversas de ensino, através de atividades propiciadoras do acesso ao currículo comum da escola (GLAT; PLESTCH, 2011) e a sua adequação às necessidades educacionais dos alunos em significar empobrecimento curricular (SANTOS, 2015; MINETTO, 2012; CAPELLINI, 2018).

A trajetória trilhada por Girassol, em função do encontro com a profissão, foi fortalecida pelos novos mecanismos de engajamento e participação no processo formativo integrantes da dinâmica pedagógica do PIBID, na qual o diálogo entre teoria e prática, bem como entre os membros do Programa, se fazia presente. Segue:

[...] a entrada das alunas bolsistas do PIBID na sala, porque como elas estão lá na parte mais acadêmica de pesquisa elas trazem muitas atividades boas, muitos projetos bons. Assim, foi uma época que eu ficava direto com elas e eu não me via cansada, desgastada, porque a gente via que o trabalho estava dando certo. Traziam conteúdos práticos e teóricos, assim, fantástico.

A relação exitosa entre esforço e resultado das ações, traduzidas em possibilidades concretas de melhoria da aprendizagem dos alunos era o diferencial que tornava o PIBID uma experiência diferenciada. Girassol demonstrou alto grau de motivação para aprendizagem, abertura ao novo e disposição às interações com novas pessoas, de modo que gerava prazer e empolgação. Esses são alguns dos aspectos valorizados por Nozi e Vitaliano (2013) ao discutirem a formação de professores para inclusão. O dispor-se à alteridade, não somente dos alunos, mas também das pessoas com quem convive nos espaços sociais, como a escola é um dos aspectos decisivos ao trabalho inclusivo (LUSTOSA, 2009).

A motivação para aprender e a identificação com a profissão docente foram reforçadas pela admiração que Girassol sentiu em relação à coordenadora do subprojeto do PIBID, conforme explicita na fala abaixo:

Depois que eu peguei o PIBID e fiz uma disciplina com a coordenadora do PIBID, rapaz, eu dizia assim: Meu Deus como é que ainda existe professor desse nível? Por que a gente só leva, as pessoas só criticam a profissão. E me espelhando nela e entrando no projeto, eu sou realmente uma professora que dou conta das coisas! Então, isso foi uma oportunidade que foi significativa na minha formação!

O contato com outras referências de docência serviram de inspiração para Girassol, elemento importante na configuração das práticas profissionais. Isso condiz com a afirmação das autoras Santos e Falcão (2020) ao analisarem a formação como processo construído por força de diferentes espaços, tempos e interações, como aconteceu com Girassol. Mitjans Martínez e González Rey (2017) corroboram com a reflexão ao afirmarem que a aprendizagem é beneficiada pela qualidade emocional das relações estabelecidas no contexto pedagógico. E isso pode acontecer em qualquer fase da vida, na qual se coloca no papel de aprendiz.

O indicador Expressões da experiência formativa do PIBID na prática da professora discutido adiante permitiu identificar como as vivências e aprendizagens nesse contexto formativo repercutiram na prática em favor da inclusão dos alunos com deficiência.

A professora revela que passou a integrar os alunos com deficiência nos projetos e atividades da escola, superando as separações/isolamentos que aconteciam antes, bem como relata as conquistas na alfabetização dos alunos com deficiência e autismo, apoiadas nas lições aprendidas no PIBID. Seguem exemplos citados:

Antes, quando tinha apresentação da sala do AEE era colocado só o aluno com deficiência. Constrangia quando só era eles. E, depois do PIBID, da realização de muitos projetos na escola, passaram a fazer apresentação com todo mundo, sem fazer diferença do aluno com deficiência ou não, foi muito importante. E isso foi uma das grandes contribuições, a gente não separar os alunos sem e com deficiência.

E teve aluno um que é primo de outro que eu alfabetizei, em 2014, que não existia nem essa sala de AEE aqui, e o menino era autista e a gente veio descobrir muito tarde, mas, mesmo assim, eu consegui alfabetizar. E teve o primo dele que a mãe só quis por que aqui teve o PIBID e esse primo participou. Ele era muito falante, muito inteligente e a mãe só quis botar aqui na escola, por isso. E essas aprendizagens foram adquiridas na época do PIBID.

A professora Girassol relata a realização de um dos projetos inspirado na experiência do PIBID, incluindo atividades com todos os alunos da turma fora da instituição escolar:

O projeto Contadores de História Curumim foi a partir da experiência que eu tive com o PIBID. Eles apresentaram na Bienal do livro e na Amostra da Educação Infantil [...] Quando eu disse que ia fazer o projeto, disseram: Você não vai conseguir! Tem menino que não fala, tem menino que não quer pegar livro, é da sala do Infantil 5, pra que tu vai fazer isso? Então, no geral, as pessoas achavam que eu não ia conseguir, que estava ficando doida. Aí, inscrevi o projeto pra Bienal e selecionaram a gente. E nós fomos. Eu levei os vinte alunos.

O projeto comentado demonstra ousadia, motivação e determinação de Girassol, em meio a tantos obstáculos à sua consecução, inclusive, a falta de incentivo dos profissionais da escola decorrente da descrença na capacidade de alguns alunos, como aqueles com deficiência ou problemas na aprendizagem. Ao contrário, por acreditar na capacidade dos alunos e muito mais por entender que a participação era direito deles, Girassol lutou para a iniciativa ser realizada com êxito. Propor a participação dos alunos em atividades com objetivos comuns a todos os alunos e criar tarefas positivas no lugar de focar somente na deficiência e as limitações resultantes são ações consonantes aos problemas práticos da defectologia contemporânea, segundo Vigotski (2021).

Outro aspecto emergente nas significações da professora diz respeito ao planejamento das aulas que passou a se orientar pelo respeito e valorização da diversidade dos alunos, com destaque para o recurso das adequações curriculares, conforme as aprendizagens ensejadas pelo subprojeto PIBID:

Não vejo mais diferença, até por que o que dava mais dificuldade mesmo que desde ano passado eu não tinha apoio e ficava sozinha, pois aprendi muito com o PIBID. Hoje eu planejo uma aula para contemplar cada deficiência e também aquele aluno sem deficiência que tem problema de aprendizagem.

[...] Eu sempre faço as adaptações e você ver que cada criança, você faz adaptação, mas, às vezes, com muita criança, às vezes é difícil, mas eu estou conseguindo fazer.

Considerando os vários percursos dos alunos na escolarização, sem dúvidas, as adequações no currículo, que repercutem na elaboração plano de ensino do professor, tornam a aprendizagem dos conteúdos escolares viáveis, além da equiparação de oportunidades por meio de outros recursos/mechanismos de acesso e permanência variados e personalizados. Glat e Pletsch (2011), Minetto (2012), Capellini (2018) comungam com a utilização de ajustes curriculares e didáticos a fim de promover a aprendizagem dos alunos com deficiência na escola, principalmente, se considerarmos aqueles alunos com um ingresso tardio na escola comum, uma escolarização baseada na promoção automática ou em retenções sucessivas alheias a um projeto didático orientado à aprendizagem, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alinhado com o objetivo geral do presente estudo, compreender as significações produzidas por uma professora engajada na experiência formativa do PIBID e suas implicações na organização de uma prática pedagógica inclusiva direcionada aos alunos com deficiência, apresentamos, a seguir, algumas considerações conclusivas.

Girassol conseguiu ter acesso, nesse período, a novas fontes de leitura, pesquisas, novas ideias para as atividades didáticas, recursos e novas formas de trabalhar com os alunos com ou sem deficiência. O contato com as bolsistas e as atividades realizadas em parceria formaram um contexto relacional motivador e interessante ao enfrentamento dos desafios internos e externos integrantes da subjetividade da professora. A vivência da colaboração configurou-se como aspecto relevante evidenciado

nas significações da professora, com poder de ajudar a lutar contra a insegurança, renovar práticas e fortalecer os vínculos com a docência, por meio da coformação.

A experiência em si, não tem força para mobilizar os recursos subjetivos e objetivos necessários às mudanças mais efetivas e duradouras nas práticas educativas. A reflexão, o envolvimento emocional, a autonomia, a colaboração são forças motrizes para os enfrentamentos dos desafios da prática educativa, sobretudo, daqueles relacionados à inclusão, que visa à ruptura com valores e crenças estruturantes da escola, reproduzidos por seus agentes.

Certamente, a formação continuada dos professores comprometida com a inclusão é extremamente beneficiada se conseguir se estruturar como processo contínuo, alimentado pela problematização da realidade escolar e vivenciado em uma rede de compartilhamento de conhecimentos, experiências e ações.

Girassol exemplificou ações desenvolvidas no período da realização do subprojeto, conseguindo ampliar o repertório das atividades, ao usar outras linguagens e o espaço de sua realização, ao propiciar experiências em ambientes externos à instituição. Essas aprendizagens proporcionadas pelo PIBID foram ao encontro das demandas da professora, imprimindo uma natureza contextualizada à experiência formativa, razão pelo qual gerou motivação e satisfação em participar, reverberando em suas práticas educativas.

Em Girassol, as mudanças em concepções e crenças, no planejamento, no direcionamento das atividades, para que os alunos com deficiência pudessem participar e aprender integrados aos outros alunos demonstraram uma produção de significações favoráveis ao delineamento de práticas que se aproximam da perspectiva inclusiva.

O presente estudo evidencia, portanto, que a profissão é uma construção individual e subjetiva realizada nas múltiplas relações sociais ao longo da carreira, que vai trazendo demandas a serem resolvidas, a partir das mediações ensejadas nesse percurso. A formação continuada é apenas uma das mediações necessárias, mas é certo afirmar que é uma mediação de peso e imprescindível, por isso precisa de investimento constante.

As significações integrantes do indicador em tela retratam aspectos envolvidos diretamente com a qualidade favorecedora da perspectiva inclusiva tanto na formação, quanto na prática educativa: acessar conhecimentos sobre a temática da inclusão, continuar estudando para aprimorar a docência, compartilhar saberes e experiências, pensar e produzir alternativas pedagógicas em uma ação colaborativa. Assim, podemos dizer também que os desafios a serem enfrentados na formação profissional e na prática educativa para inclusão relaciona-se com as demandas, tensões e contradições da educação escolar comum que precisa ser transformada para favorecer a participação, aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; LIMA, F. P. M.; SIGNORELLI, G.; CALIL, A. M. G. C. Formadores escolares: perspectivas de atuação em processos de indução à docência. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v.14, jan/dez, 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4263>. Acesso em: 10/01/2021.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*. v. 45, n.155, p. 56-75, jan./mar. 2015.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana Mercês Bahia;

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina (Orgs.). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Maria Bahia. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Maria Bahia (Orgs.). *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2016.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria nº 096. 18 de julho de 2013*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPibid/Pibid>> Acesso em: 12/06/2018.

ARANHA, E. G.; AGUIAR, W. M. J. de. A dimensão subjetiva da gestão escolar: uma análise a partir dos sentidos e significados de participantes de equipes gestoras sobre a atividade desenvolvida. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Maria Bahia (Orgs.). *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2016.

ÁVILA, Cinthia Cardona de. Contribuições do pacto nacional pela alfabetização na idade certa na formação de professores para atuar na perspectiva inclusiva. 2018. 123 p. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15686>. Acesso em 20/03/2022.

BARBOSA, Marinalva Vieira; FERNANDES, Natália Aparecido Morato. Políticas Públicas para Formação de Professores. *Em Aberto*. Brasília. v. 30, n. 98, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Pol%C3%ADticas+p%C3%ABlicas+para+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores/2bea5c9f939c4e67bed0849d13ce7b8e?version=1.0>> Acesso em 13/03/2021.

BARRETO, Lucia Cristina Dalago; SHIMAZAKI, Elsa Midori. A formação de professores alfabetizadores para a educação inclusiva: um destaque ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, vol. 14, n. 01, pp. 157-168, 2019. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/6198/619864543011/html/>. Acesso em 12/12/2020.

BRASIL. Presidência da República. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 11/02/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 11/02/2022.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países. Curitiba: Appris, 2018.

DOUNIS, Alessandra Bonorandi; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Formação continuada do docente para inclusão: as mediações produzidas pela consultoria colaborativa e a autoconfrontação. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Maria Bahia (Orgs.). *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2016.

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

LUSTOSA, Francisca Geny. Inclusão, o olhar que ensina o movimento e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. 2009. 262 p. *Tese de Doutorado em Educação*, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3195/1/2009_tese_fglustosa.pdf Acesso em: 10/02/2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio (Orgs.). *Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015.

MINETTO, Maria de Fátima. *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando. *Psicologia, Educação e Aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores visando a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: implicações dos saberes recomendados pela produção acadêmica. *VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT08-2013/AT08-023.pdf>. Acesso em: 05/10/2018.

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão Escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: Mendes, Enicéia Gonçalves; Almeida, Maria Amélia (Orgs.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

SANTOS, Geandra Claudia Silva. Educação Especial Inclusiva: Desafios persistentes, ameaças emergentes e lutas que se renovam. In: ARAÚJO, Edineide Jezine Mesquita; FARIAS, Maria da Salete Barbosa de; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. (Org.). *Políticas Públicas da Educação Superior: Gestão, Avaliação e Financiamento*. 1ed. João Pessoa: Editora da UFPB, v. 1, 2018.

SANTOS, Geandra Claudia Silva. Currículo: questões para o debate. SANTOS, Geandra Claudia Silva et al. *Inclusão: saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SANTOS, Geandra Claudia Silva; FALCÃO, Giovana Maria Belém. Formação de professores e inclusão escolar: uma tarefa em construção. In: SANTOS, Geandra Claudia Silva; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Orgs.). *Educação especial inclusiva e a formação de professores: Contribuições teóricas e práticas*. Curitiba: Appris, 2020.

SANTOS, Marília Rita dos et al. Práticas de Educação Inclusiva a partir do Pibid – Possibilidades de Avanços na Formação de Professores. *VII Congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/praticas-de-educacao-inclusiva-a-partir-do-pibid-possibilidades-de-avancos-na-formacao-de-professores#download-paper>. Acesso em 12/03/2018.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, Silvia Helena Andrade et al. (Orgs.). *A organização do trabalho didático na história da educação*. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio*. Campo Grande. v. 9, n. 17, jan./jul. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605>. Acesso em: 09/10/2021.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. n. 25, Jan-Abr, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?lang=pt&format=pdf>Acesso em 19/04/2022.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Completas. Fundamentos de la Defectologia*. Tomo 5. Editorial Pueblo y Educación: Ciudad de La Havana, CU, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Educação e desenvolvimento: Escritos de L. S. Vigotski*. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Recebido em: 20/04/2022

Aceito em: 17/06/2022