

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIOECONÔMICAS  
E HUMANAS NELSON DE ABREU JÚNIOR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,  
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG – IELT

**MONSERRAT ALONSO ALONSO**

**HISTÓRIAS COSTURADAS: NARRATIVAS DE DOCENTES NA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Anápolis – GO

2023

**MONSERRAT ALONSO ALONSO**

**HISTÓRIAS COSTURADAS: NARRATIVAS DE DOCENTES NA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias;  
Eixo Temático: Processos Educativos e Diversidades.

**Orientadora: Prof. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis**

Anápolis – GO

2023



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA  
BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

**Dados do autor (a)**

Nome Completo MONSERRAT ALONSO ALONSO

E-mail ALONSO.MONSERRATALONSO@gmail.com

**Dados do trabalho**

Título HISTÓRIAS COSTURADAS : NARRATIVAS DE DOCENTES  
NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dissertação

Curso/Programa PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM e  
TECNOLOGIAS - PPG - IELT

Concorda com a liberação documento?

SIM

NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

ANAPÓLIS , 13/05/2023  
Local Data

Monserrat Alonso Alonso  
Assinatura do autor / autora

[Assinatura]  
Assinatura do orientador / orientadora

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AM754 ALONSO ALONSO, MONSERRAT  
h HISTÓRIAS COSTURADAS: NARRATIVAS DE DOCENTES NA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL / MONSERRAT ALONSO ALONSO;  
orientador Marlene Barbosa de Freitas Reis . --  
ANAPOLIS, 2023.  
112 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Acadêmico em Educação, Linguagem e  
Tecnologias) -- Unidade de Anápolis - CSEH - NELSON DE  
ABREU JÚNIOR, Universidade Estadual de Goiás, 2023.

1. Educação Especial . 2. Formação Docente. 3.  
Pesquisa Narrativa. I. Barbosa de Freitas Reis ,  
Marlene , orient. II. Título.

**MONSERRAT ALONSO ALONSO**

**HISTÓRIAS COSTURADAS: NARRATIVAS DE DOCENTES NA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás PPG/IELT/UEG, em ...

Banca examinadora:

---

Profª Drª Marlene Barbosa de Freitas Reis

Programa de Pós- Graduação Interdisciplinar em Educação,  
Linguagem e Tecnologias – PPG – IELT (Universidade Estadual de Goiás / UEG)  
Orientadora / Presidente

---

Profª Drª Olira Saraiva Rodrigues

Programa de Pós- Graduação Interdisciplinar em Educação,  
Linguagem e Tecnologias – PPG – IELT (Universidade Estadual de Goiás / UEG)  
Membro Interno

---

Profª Drª Dayanna Pereira dos Santos

Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Rede em Educação Profissional e  
Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Goiás / IFG)  
Membro Externo

---

Profª Drª Leonor Paniago Rocha

Docente Titular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Jatai- Goiás / UFJ.  
Suplente

Anápolis-GO, 19/04/2023

*Para meus netos gemelares, Maria Liz e Vitório,  
tudo em nome dos laços que nos unem  
as palavras nunca são suficientes o bastante para expressar sentimentos  
mas bordo minha vida com os fios dourados de seus sorrisos  
e talvez possa ser esse um dos modos de acreditar que  
vocês continuarão a bordar novos horizontes  
a cultivar e acreditar também na utopia do possível  
em nome do direito à vida e à dignidade de todo ser humano.*

## AGRADECIMENTOS

*A princípio, sou grata por ter tantos agradecimentos a tecer...*

### ***A Deus...***

*Agradeço a Deus e a Nossa Senhora, como rezadeira que sou, que me fortaleceram e me sustentaram na fé, em todo o percurso do mestrado e da tecitura dessa dissertação.*

### ***À minha família...***

*Aos meus pais (in memoriam), que estão nas origens da história que aqui se tecem, matrizes de muitas lembranças, me ensinaram a viver meus ideais. Aprendi com eles a ter coragem, a não desistir e a tecer os saberes e sabores das conquistas. A eles devo o meu bem maior, a vida.*

*Ao meu marido Iñaki, pela colaboração nos desafios cotidianos, incentivo e constante apoio ao ler meus escritos mesmo sem muito entender, e também, pelos cafés quentinhos que chegavam de surpresa nas madrugadas de escritas, ajudando a tecer essa pesquisa. Essa dissertação só existe, graças a você! Meu muito obrigada por sua disposição e contribuição.*

*À minha filha Camilla, que agora como eu, professora e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), me fez acreditar no tecer e ser tecido, ao dar continuidade ao ofício de professora e pesquisadora reavivando o processo contínuo de nossas origens, de mulheres destemidas e determinadas em busca de seus ideais.*

*Aos meus sogros, Iñaki e Montserrat, que apesar de viverem na Espanha, sempre me acompanharam de perto, incentivando e acreditando no tecer da escrita.*

*Às primas Édima Lôbo e Cida Alonso, por cotidianamente desembaraçar as linhas que por ora se entrelaçavam e se faziam complicadas no processo contínuo desta conquista.*

### ***Em Especial...***

*À professora Marlene, muito mais que minha orientadora, pela generosidade, confiança, acolhida e pelos muitos cafés. Juntas, fomos desatando nós, e com sua sabedoria, zelo e sensibilidade me ensinou a cerzir novas costuras repletas de possibilidades na trajetória da pesquisa. Com dedicação e cumplicidade me ajudou a escrever/costurar uma nova história. É muito pouco expressar com palavras a minha gratidão.*

### ***Ao Programa de Pós-Graduação...***

*À Universidade Estadual de Goiás (UEG), ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação (PPG – IELT) pela seriedade no compromisso com as questões acadêmicas e a todas/os docentes, por me permitirem um (re)costurar do meu eu professora e um novo alinhavo na trama do meu eu pesquisadora. Vocês me permitiram estudar/costurar as histórias por inteiro.*

*À Banca Examinadora: Professora Doutora Olira Saraiva Rodrigues, Professora Doutora Dayanna Pereira dos Santos, pela solicitude com que acolheu ao convite de minha orientadora, pelo olhar aguçado e imensuráveis contribuições de ambas, em minha qualificação para o aprimoramento da pesquisa. Alinhavo também a minha gratidão à Professora Doutora Leonor Paniago Rocha, pelo aceite em participar dessa banca de defesa.*

*A todos os colegas do PPG – IELT/ turma 10, em que aqui alinhavo a Eliza Landim para representar a todas/os como os carreteis de linha a cerzir muitas costuras entrelaçadas na tecitura desta pesquisa. Cada um, com seus pespontos únicos, fazem parte dos meus coseres.*

### ***À Rede Municipal de Educação de Goiânia...Secretaria, Professoras Participantes....***

*À Gerência de Inclusão Diversidade e Cidadania – GERINC, pelas informações disponibilizadas quanto ao levantamento de dados para a seleção das participantes da pesquisa.*

*Meu especial agradecimento, às duas professoras participantes desta pesquisa por partilharem comigo suas “histórias costuradas”, compartilhando momentos vividos na luta pela educação especial e tornando possível a realização deste estudo. Agradeço imensamente a participação de cada uma.*

### ***Aos amigos...***

*Aos grandes amigos que fiz nesse mestrado, com a afabilidade de quem junta os pedaços de retalhos, me ajudaram no tracejado das minhas “histórias costuradas”. À Lívia, que foi a trama que sustentou os fios dessa costura, ao Wilker (Will) por alinhar os fios do meu trabalho pelo não desaparecimento da arte de narrar, ao Murilo pelo traçado das linhas a florescer novos saberes, à Marlana que foi o fio da meada para um novo desenho no tecido e ao Arllan, mesmo sendo de outro Programa/UEG, por entremear todos esses alinhos no desafio de ser pesquisadora.*

*Às amigas Ana Beatriz e Juliana Cândido, pelas tantas linhas e alíneas que nos unem, que com muita delicadeza, refilaram a tecitura dessa escrita nas muitas leituras ao longo dessa costura.*

### ***Aos parceiros destas costuras...***

*Às diretoras das duas Unidades Educacionais, as quais trabalhei durante o percurso do mestrado. Lilian Jaqueline de Oliveira Souza, diretora do Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI José Alves Batista e as respectivas, diretora e coordenadora, da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) - Centro de Educação Especial Helena Antipof (CEESHA), Lucimeire de Brito Pinheiro (Meire) e Mariana Elias Melo de Deus, por tantos laços de muita parceria, companheirismo e pelo olhar e escuta atenta aos meus clamores de*



*ajuda. Sou grata a cada uma de vocês, por me concederem a oportunidade de cerzir novos aprendizados a minha qualificação profissional.*

*Costuro de forma respeitosa o meu agradecimento aos colegas de trabalho da (APAE - CEESHA) e aqui trago afetuosamente para representá-los a companheira e amiga Rita de Cássia Borges, que desde o ano de 2002, caminhamos juntas na Educação Especial. A todos vocês, meu reconhecimento pela parceria, carinho e incentivo no desnovelar destas costuras.*

*Teço também meus agradecimentos ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPDI) da UEG/Campus Inhumas, por ter me oportunizado costurar e bordar estudos, conhecimentos e saberes relevantes ao processo de inclusão.*

*À Professora Ma. Fabiana Cristina Pessoni Albino, por ter feito a correção/revisão cuidadosamente das minhas escritas desde o início do mestrado, com tamanha competência, dedicação e afeição, no tecer deste estudo.*

*Por fim, agradeço a todos aqueles que estiveram e estão ao meu lado, direta ou indiretamente, em cada ponto alinhavado na trajetória da minha vida para que eu pudesse tecer um ponto a mais na efetivação da minha formação acadêmica. E arremato todo o meu reconhecimento aos que se dedicam a Educação Especial.*

*Montserrat,  
juntas, vamos desatando nós, alinhavando,  
ponto a ponto, uma história tecida e costurada  
com cada pedacinho de retalho - cada um com  
seus sentidos e significados, emendados fio a fio,  
dando vida a uma linda colcha de retalhos:  
cerzida, colorida, mas acima de tudo, afetiva.  
Marlene Barbosa de Freitas Reis (agosto – 2022)*

## RESUMO

Essa dissertação tem como tema - Histórias Costuradas: Narrativas de Docentes na Educação Especial - e vincula-se à Linha de Pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Nos últimos anos, precisamente a partir dos anos 2000 a Educação Especial insere-se com mais visibilidade em pesquisas educacionais por incluir a luta social das pessoas com deficiência, bem como os direitos básicos e o exercício da autonomia em detrimento das desigualdades sociais/educacionais e preconceitos datados historicamente. Por esse viés, esta pesquisa investigou a percepção de duas docentes da Rede Municipal de Educação de Goiânia atuantes no Atendimento Educacional Especializado-AEE, motivada pela seguinte questão direcionadora: quais as articulações entre a escolha pela docência na Educação Especial na Rede Municipal de Educação de Goiânia e as percepções da Atuação no Atendimento Educacional Especializado? O objetivo geral foi: desvelar as percepções das docentes da Educação Especial da Rede Municipal de Educação de Goiânia para compreender os vínculos entre a escolha profissional e atuação no Atendimento Educacional Especializado. Como referencial teórico e metodológico do presente estudo, foram utilizados autores(as) que abordam a pesquisa narrativa, como: Clandinin e Connelly (2015); Bertaux (2010); Larrosa (1994, 2002, 2010); em relação à educação especial: Aranha (2005); Mantoan (2015); Mazzotta (1982, 2011); Reis (2013); Rocha e Reis (2020); (Zavareze, 2009); e, quanto à formação de professores: Freire (1981, 1996); Denari (2006, 2014); Libâneo (2008); Nóvoa (1992, 2001, 2017); Reis (2006, 2013, 2017, 2021); Tardif (2014); dentre outros que discutem o tema. Utilizou-se, ainda, marcos legais e documentos políticos-legais no âmbito nacional e internacional sobre educação especial. A pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa por se tratar de um fenômeno social e nos pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa narrativa e objetivos exploratórios, tendo por procedimento a pesquisa bibliográfica por meio de análises documentais. Como técnica de coleta de dados foi utilizada a entrevista narrativa. Os resultados apontaram como as duas participantes da pesquisa, professoras do AEE na SME, têm significado/ressignificado sua formação docente e práticas pedagógicas, de maneira a garantir a necessidade de articulação entre o professor de AEE e o professor da sala comum de ensino regular da SME no atendimento aos educandos com NEE em uma perspectiva inclusiva. Assim, esta pesquisa pespontou sua relevância ao evidenciar que a inclusão escolar está ligada à formação e a prática docente e que é preciso cada vez mais encurtar as lacunas e as fragilidades no processo de tornar-se professores na perspectiva inclusiva. Identificou-se a relevância da formação continuada e necessidade da alteridade como prática cotidiana do fazer docente na construção de uma escola, de fato, inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Formação Docente, Pesquisa Narrativa.

## ABSTRACT

This dissertation has as its theme - *Histórias Costuradas: Narrativas de Docentes na Educação Especial* - and is linked to the Research Line: Education, School and Technologies Interdisciplinary Graduate Program in Education, Language and Technologies - PPG-IELT, of the State University of Goiás (UEG). In recent years, precisely from the 2000s onwards, Special Education has become more visible in educational research because it includes the social struggle of people with disabilities, as well as basic rights and the exercise of autonomy to the detriment of social/educational inequalities and historically dated prejudices. Because of this bias, this research investigated the perception of two teachers of the Municipal Education Network of Goiânia working in the Specialized Educational Service-AEE, motivated by the following guiding question: what are the articulations between the choice for teaching in Special Education in the Municipal Education Network of Goiânia and the perceptions of the Performance in the Specialized Educational Service? The general objective was: to unveil the perceptions of the teachers of Special Education of the Municipal Education Network of Goiânia to understand the links between professional choice and performance in the Specialized Educational Service. As a theoretical and methodological framework of the present study, authors who approach narrative research were used, such as: Clandinin and Connelly (2015); Bertaux (2010); Larrosa (1994, 2002, 2010); in relation to special education: Aranha (2005); Mantoan (2015); Mazzotta (1982, 2011); Kings (2013); Rock and Kings (2020); (Zavareze, 2009); and, regarding teacher education: Freire (1981, 1996); Denari (2006, 2014); Libanon (2008); Nóvoa (1992, 2001, 2017); Kings (2006, 2013, 2017, 2021); Tardif (2014); among others that discuss the topic. Legal frameworks and political-legal documents at the national and international level on special education were also used. The research is anchored in the qualitative approach because it is a social phenomenon and in the theoretical methodological assumptions of narrative research and exploratory objectives, having as a procedure the bibliographic research through documentary analyses. The narrative interview was used as a data collection technique. The results showed how the two participants of the research, teachers of the SEA in the SME, have meaning/resignified their teacher training and pedagogical practices, in order to ensure the need for articulation between the SEA teacher and the teacher of the regular teaching common room of the SME in the care of students with SEN in an inclusive perspective. Thus, this research weighed its relevance by evidencing that school inclusion is linked to teacher training and practice and that it is increasingly necessary to shorten the gaps and weaknesses in the process of becoming teachers in the inclusive perspective. It was identified the relevance of continuing education and the need for otherness as a daily practice of teaching in the construction of a school, in fact, inclusive.

**Keywords:** Special Education, Teacher Training, Narrative Research.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Casa de meus avós maternos na Cidade de Goiás - GO .....	26
Imagem 2 - Catedral Imaculado Coração de Maria – Uruaçu – GO.....	30
Imagem 3- Catedral Imaculado Coração de Maria e Colégio Nossa Senhora Aparecida – CNSA - Uruaçu - GO .....	34
Imagem 4 - Cocha de retalhos-atividade de narrativas de professores .....	39
Imagem 5 - Flores de Coco - cocada feita à mão, com fitas de coco natural, pelas mãos doceiras da pesquisadora.....	47
Imagem 6 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação e Esporte SME/ Gerência de Inclusão Diversidade e Cidadania-GERINC.....	72

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Relação das pesquisas realizadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2021).....	49
<b>Quadro 2</b> - Relação das pesquisas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	50
<b>Quadro 3</b> - Relação das pesquisas no Banco de dissertação do Programa de Pós- Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias- PPGIELT/ Universidade Estadual de Goiás.....	51

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

AEE - Atendimento Educacional Especializado  
APE - Apoio Pedagógico Específico  
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CAAEE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética  
CAEE - Centros de Atendimento Educacional Especializado  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEAD - Centro Estadual de Apoio ao Deficiente  
CEFPE - Centro de Formação de Professores  
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa  
CMAIS - Centros Municipais Apoio à Inclusão  
CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil  
CNSA - Colégio Nossa Senhora Aparecida  
CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica  
CRE - Coordenadorias Regionais de Educação  
DEI - Divisão de Educação Infantil  
DF- Distrito Federal  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
ESEFEGO - Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás  
FE - Faculdade de Educação  
GERINC - Gerência de Inclusão Diversidade e Cidadania  
GO – Goiás  
LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
MG - Minas Gerais  
NEE - Necessidades Educacionais Especiais  
PAEE – Plano de Atendimento Educacional Especializado  
PCD - Pessoas com Deficiência  
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PE - Pernambuco

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

PNEEPEI - Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

PPG-IELT - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e  
Tecnologias

QVL - Quadro de Valor de Lugar

RJ - Rio de Janeiro

SME - Secretaria Municipal da Educação de Goiânia

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCG - Universidade Católica de Goiás

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UFG - Universidade Federal de Goiás

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura



## SUMÁRIO

<b>O INÍCIO DAS COSTURAS .....</b>	<b>17</b>
<b>1 MEMÓRIAS COSTURADAS .....</b>	<b>25</b>
1.1 (Des)costurando minhas memórias: infância e juventude.....	25
1.2 As primeiras costuras educacionais: trajetória acadêmica.....	30
1.3 Tecendo a trama: entre a profissionalização e a docência.....	34
1.4 Contexturas tecidas pelo viés da docência: formação de professores e a conexão com a educação especial.....	39
<b>2 O PERCURSO DA PESQUISA E SEUS ALINHAVOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>47</b>
2.1 Cerzindo novos contextos acadêmicos: puxando os fios para a temática da pesquisa.....	47
2.2 Os pontos alinhavados no tecido metodológico.....	52
2.3 As participantes e as costuras metodológicas.....	55
<b>3 AS TECITURAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>60</b>
3.1 Os fios que tecem: uma revisão histórica da Educação Especial.....	61
3.2 Os fios que delineiam: a Educação Especial no Brasil.....	63
3.3 Os fios que alinham o Atendimento Educacional Especializado - AEE.....	69
3.4 Os fios que (des)enlaçam o Atendimento Educacional Especializado - AEE na Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia – SME.....	71
<b>4 HISTÓRIAS COSTURADAS .....</b>	<b>78</b>
4.1 Des(re)costurando: vivências e experiências docentes.....	78
4.2 (Re)costuras educacionais: narrativas da formação docente e práticas pedagógicas das participantes da pesquisa.....	80
<b>ARREMATANDO AS COSTURAS, NÃO A PESQUISA, NEM AS HISTÓRIAS COSTURADAS.....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>107</b>

## O INÍCIO DAS COSTURAS

### Histórias Costuradas

O saber é o alinhavo  
que não se desfaz  
no avesso perfeito  
das histórias costuradas.

Alinhavo-me também  
nas tecituras<sup>1</sup> das histórias  
e teço as linhas que se abraçam  
e embarçam nas histórias narradas.

Monserrat Alonso Alonso (2021)

Saliento que para epigrafar cada seção que compõe esse trabalho, trago poesias, algumas em versos autorais, com reflexões que condizem com o tema da pesquisa. Durante todo o trabalho utilizo a metáfora da costura que, nesse caso, representa a vida. Do ponto de vista técnico da pesquisa acadêmica, trata-se de uma pesquisa qualitativa por evidenciar um fenômeno social; e, quanto aos pressupostos teóricos-metodológicos é uma pesquisa narrativa. Em decorrência disso, a escrita na primeira pessoa do singular, pois narrar histórias é uma necessidade que caracteriza a vida humana. E, conforme Telles (1999, p. 80), “a narrativa é a estrutura fundamental da experiência humana”. Apresento, de maneira afetuosa, um pouco desta minha experiência costurada através de palavras, que foram sendo tecidas ao longo de profundas memórias em diferentes espaços de formação.

Renasci aos 57 anos. No dia 18 de dezembro de 2020, dia em que foi divulgado o resultado da minha aprovação no Processo Seletivo do Edital nº 004/2020 no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás – (UEG). As várias oportunidades e possibilidades de ingressar em uma Pós-Graduação *Stricto Sensu*, sempre me inquietaram, mas não como esta que proporcionou vislumbrar uma investigação a partir de minha história pessoal e profissional, o que faço neste momento e com extremado interesse.

---

<sup>1</sup> “Tecituras”: trago ao longo do texto a escrita da palavra com a letra “C”, pois dentro do contexto poético desta escrita e do jogo de palavras em reportar a costura e o tecer das histórias, aqui alinhavo um pedido de uma licença poética na conjuntura da escrita deste trabalho como autora dos poemas e dessa Dissertação.

Por longos anos desenvolvi um trabalho acadêmico tendo as *Colchas de Retalhos* como ferramenta de trabalho. Essa bagagem de experiências me motivou a criar um pré-projeto de pesquisa intitulado: “Docência e Inclusão Escolar: narrativas de professores em colchas de retalhos”, com o qual fui aprovada no Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT/UEG e selecionada por minha orientadora pelo interesse que lhe despertou o título e o tema do estudo. Por isso, a escolha da metáfora com o uso de termos, que transversaliza o meu trabalho a partir de palavras sobre a arte de costurar. Para Clandinin e Connelly (2015, p. 213), “as metáforas podem ser úteis na criação da forma narrativa”.

A partir da aprovação, comecei a viver em um novo mundo, o mundo da pesquisa. Um novo tecer em trajetória de pesquisa e, a partir de então, novas histórias começam a ser costuradas na minha vida. Retomar os estudos é (re)costurar o que estava apenas alinhavado há tempos (o sonho do mestrado), pois a vida é uma *colcha de retalhos* e nela estão minhas histórias costuradas cuidadosamente na tecitura da vida pessoal e profissional. Ao iniciar minhas reflexões sobre a realização desta pesquisa parti de experiências e narrativas que compõem minha trajetória profissional e acadêmica, o que, de acordo com Silva (2010), propicia uma dinâmica de (re)conceituação ou (re)contextualização de conhecimentos correspondentes ao fazer acadêmico e profissional.

Relativamente às narrativas memorialísticas, o trabalho de recordação é uma espécie de trabalho de objetivação, mediado pela interseção de histórias pessoais, coletivas e sociais. É nesse sentido que o indivíduo é visto como sujeito que interpreta e significa o mundo, constrói para ele uma compreensão individual, povoada por sentimentos, emoções, impressões, oriundas de seu universo socioculturais (SILVA, 2010, p. 605 -606).

Além disso, o histórico da formação acadêmica e atuação profissional pode desvelar suas pretensões para presente e futuro, colocando o sujeito em uma posição de mostrar-se, ser lido, um dar-se a ler pelo outro, uma vez que expõe sentimentos e emoções bordados na memória.

Desse modo, a escolha do tema e da metodologia estão perpassadas por anseios enquanto seres em processo de construção constante de aprendizado. Por isso, este estudo se desenvolve por meio da pesquisa narrativa que, segundo Clandinin e Connelly (2015, p. 107), “nos permite conceituar a experiência de pesquisa como historiada em vários níveis”. A partir das histórias narradas e por se tratar de uma pesquisa qualitativa acredito na aproximação da pesquisadora com as participantes.

Portanto, neste trabalho apresento os relatos de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo principal, desvelar as percepções das docentes da Educação Especial da Rede Municipal de Educação de Goiânia para compreender os vínculos entre a escolha profissional e atuação no Atendimento Educacional Especializado. Assim, a partir das narrativas das participantes apresento como se dá a sua formação docente e prática pedagógica, seus fazeres docentes e o que as levaram a atuar na Educação Especial<sup>2</sup>, no Atendimento Educacional Especializado<sup>3</sup> (AEE).

Como professora na graduação iniciei as minhas aulas no período noturno. Atendia uma turma numerosa e marcada pela diversidade: todas as alunas professoras eram mulheres e a faixa etária, aproximadamente, entre 30 e 60 anos. Muitas delas com uma dupla jornada de trabalho docente e algumas atuando também na rede pública estadual e privada de educação, tanto na educação infantil e/ou ensino fundamental. Todas elas com experiência profissional na área da educação.

Nesse momento da minha carreira, vale um registro particular: eu precisava conhecer a realidade dessas alunas, pois tinha menos vivências do que a maioria delas. Meu desejo era “acolher e ser acolhida” no exercício da profissão acadêmica. Elas tinham muitas vivências e práticas docentes. Eu queria colher essas informações para que elas olhassem para dentro de si e vissem o tamanho da bagagem profissional que possuíam. E, queria que me contassem suas histórias de vida sem imposições, pois eu não pretendia ser invasiva e nem tampouco impor que elas tivessem que fazer como obrigação da disciplina.

Foi assim que surgiu, como metodologia do meu trabalho, a técnica da confecção das *colchas de retalhos*, ferramenta para que as alunas professoras narrassem suas histórias e suas vivências. Todos nós temos uma história para contar, pois somos carregados de memórias, lembranças, singularidades, sentimentos, amores, emoções, reflexões e silêncios. Para me aproximar delas e das suas histórias, proponho que elas bordem ou costurem em um pequeno pedaço de tecido, a vida. A vida pessoal, acadêmica e profissional, oportunizando-as narrarem suas trajetórias de vida-formação-profissão.

---

<sup>2</sup>Educação Especial que, de acordo com o artigo 59, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDBEN, 9.394/1996), compreende-se como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

<sup>3</sup> De acordo com o Decreto nº 7.611, o AEE é [...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Uma vez mais trago a música e a poesia costuradas nas minhas vivências, utilizo da poesia *Meus Oito Anos* (Cassimiro de Abreu) na voz de Bia Bedran, para resgatar suas memórias e assim inspirá-las a transpor para o tecido suas *histórias costuradas*. Trago para a sala de aula uma mala antiga com: tecidos coloridos, retalhos diversificados, fitinhas, rendinhas, botões, materiais de costura e bordado, e assim, começam a construção de suas narrativas que vão sendo estabelecidas por meio de suas experiências – “experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se refirmam” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 27).

Em cada imagem tecida nos retalhos era possível perceber que suas histórias não terminariam ali na sala de aula, elas continuariam a ser costuradas nas realidades da vida e serem constituídas a partir de experiências únicas. Como afirmam Rocha e Reis (2020, p. 895), “experiências de vida torna infinita a existência que até então parecia ser finita”. Esse processo de narrar-se, de pensar-se, reavivando o saber de si, contribui para uma constante trajetória de construção das experiências historiadas pois, há sempre uma relação entre a narrativa e aquilo que nela se desvela.

Presentes nas narrativas dessas professoras estavam relatos escritos ou orais que expressavam reações de medo, apreensão, estado de choque e elevada ansiedade por terem que percorrer caminhos desconhecidos frente à educação especial, visto que, estávamos no início do século XXI, ano 2000, e muitas mudanças nas políticas públicas educacionais e práticas escolares estavam acontecendo na Educação Especial. Essas inquietações foram delineando o meu desejo de tecer uma conexão com essa modalidade de ensino.

Minhas inquietações voltam latentes quanto ao sujeito professor da Educação Especial e que agora enquanto pesquisadora, mais que nunca, as indagações e os questionamentos sobre as vivências e experiências de professores do Atendimento Educacional Especializado- AEE. Isto porque as narrativas carregam as subjetividades e as singularidades de cada pessoa. Desta forma, consideramos que a Educação Especial pode ser vista pela perspectiva das narrativas.

Pensando nisso, esse estudo está voltado à Educação Especial e, sobre esse assunto, é importante pontuar que há uma diferenciação entre esta e a Educação Inclusiva. Quando falamos de Educação Inclusiva nos referimos a direitos igualitários e, nesse sentido, compreendemos que é impossível discutir inclusão escolar sem refletir sobre nossa sociedade, cultura, educação, cidadania, subjetividade, pois são questões que se inter-relacionam. Para Reis (2013, p.117 – grifos da autora), Educação Inclusiva diz respeito ao estudo da diversidade a qual “não se refere apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência, mas sim, a

todos que também possuem alguma dificuldade de aprender. Essa concepção consolida a proposta de uma educação para “TODOS”, e não para “ALGUNS””.

Ao atravessarmos os estudos vinculados à Educação Especial, por sua vez, ratificamos que ela é “(...) baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação de serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam” (MAZZOTTA, 1982, p. 10).

Para que as diferenças individuais dos alunos sejam respeitadas nesse processo, o professor torna-se um sujeito essencial, uma vez que ele é o profissional que lida diretamente com os sujeitos. E, para adentrar às narrativas dos professores que atuam na Educação Especial, é preciso perpassar pela questão da identidade docente, tendo em vista que entender a identidade docente é buscar compreender seu processo formativo, que se (des)constrói em vivências que transitam entre experiências profissionais e pessoais.

Não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, de organizar o seu trabalho. Há uma dimensão individual nesta procura, mas há também um encontro, uma relação, com os outros colegas. A profissão docente constrói-se em diálogo no espaço escolar e, hoje, não é possível organizar este trabalho fora de um projeto educativo da escola (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 37).

Portanto, por meio desta pesquisa consideramos a necessidade de ouvir os docentes, os relatos de vivências e experiências. À vista disso, interessa-nos refletir sobre quais as motivações que levaram os participantes da pesquisa a escolher sua trajetória profissional na Educação Especial. Assim, sustentando-nos na concepção freireana das relações teoria e prática na educação, compreendemos que a relação simbiótica entre esses fundamentos são necessários para a dinâmica da práxis, em que o sujeito reflete enquanto age e vice-versa; o que se constuiu em algo fundamental no período de formação do docente.

Esta pesquisa está constituída de quatro seções. Emprego o termo seções para representar as partes desse trabalho. Na primeira seção recorro às minhas memórias para narrar minha história de vida. Nessa seção discorro sobre (des)costurar as minhas memórias, trazendo lembranças da minha infância e juventude que, embora humilde, foi rica de valores afetivos, no interior de Minas Gerais e Goiás. Rememoro também minhas primeiras costuras educacionais, nas quais trago minha trajetória acadêmica perpassando pelo ensino fundamental e médio. Minhas costuras me levam a tecer a trama da profissionalização e da docência, fazendo surgir o meu eu professora. Por fim, trago também contexturas tecidas pelo viés da docência na formação de professores e a conexão com a Educação Especial, tornando minhas escolhas carregadas de significados e reflexões acerca desta modalidade de ensino.

Na segunda seção, uso-me dos alinhavos metodológicos para cerzir novos contextos acadêmicos para narrar sobre os fios puxados para o contexto da pesquisa. Narro minhas escolhas metodológicas e a trajetória pelas quais foram costuradas as linhas da pesquisa. Nesse processo, realizei o que chamamos de estado do conhecimento sobre a temática. Apresento uma busca no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2021), que está ligada ao Ministério da Educação (MEC); na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2021); e no Banco de Dissertações do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias-PPGIELT/Universidade Estadual de Goiás-UEG. Para tanto, utilizo os seguintes descritores: Educação Especial, Formação Docente, Pesquisa Narrativa. Delimito a busca aos últimos quatro anos entre 2018 e 2021- pesquisas referentes mestrado e doutorado.

Do ponto de vista da pesquisa empírica, investigo docentes da Rede Municipal de Educação de Goiânia atuantes no Atendimento Educacional Especializado-AEE. Para isso, fui instigada pela questão direcionadora: Quais as articulações entre a escolha pela docência na Educação Especial na Rede Municipal de Educação de Goiânia e as percepções da Atuação no Atendimento Educacional Especializado? Dessa pergunta se desdobram outras mais específicas: a) como se configura o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Educação de Goiânia? B) quais as razões para a escolha pela docência no Atendimento Educacional Especializado? C) quais as percepções docentes acerca da sua atuação no Atendimento Educacional Especializado na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia?

Nessa perspectiva, elenco como objetivo geral - desvelar as percepções das docentes da Educação Especial da Rede Municipal de Educação de Goiânia para compreender os vínculos entre a escolha profissional e atuação no Atendimento Educacional Especializado. E, quanto aos objetivos específicos: a) conhecer a proposta pedagógica da Educação Especial na Rede Municipal de Educação de Goiânia para compreender como se organiza o Atendimento Educacional Especializado no município e o que se espera dos docentes que nele atuam; b) compreender as razões pelas quais as docentes optaram pelo Atendimento Educacional Especializado para estabelecer relações com as vivências e experiências pessoais e profissionais com esses educandos; c) analisar a formação docente e as práticas pedagógicas das docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia para compreender os vínculos entre a escolha da atividade profissional e a permanência na modalidade.

Minhas costuras permitem tecer a metodologia da pesquisa em três momentos: i) Levantamento e critério de escolha dos participantes; ii) Realização das entrevistas narrativas;

iii) Análise dos dados coletados. Portanto, o Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Educação de Goiânia constitui o *locus* da pesquisa. Meu contato inicial foi presencial, na Secretaria Municipal de educação- SME, no departamento de Gerência de Inclusão Diversidade e Cidadania- GERINC, por meio da qual esclareci sobre a realização da pesquisa.

Para iniciar o processo de identificação dos participantes da pesquisa, solicitei os nomes e contatos dos(as) profissionais atuantes no AEE, sendo o critério de escolha o/a que tinha mais tempo e menos tempo de atuação no AEE. Gentilmente, a GERINC atendeu meu pedido.

Escolhidas as agulhas condutoras (duas professoras participantes da pesquisa), iniciei a condução da costura. As entrevistas narrativas aconteceram de forma presencial, as quais gravei com o uso do recurso do aparelho celular. Em seguida, transcrevi e analisei as falas dessas participantes que evidenciaram tanto a história de vida, a trajetória formativa e sua prática com o AEE.

Na terceira seção, me refiro aos caminhos por onde tracei as tecituras teóricas da pesquisa. Alinhavo diferentes referenciais teóricos que auxiliam na compreensão de uma revisão histórica da Educação Especial e uma diversidade de documentos político-legais imprescindíveis para dar sustentação de como ocorreu e se efetivou o processo dessa modalidade de ensino no Brasil. Ao longo do capítulo teço os fios que alinham o AEE na SME, e, para tal, a realização de uma pesquisa bibliográfica por meio de análises documentais que efetivaram o processo de formulação das leis e políticas municipais de educação inclusiva.

Como referencial teórico e metodológico do presente estudo, costuro na pesquisa fundamentações em autores(as) e dentre eles para abordar a pesquisa narrativa trago Clandinin e Connelly (2015); Bertaux (2010); Denari (2006); Larrosa (1994, 2002, 2010); na fundamentação teórica sobre a educação especial Aranha (2005); Mantoan (2015); Mazzotta (1982, 2011); Reis (2013); Rocha e Reis (2020); (Zavareze, 2009) e na formação de professores Freire (1981, 1996); Denari (2014); Libâneo (2008); Nóvoa (1992, 2001, 2017); Reis (2006, 2013, 2017, 2021); Tardif (2014); dentre outros que discutem o tema, além de marcos legais e documentos políticos-legais no âmbito nacional e internacional sobre educação especial.

Na quarta seção - histórias costuradas, na interação teoria-prática, apresento a análise dos dados das entrevistas narrativas e as condutas gerais da pesquisa de campo, realizadas com as professoras e devidamente aprovadas pelos procedimentos éticos e institucionais. Pela riqueza identificada em cada entrevista, apresento-as ao longo da seção, para que o leitor, além das unidades de sentidos destacadas possa depreender novos aspectos e constituir sua própria análise.



Cada pedacinho de história é costurada em uma história maior e, ao compor a costura, passam por novos recortes, experimentam diferentes pespontos, faz novos teceres. Embora exista uma finalidade, uma linha mestra que costure os tecidos, a costura não precisa ser linear e sequencial. Portanto, cada história se conecta às demais; mas, mesmo que utilizem a mesma unidade de costura, cada narrativa traz diferentes trajetórias de vida-formação-profissão. Em cada relato percebi diferentes experiências, novas ideias, novas ações, novas relações e estas, dando continuidade aos autores estudados e conectando as lembranças aos referenciais teóricos utilizados. Cada relato está costurado a todos os outros, embora nem sempre estas conexões estejam tão visíveis ou claramente estabelecidas. Por fim, trago conclusões sobre a costura da pesquisa.

Considerando as histórias costuradas na produção do conhecimento, espero que este trabalho possa apreender novas reflexões, suscitar novos sentidos, novos teceres, a partir de outros olhares que podem não ter sido alcançados durante a realização desta pesquisa; de modo que novas histórias possam enroupar novas reflexões e avivar o desejo de coser outras histórias costuradas.

# 1 MEMÓRIAS COSTURADAS

## Des-nó-velando

Ouçã!  
Escute as palavras que  
tenho para te contar  
em cada retalhinho  
uma história a expressar.

Linha na bobina  
agulhas a costurar  
alinhave-me nas memórias  
que aqui eu venho contar.

Monserrat Alonso Alonso (2022)

Assim como a caneta está para o poeta, as minhas memórias aqui (re)costuradas fazem poesias, tecidas em diferentes cores e coseres, pois trago nessa seção, os fios e desafios bordados por encantos e desencantos, nas tecituras de minha trajetória de vida acadêmica de profissional, uma vez que, acredito que não há como narrar as trajetórias docentes sem falar de suas vivências e experiências, pois uma se entrelaça à outra e ao contar, vou *des-nó-velando* as identidades que me atravessam.

### 1.1 (Des)costurando minhas memórias: infância e juventude

Diante da tarefa de escrever sobre mim, e contar quem sou e como venho me constituindo como pessoa e profissional, trago memórias significativas que são relevantes com meu *ser* professora. De acordo com Nóvoa (1992) há uma intrínseca relação entre o “eu pessoal e o eu profissional”.

Sendo assim, evoco a fotografia como forma de narrativa e que apresento como ferramenta para a (re)construção das memórias e por marcar diferentes momentos em distintos espaços de minha formação. Como afirma Sontag (1986, p. 6), “quando o acontecimento tiver acabado, a fotografia ainda existirá, o que confere ao acontecimento uma espécie de imortalidade (e importância) que de outro modo nunca teria”. Portanto, resgato algumas fotografias e tento incorporá-las a essa narrativa de minha trajetória de vida e formação.

**Imagem 1** – Casa de meus avós maternos na Cidade de Goiás -GO



**Fonte:** Acervo pessoal de Julio Alonso Alonso - 1963

Na imagem 1, podemos visualizar a fotografia de uma casa, de onde guardo sensíveis e significativas memórias. Nesta casa, na Cidade de Goiás – GO, descende toda a minha história de vínculo familiar e recordação de uma infância e juventude tecida com fios coloridos, de cores alegres e vibrantes, que compõem os primeiros pontos de uma costura contínua, garantindo que os pontos frouxos sejam reforçados, ponto a ponto, e que não se desfiem, tomando formas as costuras cerzidas por meus avós e meus pais na confecção de minha colcha de retalhos. Esta casa permanece na família e atualmente é uma instituição escolar.

Sou filha única de um casal não tão jovem para a época. Meu pai, um imigrante espanhol nascido em 1926, chegou ao Brasil na década de 1950. Carregava apenas uma mala de ferramentas. Veio em busca de uma vida melhor devido às dificuldades que assolavam seu país no período do pós-guerra civil espanhola. Ao chegar, desembarcou em Recife - PE e, por não se adaptar ao clima local, estabeleceu-se em Petrópolis-RJ, mas logo veio para a construção de Brasília-DF. Por trabalhar refinadamente com mármore, esteve na obra do Palácio do Planalto, o que muito o envaidecia. Ele vislumbrou no Brasil novas possibilidades de uma vida melhor e trouxe para cá o pai já viúvo e mais quatro irmãos, dentre eles a irmã caçula. Todos permaneceram por aqui.

Minha mãe nasceu em 1931 na então capital do Estado, Cidade de Goiás, berço da cultura goiana. Destacava-se por sua formosura e por seus lindos olhos verdes e cabelos castanhos, que vinham a contrastar ainda mais com a cor de seus olhos. Teimosa e esperta, tinha

sempre uma resposta na ponta da língua, mas não era indelicada. Escondia por trás de uma mulher firme e determinada e um coração justo. Em Goiás, com seus nove irmãos, viveu a infância e juventude cheias de histórias que sempre contava demonstrando o imenso amor que sentia por cada um deles. Ela despontava na cidade por seus bordados manuais de notável capricho, arte que tinha como ofício até se casar com meu pai.

Julio e Eliz casaram-se no ano de 1961 na Cidade de Goiás e tiveram um relacionamento harmonioso por 47 anos, até o falecimento de meu pai. Esse lar harmonioso determinou minha infância, construída por lindas e agradáveis lembranças. Em 1963 tiveram uma oferta de trabalho em Araguari-MG e lá nasci. Ficaram em Minas Gerais por cinco anos e foram para Uruaçu-GO, por receberem uma oportunidade de trabalho melhor, e lá criamos raízes. Recordo muito pouco de Araguari, mas morávamos em uma casa ao lado do Clube Pica Pau, local de trabalho de meu pai; por ser meio rural, o canto da rolinha me remete lembranças de lá, pois mamãe me dizia que ela cantava “fogo pagou” e isso ficou guardado em minha memória (risos). Como era distante da cidade, íamos os três na “lambreta” (espécie de motoneta) e eu achava fascinante ir em pé junto ao guidão. Passávamos por uma plantação de eucalipto e o cheiro exalado pelas árvores desveste minhas memórias com agradável fragrância até hoje.

Nas primeiras lembranças da minha infância recordo da casa de meus avós maternos, casa suntuosa que acolhia toda a família numerosa de 10 filhos e muitos netos. Nessa época, minhas histórias costuradas ganharam bordados mais coloridos. Minha avó vivia da venda de doces e quitandas e meu avô da venda de gado; ele comprava e vendia boiada. Eram meus padrinhos de batismo, tradição na família que os primeiros netos de cada um dos filhos (as) sempre eles que batizavam.

Ali o dia começava bem cedinho: antes do sol raiar, o fogão a lenha já esquentando a água para o café e a meninada já sentava em volta para esperar pelas quitandas da vovó e pelo leite que o vovô tirava no curral e trazia ainda quentinho e espumoso, do qual fazíamos os “bigodinhos” de leite nos lábios, o que muito nos divertia. O quintal era enorme, tinha um curral para a ordenha, muitas árvores frutíferas e frondosas, além de uma bica d’água cristalina e refrescante. Os dias passavam sem que notássemos o chegar do entardecer.

Meus primeiros alinhavos no tecido da vida começam nas mãos doces de minha avó, nos bordados perfeitos de minha mãe e nas costuras de minha tia, que mais tarde se tornaria professora e delegada de ensino na região da Cidade de Goiás. Vovó tinha o cuidado de presentear cada neto com suas gostosuras e as minhas preferidas eram as cocadas de fita, nome

dado na época para as conhecidas flores de coco ensinadas pelas mãos das “mulheres coralinas”<sup>4</sup> nos dias de hoje.

Meu encantamento pelas cocadas me levou a percorrer o caminho dos doces, e dos doces a conhecer Cora Coralina<sup>5</sup> e suas poesias. Meu pai me levava à casa de Cora, pois ele gostava de conversar com ela; e, lá eu me encantava com as tachadas de doce no fogão a lenha a exalar aquele cheiro pela casa toda. Os meus olhos comprimidos para os tachos a levavam a me perguntar se eu queria reparar o tacho. E minhas respostas sempre afirmativas me trazem algo muito poético: “Quando rapei o tacho de Cora”, quem sabe um futuro artigo (risos). Ali o saber era cheio de sabor nas conversas infundáveis com a menina da ponte que removia pedras e plantava roseiras e fazia doces, e que encantou não só a mim, como também a Carlos Drummond de Andrade<sup>6</sup>.

Os primeiros pontos e bordados de minhas histórias costuradas vão surgindo nessa época. Fui deixando para trás a infância bordada com linhas de afeto em delicados pontos sobre o tecido de algodão que aquecem até hoje minhas lembranças e saudades, e novos pontos foram fazendo parte de uma nova costura e um novo bordar, a adolescência.

Ainda na casa de meus avós, já como adolescente, começo a costura em diferentes matérias-primas. As urdiduras da adolescência surgem em novas tramas e coseres. Coloco na agulha novas linhas. O que parecia ser liso, retilíneo, agora compõe alinhavos diagonais, e os feitios singulares chuleiam a criatividade de um novo tecer. O imaginário inspira pontos que cruzam entre o têxtil e o texto e eu tranço os retalhos no mundo das histórias vividas e das literárias. Começo a gostar de leituras, das poesias de Cora Coralina e a me interessar pelos livros na estante de minha tia costureira/professora, eram livros de Machado de Assis, José de Alencar, Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Aluísio Azevedo e tantos outros, dentre eles Dom Quixote, que me causava curiosidade.

---

<sup>4</sup>Associação Mulheres Coralinas – AS CORALINAS, fundada em maio de 2016, como desdobramento do PROJETO MULHERES CORALINAS, vinculado à Prefeitura Municipal de Goiás. Tem como objetivo oferecer capacitação na área da gastronomia e dos demais saberes das mãos que envolvem os ofícios de bordar, modelar o barro e a palha, confeccionar bonecas e outras artesanias, que revelam o jeito de se viver do povo vilaboense. Como fonte de inspiração, o projeto buscou a vida e obra da poetisa Cora Coralina, que passou a servir de exemplo para as mulheres que desejam, como a poetisa, ressignificar suas vidas.

<sup>5</sup>Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, mais conhecida pelo pseudônimo de Cora Coralina, é um importante nome da literatura brasileira. Nasceu em 20 de agosto de 1889 e faleceu em 10 de abril de 1985. Viveu a maior parte de sua vida como doceira na Cidade de Goiás, também conhecida como Goiás Velho. Apesar de Cora Coralina escrever versos desde a adolescência, seu primeiro livro, Poemas dos becos de Goiás e estórias mais, só foi publicado em 1965, às vésperas de ela completar 75 anos. O aval de Carlos Drummond de Andrade trouxe a Cora o reconhecimento literário.

<sup>6</sup>Andrade, Carlos Drummond de. [Rio de Janeiro, 7 out. 1983]. Carta de Drummond. In: Coralina, Cora. Vintém de cobre: meias confissões de Aninha. 4. ed. p. 23.

A criatividade de um novo tecer se entrelaçava nas linhas coloridas da infância, pois meus avós sentavam com os netos na escadaria da casa e nos contavam histórias de “pai do mato, mula sem cabeça, menino da porteira” e minha avó dedilhava o violão cantando (Chalana-Mario Zan) com os netos em coro. E eu fiava na minha imaginação fantasias e sonhos com a *Capitu* de Machado de Assis, a *Iracema* de José de Alencar e a *Aninha* de Cora Coralina. Não poderia deixar de abrilhantar minhas memórias com as músicas que ouvíamos na vitrola de Carlos Alberto (o rei do bolero), Nelson Gonçalves, Francisco Alves, Dalva de Oliveira, Ângela Maria e tantos outros. Aprendi a gostar de boleros. Minha mãe dançava muito bem e era convidada pelos rapazes para dançar a valsa de formatura. Uma de suas irmãs, a tia Inês Lôbo, crocheta os vestidos para os bailes e a irmã mais velha, a tia Ione Lôbo, bordava richelieu em muitos de seus vestidos. Ainda me lembro de alguns que ela guardou por certo tempo.

Por volta dos anos de 1975, eu, pré-adolescente, me inspirava na minha tia Eunice Lôbo, que agora não era mais a costureira da família e sim a professora e Delegada de ensino na Cidade de Goiás e região, pois além de normalista era também supervisora de ensino e lecionava matemática no Liceu de Goiás. Meu desejo era entrar no quarto dela, que era proibido, e ler os livros da estante vestida com os macacões de tecido com estampas florais que ela usava e eu me encantava. Rompi com os medos e fui desobediente: quando ela saía para o trabalho, eu me vestia de “tia Nice”, escolhia os macacões mais floridos, abria a estante, pegava um livro para ler e deitada na cama dela me sentia a mais empoderada das professoras. Creio que daqui veio a inspiração para mais tarde tornar-me professora e gostar de macacões com estampas florais. Ou talvez venha da minha ascendência espanhola, ao lembrar as “bailaoras flamencas”<sup>7</sup> com suas saias rodadas com estampas florais e boladas.

Da família espanhola, apesar de convivermos menos, teço belas e saborosas lembranças. Nos reuníamos no natal, e parece que ainda sinto o cheiro e o sabor das comidas da Espanha, como a “*paelha, o jamón serrano, as tortillas, as patatas bravas* e os churros com chocolate”<sup>8</sup> hum... que sabor de afeto tinha nossas festas. Os jovens sempre se reuniam com os mais velhos na tradição familiar para jogar baralho e dominó. Também deles vem minha trajetória com as costuras e os bordados. Minha tia caçula, Tia Tere (Tereza) era costureira, produzia alta costura e cosia vestidos de noiva, e meus tios eram marceneiros e entalhavam a madeira com tamanha

---

<sup>7</sup> Bailaoras Flamencas- Bailarinas de Flamenco, um estilo de música e dança tipicamente espanhol. Essa manifestação cultural é relacionada sobretudo à comunidade autônoma de Andaluzia, ao Sul da Espanha. Com influência árabe, judaica e cigana, o Flamenco está presente na identidade do povo andaluz e é considerado um ícone da cultura espanhola. Em 2010 foi eleito como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

<sup>8</sup> Comidas e pratos típicos da gastronomia espanhola.

arte que parecia um verdadeiro bordado Richelieu na madeira. Nesta base firme que sustenta os fios desta trama está minha história costurada e bordada com linhas de afeto nas memórias pessoais.

*Minha trajetória acadêmica assim começa...*

## 1.2 As primeiras costuras educacionais: trajetória acadêmica

**Imagem 2** – Catedral Imaculado Coração de Maria – Uruaçu – GO



**Fonte:** Acervo dos Arquivos do Colégio Nossa Senhora Aparecida - CNSA.

A imagem 2 contém a fotografia que retrata o começo da minha trajetória acadêmica. Minha história está bordada nos arredores da Catedral Imaculado Coração de Maria e do Colégio Nossa Senhora Aparecida - CNSA, onde estudei todo o meu Ensino Fundamental, que representa o maior período da Educação Básica e abrange tanto a infância quanto a adolescência. Na minha história com o CNSA alinhavo também mais duas gerações, sendo esta, a primeira escola de minha filha e de meus netos gemelares. Olhar por esse foco é como apertar um dos olhos para ver a fotografia pelo antigo binóculo e presenciar três gerações ao fundo da foto.

Mudamos para Uruaçu em 1969 e nunca mais saímos, criamos raízes. Meu pai era um autodidata na construção civil, teve pouca chance de estudar devido à Guerra Civil Espanhola, mas trabalhava com maestria em sua profissão, lia muito e era de uma sabedoria ímpar. Cresci

presenciando meu pai debruçado em leituras. Já minha mãe era suntuosa e de uma capacidade administrativa indescritível. Rompeu com todos os estereótipos de mulher passiva e submissa, pois ela era prática, objetiva e determinada. Exemplo de auto superação e empreendedorismo. Meus pais, imbuídos de sonhos e de bastante luta, inauguraram em fevereiro de 1972, o Hotel Vila Rica, sendo hoje o pioneiro na cidade e permanecendo na família após o falecimento de seus fundadores.

Desde pequena sempre demonstrei gosto pelos estudos. Com grandes esforços meus pais me matricularam na melhor escola da cidade, o CNSA. Ingressei com 6 anos na pré-alfabetização e logo fui destaque na aprendizagem da leitura e escrita. Sonhava tanto com a personagem *Camila* da Cartilha Caminho Suave<sup>9</sup>, de Branca Alves de Lima, que tive a minha personagem, minha filha Camilla. Cresci e teci o meu vestidinho de babados (minha filha), pois na infância lembro de minha mãe sentar ao chão comigo, contar histórias enquanto costurava e bordava o vestidinho de babados da minha primeira boneca, e acreditem que tenho ainda guardados a boneca e o vestidinho.

Guardo lindas e coloridas lembranças da minha alfabetização, com a Professora Dona Ditosa (Benedita Fernandes de Carvalho) e dos colegas de sala que permanecemos juntos até o final do ensino fundamental. Construí amizades tão bem bordadas nas barras de minha saia (a saia era até o joelho e tinha que cobrir as meias), que os nós dessas amizades continuam atados até hoje. A maioria de minhas amizades nasceu com o colorido dos lápis de cores ainda na fantasia das letrinhas imitando animais e que pintávamos sem sair da risca.

Eu era encantada com a letra “e” que Dona Ditosa dizia ser a tromba do elefante. Quando uma vez chegou na cidade um circo com uns elefantes e, tamanho foi o meu encantamento, que o trago na lembrança ainda nos dias atuais. Mas também me intrigava a letra “e” que ela colava no feltro do Quadro de Valor de Lugar- (QVL) e que era o desenho de um peixinho: era para mim um zigue-zague costurar a imagem do peixinho na letrinha “e”; porém me encantava a musiquinha que ela cantava enquanto desenhava no quadro giz: “salta bem alto peixinho, dá uma voltinha no ar e cai no fundo do mar”.

Minha professora da segunda série, Dona Maria dos Santos, me incentivava a escrever cartas para minhas primas, pois não tínhamos família em Uruaçu. Cresci envolvida nas escritas das cartas, contexto de meus tecidos poéticos. A ida ao correio era um dos meus prazeres, pois

---

<sup>9</sup> Caminho Suave é uma obra didática, uma cartilha de alfabetização, concebida pela educadora brasileira Branca Alves de Lima (1911-2001), que se tornou um fenômeno editorial. De acordo com o Centro de Referência em Educação Mário Covas, calcula-se que, desde 1948 quando teve sua primeira edição, até meados da década de 1990, foram vendidos 40 milhões de exemplares dessa cartilha.



me fascinava postar e receber correspondências. Talvez venha daí gostar de ler tudo no papel e estudar escrevendo, a exemplo desta dissertação, que está sendo a maior parte manuscrita. Recordo das professoras que tive durante todo o meu ensino primário e as lembranças que tenho referente ao prédio do CNSA. Jamais esquecerei do pão com mortadela vendido na cantina do colégio. Ainda hoje o cheiro me traz recordações, saudades!

O colégio ocupava um quarteirão murado, dispunha de boa infraestrutura, possuía quadra de esportes e um pátio interno coberto e cimentado, de cimento queimado destinado à organização das filas e a rezar antes de entrar para a sala de aula. Também ficaram frisadas na memória as freiras ao pé da escada no momento que antecedia a entrada nas salas, para observar o comprimento de nossas saias, pois não era permitido aparecer os joelhos. Nós passávamos por elas e depois enrolávamos o cós das saias para encurtá-las. Era o cerzir criativo das peraltices da infância.

A segunda fase do fundamental transcorreu com excelente desempenho nas notas e nas amizades. Nas escadarias da igreja bordei, em diversificados “pontos”, meus sonhos de adolescente. Conversávamos após as aulas, encontrávamos para as missas. Ali eu estreava as roupas novas, vestia de anjo para coroar Nossa Senhora, fiz as aulas de catequese e a minha primeira comunhão. E, outra curiosidade: tenho ainda o meu livrinho de catequese em meus pertences. Minhas histórias estão bordadas nos degraus desta igreja e que as guardo na memória cerzidas em fios de ouro e prata. Continuo frequentando as missas e fazendo minhas orações.

Em 1979 mudei para Goiânia, e no antigo Colegial não obtive o mesmo desempenho: eram para além de mim, as dificuldades escolares. Na época não tive maturidade para entender que saí de uma vida interiorana e vim para uma capital onde tudo era de uma complexa grandeza para mim, desde a dimensão territorial até o tamanho da escola. Sentia-me um caramujo dentro da sala de aula, tinha vergonha de fazer perguntas, não acompanhava os conteúdos. Foi difícil enfrentar o fracasso escolar, pois vinha de um histórico de êxito, e me afundei nas notas e, junto com elas, a autoestima.

O fracasso escolar, referenciado por Maria Helena Souza Patto (2015, p. 159), não permitiu que eu bordasse as diferenças na pluralidade do tecido chamado vida, vida que nos aponta que “as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural”. Ao longo da produção teórica sobre o fracasso escolar, é possível pontuar que o não aprender tem história, que segundo Patto (2015), tem histórias carregadas de preconceitos e estereótipos. A autora evidencia sobre as questões políticas que envolvem os problemas escolares e expõe como as justificativas para o fracasso escolar estavam

diretamente entrelaçadas ao modo capitalista de deprender a realidade e como essa manifestação preservava a situação de dominação aturada pelas famílias mais pobres.

Da mesma forma, Hannah Arendt (2013), pressupõe que a crise na educação deve ser assimilada como possibilidade crucial para observações críticas a respeito do próprio processo educativo. Portanto, a educação jamais poderá ser entendida como algo pronto e acabado, mas sim ser ininterruptamente repensada em função das modificações do mundo no qual vem à tona novos seres humanos.

Naquele contexto, representei a pluralidade dos alunos que chegam à escola ou, desafortunadamente como acontece no nosso país, fui a representação dos que estão fora dela, trazendo a performance do diferente - diferente em idade, peso, cor, etnia e pensamento -, em que todas as proposições supracitadas ignoraram o fato de quem era eu. Em consonância, Arendt (2013, p. 231) ressalta que “a reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente é uma mistura de ambos”.

Diante disso, aqui minhas linhas desbotaram e desfiaram, as agulhas bordavam pelo avesso da trama, os pontos eram frouxos e o bordado não se harmonizava. Como afirma Larrosa (2010, p. 234-235), “a educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades recebem ou respondem à chegada daqueles que nascem”. Contudo, como tenho no traçado das agulhas que conduz os fios pelo tecido o não abandonar nada pelo caminho, resisti e vislumbrei possibilidades conseguindo concluir o Colegial em tempo hábil no ano de 1981, apesar do fracasso escolar. Neste mesmo ano fiz o vestibular para Direito na UFG, sem êxito.

Hoje analiso que fui a representação da Pedagogia do Oprimido de Freire (1981) e das reflexões de Walsh (2021) abordadas na abertura do evento: Paulo Freire - 100 anos de práxis libertadora, cujo o tema foi “A educação como prática de liberdade”. Na ocasião, a conferencista compara “O Oprimido” com uma plantinha que nasce em uma greta da pedra. Assim eu me sentia, porém, a plantinha floriu e eu não. Na época, eu não soube lutar por meus espaços, pelo meu lugar de fala, não acreditei que havia um caminho de possibilidades. Segundo Bell Hooks, (2013, p.25) “a educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”. Eu, porém, aprendi que é nas singularidades que estão as possibilidades, os complementos; e que, para se tornarem belas, é preciso as histórias que sejam construídas para além do padrão engessado, moldado, seja ele na educação ou na sociedade.

### 1.3 Tecendo a trama: entre a profissionalização e a docência

**Imagem 3** - Catedral Imaculado Coração de Maria e Colégio Nossa Senhora Aparecida – CNSA/Uruaçu - GO.



**Fonte:** Acervo Foto Fama, Uruaçu-GO.

Na imagem 3, contém o início da minha formação profissional. Nesta foto arrisco a dizer que ela reborda o meu repertório de lembranças, pois elas teceram minhas representações desde muito tempo. Em 1990, de volta a Uruaçu por motivos pessoais, retorno agora com a responsabilidade de mãe e precisei me enlaçar novamente no colo de meus pais. Fui cursar o Técnico em Magistério (Curso Normal)<sup>10</sup> por não ter outra opção além desta e Contabilidade. A linha da vida me trouxe novamente ao CNSA. Já era meado de abril, as aulas já em andamento, quando a Diretora me diz do adiantado das disciplinas e que talvez eu não conseguiria acompanhar, mas o desejo de retornar a estudar era enorme e eu me empenhei a conseguir, a romper com o trauma do fracasso escolar vivenciado no Colegial e que ficou ainda esfarrapado na memória.

---

<sup>10</sup> O Técnico em Magistério ou Curso Normal, foi criado no Brasil em 1835 e tinha como objetivo formar professores para atuarem no Magistério de ensino primário e era oferecido em cursos de nível secundário (hoje Ensino Médio). O Ensino Normal atravessou o período da República e chegou aos anos 1940/50, no papel de formar os docentes para o ensino primário em todo o país. Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692 de 1971, ocorreu a substituição das Escolas Normais pela habilitação específica de Magistério. Com a LDB nº 9.394 de 1996, recomenda que todos os professores da educação básica tenham formação em nível superior. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE), que contempla os anos de 2014 a 2024, também recomenda a formação de todos os professores em nível superior.

Iniciei no 2º ano do curso, visto que já havia concluído o Colegial anteriormente. Logo no segundo semestre, pelo meu desempenho acadêmico, fui convidada pela diretora a assumir uma sala de aula na pré-escola, o que muito me realizou pessoal e profissionalmente. Fui me constituindo professora a partir do professor que gostaria de ter encontrado no Colegial, acreditando que a amorosidade e a esperança devem ser legitimadas no exercício da docência alinhavando assim, a educação humanizadora, defendida por Paulo Freire (1996).

No contexto educacional, portanto, o amor é fundamental para que os sujeitos participantes possam aprender, pois “não há educação sem amor (...) não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo. Não respeita” (FREIRE, 1996, p. 29).

Pelo viés do Curso Normal, novos significados foram costurados, fio a fio, na escolha da minha profissão de professora. Para Nóvoa (1992), “não nascemos professores, tornamo-nos professores”. Como aprendi! Como o Curso Normal me oportunizou delinear novos saberes! Nas aulas conheci Paulo Freire, e tamanho foi o meu encantamento por ele valorizar o conhecimento do aluno, que questioneei: será que meus professores do ensino médio leram Freire? Também as aulas de Didática ministradas pela professora Lídia Ponce teceram em mim o desejo de ser professora... os estágios, as aulas práticas, e tantas outras atividades puxaram vários fios para um chulear contínuo, possibilitando o meu acesso ao universo da educação.

Recordo que durante o curso havia uma colega com muitas dificuldades e isso me mobilizava a auxiliá-la nas atividades e movimento semelhante fazia a professora Lídia, auxiliando-a para além do pedagógico, com o olhar sensível como fundamental mediador das iniciativas e atendimento especial àqueles que necessitavam. Foi com essa professora que conheci o verbo afetar, do latim ‘*affetare*’, que quer dizer “ir atrás”. Portanto, recordando-a, me vem Rubem Alves (2000, p.05) quando o autor evidencia que “ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais [...]”.

Terminei a escola Normal: já sou uma professora! Em meio à falta de opção, a minha formação como professora foi um acaso, porém permanecer como profissional da educação significou uma decisão consciente e amadurecida. Continuei lecionando na mesma escola, porém novas perspectivas me intrigavam em busca de outras realizações. A experiência docente foi fiando, costurando e constituindo em mim, com muita beleza e leveza, o desejo de novos teceres enlaçados nos ensinamentos de Paulo Freire, considerado o andarilho da utopia. Então tracei novos coseres.

Importa dizer aqui, que é indubitável que somos seres humanos sempre em devir, em constantes mudanças de ações e pensamentos, e eu, já com uma percepção mais crítica sobre a educação tecnicista no Brasil, que sucedera no período da ditadura militar, a qual segundo Saviani (2008), desprivilegiou uma formação discente com concepções pedagógicas mais reflexivas, com enfoques mais amplos na formação de indivíduos críticos. O autor a define como pedagogia tecnicista sob o impacto do processo de racionalização e uniformização do ensino, em que o professor e o aluno ocupam papel secundário, o enfoque é no aprender a fazer. Tratava-se de uma educação que não favorecia a reflexão e que não tinha a intencionalidade de formar cidadãos que agem e pensam. A educação tecnicista se definia exatamente como a transmissão de conteúdo.

Diante disso, eu queria ir além, e bordei o sonho de ser mais que uma professora com formação técnica, eu queria enredar novas tramas, novos teceres e me pus à arte de desfiar o tecido para nele construir novos coseres. Assim como Paulo Freire, denominado o “Andarilho da Utopia”, também andarilhei novos caminhos.

Mudei novamente para Goiânia, pois o sonho com a Pedagogia me sensibilizava a reunir forças para “esperançar” em sentido freiriano, que “não é (...) a esperança um cruzar de braços e esperar” (FREIRE, 1981, p. 97). O correr atrás, por fim, me possibilitou a construção da minha autonomia.

Em 1993 fui aprovada no vestibular para Pedagogia nas seguintes universidades: pública Universidade Federal de Goiás -UFG e particular Universidade Católica de Goiás – UCG. Optei pela universidade pública. O sonho se fez realidade: vi a possibilidade de alargar o meu olhar diante da docência, pois o meu vínculo com a profissão é forte.

Como estudante e como profissional da educação fui delineando, arrematando, cerzindo novos saberes e um significativo crescimento, pessoal/profissional. Passei a dialogar com autores e a ter contato com referenciais teóricos com os quais não tinha familiaridade. No entanto, muitas dificuldades foram remendadas nestas novas tessituras, tais como: fazer prova com minha filha no colo “ardendo” em febre, ter que optar por ir às aulas ou cumprir com os deveres da maternidade.

Enfim, estar na graduação foi a construção de novos conhecimentos e de relações estabelecidas com os colegas e com os professores. O curso de Pedagogia, além de novos saberes, também me oportunizou construir laços afetivos e sentiviver<sup>11</sup> a candura de uma

---

<sup>11</sup> Sentiviver, termo utilizado pela professora Viviane Silvestre em uma aula do mestrado, na disciplina de Educação e Diversidades, no segundo semestre do ano de 2021. Gostei tanto do termo que o anotei no momento para utilizar na escrita deste trabalho.

amizade com a querida amiga escritora e professora Dra. Ana Beatriz Machado de Freitas, que com seus belos poemas alinhava com ternura a nossa convivência até hoje.

Ainda cursando Pedagogia, no ano de 1995, fui admitida no concurso de professor nível Técnico em Magistério, (Professor PI), da Secretaria Municipal da Educação de Goiânia (SME). Considerei como uma conquista ímpar. Trabalhava em uma escola particular e diante da aprovação do concurso pude atuar também na escola pública, pela qual fiz opção em detrimento da rede particular. Fui lotada na maior escola do Município na época, em uma turma da 2ª série. Meu primeiro dia na sala de aula da escola pública foi trágico. Pisar o chão da escola pública foi ver o verso/reverso de meus bordados, senti como se minhas agulhas costurassem pelo inverso da trama.

Eu tinha a realidade da escola particular, salas pequenas e com poucos alunos. Assim que cheguei na porta da sala de aula, a professora que me aguardava disse que mudaria de nome se eu conseguisse dominar a turma. Confesso que não foi a melhor acolhida que recebi. Mas ela não errou muito, não. Tive dificuldades com a indisciplina dos alunos, eles corriam pela sala e eu fiquei sem chão... não sabia como proceder. Enfim chegou o recreio, momento sonhado por mim. Porém, meus alunos brigaram no recreio, sendo que um deles ficou muito ensanguentado pelo corte na cabeça e foi levado ao pronto socorro juntamente comigo, pois ao ver tanto sangue desmaiei.

No dia seguinte pela manhã, fui para a faculdade e comentei com a minha professora de História da Educação, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida, que iria pedir exoneração do cargo. Ela sentou ao meu lado e me disse que a escola pública era o meu lugar, que era lá que eu iria fazer a diferença, vendo os diferentes com diferença. Desde então eu me encorajei e peguei minhas agulhas e comecei a bordar uma nova trama; não imaginei que conseguisse com as agulhas colorir de forma tão intensa o meu novo bordado. À medida que o cotidiano me desafiava na atuação docente, eu refletia sobre a minha prática na condução de minhas agulhas a coserem com perfeição o meu processo de formação, como nos mostra Freire (1996), no processo de ensinar/aprendendo.

No decurso da graduação em Pedagogia tive a oportunidade de intensamente vivenciar e suscitar questões/impasses/desafios referentes à educação brasileira que denotou como fundamental no meu processo de desenvolvimento de formação profissional. Em 1996 concluí a minha graduação. Continuei lecionando na mesma escola e na mesma turma de 2ª série, agora feliz, pois eu via a escola como um lugar de ser feliz (e eu superando os desafios cotidianos da profissão de professora). Ao final do ano chegou uma circular informando sobre o Projeto Apoio Pedagógico Específico (APE) da SME, financiado pelo Ministério de Educação e Cultura

(MEC), que tinha como objetivo prestar atendimento Psicopedagógico às crianças com dificuldades de aprendizagem escolar, no sentido de evitar o encaminhamento de muitas delas para as escolas de Educação Especial.

Deslumbrei-me com o projeto. Apesar de não me enquadrar em alguns critérios exigidos para a seleção daqueles professores, empenhei-me ao máximo: enviei uma carta de apresentação me comprometendo a cursar a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia, uma das exigências para a seleção. Tamanha foi a minha surpresa quando me selecionaram para a entrevista. Apresentei-me e fui entrevistada pela coordenadora do projeto, Maria Edvânia Nogueira, e fui selecionada. Aqui começam os meus tecidos poéticos com a Educação Especial, novos moldes têxteis seriam então cerzidos no meu ser professora, juntamente com uma amizade que perpassou todos os furinhos da trama até os dias de hoje, uma vez que, com Maria Edvânia fiei, teci e bordei uma sólida amizade. Hoje ela é professora aposentada da SME e uma renomada cheff de cozinha da gastronomia portuguesa reconhecida a nível internacional. Uma vez mais meus alinhavos traçando juntos amizade, saber e o sabor.

Novos rumos nortearam minha vida profissional. De lá para cá muitas conquistas marcaram essa trajetória. Durante o período de 1997 até meados de 1998 atuei no projeto APE. Cursei a Pós-Graduação *Latu Senso* em Psicopedagogia pela UCG, devido à necessidade de subsidiar minha prática pedagógica nas salas de APE. Muitas foram as conjunturas em que mais aprendi do que ensinei nas salas de APE.

Aqui relato um dia de atendimento: havia uma menina com 9 anos de idade e não estava alfabetizada. Decidi trabalhar com a família da letra “P”. Contei para ela a história do *Peixinho Xexéu*, à qual ouviu atenta e com olhinhos fixos em mim. Ao terminar a história, perguntei-lhe com qual letrinha começava a palavra “peixe”? Ela me disse que não sabia. Perguntei o nome do peixinho, e ela me olhava sem responder. Eu, na tentativa de tentar ajudar a lembrar que era Xexéu, fiz o gesto puxando os meus cabelos para que ela lembrasse das chuquinhas da Xuxa Meneguel. Voltei a fazer o mesmo gesto e perguntei: “E agora lembrou?” Ela olhou para mim e com expressão de alegria, bateu palmas e me disse “Chupa Cabra”. Até hoje me causa risos quando me lembro da sua carinha de alegria e a minha de frustração.

Hoje, mais consciente do papel de alfabetizadora, entendo que ela viveu a mesma situação quando eu de criança: imaginava a letra “e” na tromba do elefante e na figura do peixinho no QVL. Isso me fez repensar minha prática e buscar contribuições teóricas no processo de melhor atender os alunos com dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar.

Em 1998, prestei novo concurso na SME e passei, agora como pedagoga (Professor PII). Com a aprovação, passei a fazer parte da Equipe de Assessoria em Alfabetização no Núcleo

Regional de Ensino Maria Helena Batista Bretas. Essa equipe multidisciplinar acompanhava o trabalho técnico-administrativo e pedagógico de todas as escolas da região leste de Goiânia. No ano seguinte fui convidada a compor a equipe da Divisão de Educação Infantil (DEI), que estava em implementação na SME. Durante o ano de 1999 trabalhei nesta Divisão em um outro projeto: Apoio Pedagógico e Capacitação nos Cursos de Formação Continuada, oferecidos por esta instituição. Tivemos assessoria pedagógica com a professora Dra. Ivone Garcia Barbosa-UFG que nos acompanhava nos grupos de estudo e orientação a capacitação dos professores que atuavam nas instituições de educação infantil do município de Goiânia.

Sempre gostei muito de desafios e de novos aprendizados; não invento a matéria prima, mas, me faço delas, para abrilhantar um novo tecer. Em 2000 passei a integrar a equipe do Centro de Formação de Professores (CEFPE) da SME, ministrando cursos de Educação Infantil para os profissionais da Rede Municipal de Ensino da SME em instituições municipais e conveniadas. Nesses cursos atendíamos: diretores, coordenadores, professores, monitores e outros que atuavam com crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses.

Esses fazeres me oportunizaram pontear novos percursos acadêmicos e, a partir do ano 2000, costuro o desfecho mais desafiador do meu *eu* professora.

#### **1.4 Contexturas tecidas pelo viés da docência: formação de professores e a conexão com a educação especial**

**Imagem 4** – Cocha de retalhos – atividade construída nos cursos de formação de professores



**Fonte:** Acervo pessoal de Monserrat Alonso Alonso - 2000



A imagem 4 traz um novo momento memorialístico, a minha entrada oficial como professora ao mundo institucionalizado do saber - “A Universidade”. Esta foto compõe o que ousou revelar ser o pano de fundo ou a base da “*Colcha de retalhos*” que irei construir, mesmo ainda sem saber por onde irão percorrer os pontos desta costura. Ao rememorar este fato, assevero o que considero ser o maior desafio profissional da minha carreira docente. Desse ponto de partida, contar sobre mim, sobre minha trajetória não é desnovelar um certo heroísmo, mas sim, escrever das oportunidades que tive e dos pontos que minhas agulhas puderam transpassar.

No ano de 2000, em virtude do trabalho que eu vinha desenvolvendo com a capacitação de professores da SME, fui convidada para integrar a equipe de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - FE/UFG, no Projeto de Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena, Habilitação em Educação Infantil e Ensino Fundamental para Secretaria Municipal de Educação de Goiânia- SME. Compunha o curso um total de 450 professores, atuantes na SME, cujo nível de escolaridade ainda era de ensino médio, Curso Normal e que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), precisavam da formação em nível superior.

Mesmo com receios, assumi os riscos e aceitei. A disciplina que desenvolvi minha prática pedagógica nesse programa foi Didática e Prática Docente. Meu destaque como professora, no primeiro ano do curso, rendeu-me uma nota de excelência diante do quadro de professores efetivos da FE/UFG, o que me encheu de orgulho. Em face do exposto, permaneci com a mesma disciplina por três anos, até o final do projeto FE/UFG - SME. Estar neste convênio da UFG/SME foi um salto e um sonho para mim

Assim começa a minha atuação profissional na formação de professores. Experimentar esse espaço acadêmico neste momento como professora, urdiu muitos momentos de estudo teórico, de partilha profissional e vivências pedagógicas. A possibilidade de revivescer onde me constituí pedagoga foi expressiva no meu bordar e coser, pois agora os fios bordam desafios, as linhas costuram reflexões e o tear tece novos direcionamentos profissionais.

À vista disso, abracei a perspectiva de formação no processo de construção de profissionais reflexivos e críticos na área de educação. E assim fui me alinhavando como sujeito de minha profissão, no aprender fazendo. Isto posto, a formação de professores é um processo. Ao assumir a disciplina de Didática e Prática Docente, tive que me debruçar nas leituras sobre os conteúdos que estavam contemplados na ementa, atender as exigências institucionais, planejar as aulas e, para isso, contei com o apoio e ajuda dos colegas professores da faculdade de educação.

Nas primeiras reuniões na sala de professores, eu às vezes me beliscava para acreditar que ao meu lado estavam os docentes doutores que foram meus professores nessa faculdade no curso de Pedagogia. Sentávamos para planejar e lá ao meu lado estavam eles, sempre solícitos a partilhar seus saberes comigo. Recentemente descobri que a minha orientadora professora, Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis, também fazia parte do programa, porém na época, não a conhecia.

Assumi uma turma, apenas de mulheres professoras, entre 30 e 60 anos e tendo a diversidade como marca da turma. A maioria delas com dupla jornada de trabalho, todas com experiência profissional na área da educação e atuando na educação infantil e/ou ensino fundamental. Eu, ainda imatura para o ofício, para aproximar de minhas alunas de forma não invasiva, decidi a construir com elas uma *colcha de retalhos* para que elas me contassem suas histórias de vida e suas vivências e experiências em cada pedacinho de tecido. Foi a forma que encontrei para “acolher e ser acolhida” por elas, minhas alunas professoras. Por ser uma entusiasta com a poesia, trouxe para a técnica da construção da colcha de retalhos, a poesia *Meus Oito Anos* (Cassimiro de Abreu) na voz de Bia Bedran, com o intuito de que elas transferissem para o tecido suas histórias costuradas.

Consegui superar meus objetivos com a técnica da colcha de retalhos. Jamais imaginei tamanha diversidade de histórias costuradas nestes retalhos que foram se transformando em colcha de retalhos. Em cada pedacinho de tecido histórias iam sendo costuradas, lembradas, (re)escritas umas nas outras. Retalhinhos com significados, amarrados em escolhas pessoais e profissionais. A beleza das palavras bordadas ao logo de cada narrativa encantavam a mim e às demais colegas ao ouvirmos atentos o viço de cada história.

Nesse ínterim, foi enriquecedor perceber não só a importância das práticas, mas o quanto é possível refletir a partir delas, pois Pimenta (1999, p. 29) considera que é o próprio profissional que constrói e reconstrói o conhecimento necessário para o ensino quando ele entra “[...] em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. Assim, os professores reconstruem seus saberes através da experiência e da capacidade de reflexão sobre a prática.

Dando sequência aos trabalhos docentes, iniciei também ano de 2000 na Universidade Estadual de Goiás (UEG), no Curso de Pedagogia, Modalidade Parcelada, sendo este oferecido para os professores que exerciam a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que, segundo a LDB, necessitavam da formação em nível superior. Ministrei a disciplina de Didática e Prática Docente em distintos polos da UEG e lá permaneci por alguns anos. Continuei

utilizando a técnica da colcha de retalhos, agora associada ao Memorial de Formação produzidos pelos alunos(as) professores(as).

Com a escrita dos memoriais o objetivo era explorar a riqueza da subjetividade das fontes orais das colchas de retalho aliadas às fontes escritas. Parece ser este o mesmo motivo dado por Larrosa (1994, p. 48), quando afirma que, “o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos (...), em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal”.

A beleza dos memoriais manuscritos, em que na ponta da caneta e em meio a tantos papéis, as letras traçaram belas e longas histórias e propiciaram a compreensão de trajetórias pessoais e profissionais. E, estes memoriais tiveram íntimas escritas com sabor do vivido e autoconhecimento, práticas pedagógicas, desafios docentes, conflitos internos e até relacionamentos familiares e amorosos. Enfim, as letras bordaram sobre o papel histórias dos cotidianos escolares, revelando um saber-dizer e desalinhando valiosas “pistas” das questões educacionais, tanto para quem os escreveu e para quem os lê.

Como professora e entre professoras, diz respeito, aqui, à presença da mulher no ambiente escolar, à feminização do magistério, que embora pareça ingênua a ocupação feminina nos cargos de magistério, é uma grande conquista e se deu após discussões e conclusões, que foram se consolidando ao longo dos anos de forma morosa e com múltiplos desafios.

Nesse ínterim, teço um breve alinhavo sobre a feminização do magistério no Brasil que, segundo as pesquisas realizadas por Almeida (1998; 2006) chamam a atenção para o entremear de alguns fatores enredados nesse processo. Para a autora, o motivo de deixar os limites da esfera doméstica para uma esfera social, pode ter sido um fator determinante para a escolha pela profissão professora para muitas mulheres e também a reestruturação da sociedade do século XX, que instala a necessidade de a mulher trabalhar para auxiliar ou até mesmo assumir o sustento da casa, destacando que “o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar” (ALMEIDA, 1998, p. 71).

Almeida (1998) também enaltece que as mulheres continuam a escolher a docência por seu gosto pela profissão, pois é indubitável não há coisa melhor do que fazer do seu ofício um deleite e um modo de batalhar pelo que se deseja, haja vista que gostar da profissão, ter amor por ela, não embaraça de lutar para melhorar as condições de praticá-la:

[...] se por um lado educar e ensinar é uma profissão, por outro lado, não há melhor meio de ensino e aprendizagem do que aquele que é exercido de um ser humano para o outro, isso também é um ato de amor. E indo mais além,

gostar desse trabalho, acreditar na educação e nela investir como indivíduo também se configura como um ato de paixão, a paixão pelo possível (...). Talvez resida aí a extrema ambiguidade do ato de ensinar e da presença das mulheres no magistério (ALMEIDA, 1998, p. 76).

Na sequência, registro que durante um período de aproximadamente 10 anos atuei em vários cursos de formação de professores do ensino fundamental e educação infantil no interior de Goiás, a convite da rede estadual e particular de ensino, bem como, me tornei monitora do Ciclo I e Educação Infantil no Programa Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs em Ação); promovido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), e também do programa Cantinho de Leitura, promovido pela Superintendência de Ensino Fundamental Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

Nestas minhas práticas docentes acima citadas sempre utilizei a técnica das *colchas de retalhos* para entrelaçar uma proximidade com público junto ao qual atuava, e, as dificuldades que presenciei desses profissionais ao falar e/ou discorrer sobre o vivido na atuação do processo de escolarização na Educação Especial<sup>12</sup> passou a me trazer inquietações.

*E assim vou escrevendo a vida e tecendo minha conexão com a educação especial...*

Desde que atuei no projeto APE-SME meu olhar estava direcionado para aqueles que são estigmatizados por apresentar dificuldades com a aprendizagem. Vivenciei o “não igual” ser o “não acolhido”, e isso foi me despertando o desejo de acolhimento às diferenças e, portanto, saltava-me aos olhos o interesse em atuar na Educação Especial. Tempo que corre, até que me encontro com as narrativas e os memoriais dos professores(as), que provocaram em mim a busca por uma instituição para que eu pudesse enfim atuar na Educação Especial. Atravessada por esse desejo, a busca fora atizada.

Encontrei a instituição desejada, porém não havia vaga. Tentei de todos os meios fazer parte do quadro de profissionais, porém por dois anos minhas costuras não pontearam o traçado que eu gostaria de entecer. Por meio da lembrança, descrevo que de tudo eu tentei para chegar nesta instituição, mas por meus ponteados foi impossível.

---

<sup>12</sup> Educação Especial que, de acordo com o artigo 59, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN, 9.394/1996), compreende-se como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Lembrança curiosa: ao término de 2001, chegou um ofício no Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI em que eu trabalhava como coordenadora pedagógica no turno vespertino, e as informações nele dispostas noticiavam que permaneceria apenas um coordenador. Fiz opção por sair e deixar a vaga para a colega que morava ao lado do CMEI, e então, buscar uma nova instituição nas proximidades de minha residência. Nos primeiros dias de 2002 recebo uma chamada telefônica da SME dizendo que havia um déficit em uma instituição próxima à minha casa e tamanha foi minha surpresa que era a tão sonhada instituição que eu tanto tentei a inserção como professora regente.

Vi meu desejo sendo entremeado de novas oportunidades. E, então, chegou o momento tão pleiteado de trabalhar no Centro Estadual de Apoio ao Deficiente (CEAD), uma instituição que tem como proposta habilitar e/ou reabilitar pessoas com deficiência (PCD), buscando a sua inclusão social. Esta, mantém um convênio com a SME para atender os alunos com Dificuldades de Aprendizagem da rede pública do município de Goiânia. Nesta instituição os atendimentos são realizados no contra turno do horário escolar, das escolas estaduais, municipais e particulares.

Cheguei onde queria, encontrei o meu lugar. Percebi que os traçados sobre o meu tecido/vida profissional, que delineei até então, me levaram a ter certeza das escolhas que fui fazendo ao longo da docência. Apesar do sentimento de insegurança diante de algo que é novo e das especificidades de cada educando, com suas dificuldades e possibilidades, eu sabia que poderia em algum momento “tropeçar” nos meus fazeres docentes, mas poeticamente me inspiro nos versos de Guimarães Rosa “Tropeçar também ajuda a caminhar”, e então me ponho a caminhar.

Para reverberar o que descrevo, trago Nóvoa (2006), como uma forma de espelhar o poeta já citado, quando diz que:

Ser professor implica trabalhar com muitos dilemas, culturas e sensibilidades. Implica adotar novos modos de organização do trabalho pedagógico. (...) o ensino é a atividade mais apaixonante, e a mais necessária, nos dias que ocorrem. Com as dificuldades e com as suas imensas possibilidades. Os professores não são anjos nem demônios. São apenas pessoas. E já não é pouco. Não são super homens, nem super mulheres. São profissionais que se dedicam a uma missão para a qual tem que se preparar devidamente, para a qual tem que encontrar apoios, nomeadamente nas escolas e junto dos colegas, que permitam uma ação serena e qualificada (NÓVOA, 2006, p. 14).

Diante dos fatos e dos descritos acima, havia chegado a hora de alinhar toda teoria aprendida na formação pedagógica e atuação na docência superior com a realidade vindoura da

sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, de acordo com a legislação em vigor, determina:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.10).

No decorrer dos dias e dos anos fui me envolvendo apaixonadamente pelo trabalho. Passei a estudar com entusiasmo sobre cada sujeito a ser atendido. Cada novo atendimento era um desafio, um novo tecer, para eu apreender sobre a Educação Especial. Mantoan (2015, p.87), pontua que “a diferença tem natureza multiplicativa, reproduz-se, amplia-se; não se reduz jamais ao idêntico e já existente. A diferença diferencia-se continuamente. Seres humanos, somos todos assim!”.

Desde o ano de 2002, permaneci como professora na educação especial, me distanciando apenas por um curto período de tempo na educação infantil, devido ao fechamento do CEAD. Curto foi esse período, até encontrar uma vaga na educação especial e, portanto, me encontro novamente atuando como professora do AEE na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Destarte, como educadora e atuando com educandos com necessidades específicas, acredito somar ensinando respeito, empatia, promovendo equidade e repudiando preconceitos, pois assim, me permito ver o educando para além do atendimento. Conforme pontua Reis (2013, p. 23), “a diversidade, na perspectiva da educação inclusiva, preconiza que todos os alunos, independentemente de sua condição orgânica ou, afetiva, socioeconômica ou cultural, devem ser inseridos na escola regular, sem qualquer tipo de discriminação ou preconceito”.

A partir de então, novas histórias começam a ser costuradas nessa imensa colcha de retalhos. Dei tempo ao tempo e passei a refletir sobre os caminhos tecidos até então, em razão de que, encontrei muitos desafios e dilemas a serem enfrentados nas salas de AEE, além de escolas entranhadas de práticas educacionais que reproduzem as contradições de um sistema educacional que, regularmente, prima pelo atendimento à diversidade e, concomitantemente, desconsidera as diferenças existentes no contexto escolar. Vislumbrei uma possibilidade real de aquarelar inclusão em um canto qualquer da educação.

Na sequência destas costuras que ora apresento, e, valorizando tudo isso, busquei alinhar um trajeto metodológico pelo viés da cientificidade, mas também, pela sensibilidade

de silenciar minhas palavras para ouvir das participantes suas histórias costuradas, a fim de compreender suas vivências e experiências docentes na educação especial.

## 2 O PERCURSO DA PESQUISA E SEUS ALINHAVOS METODOLÓGICOS

Recria tua vida, sempre, sempre.  
Remove pedras e planta roseiras  
e faz doces. Recomeça.  
Cora Coralina

A poesia acima descreve em versos o saber da experiência que acontece e transforma (LARROSA, 2002) em verso principal os pontos cruzados percorridos pela pesquisadora até chegar ao objeto dessa pesquisa. Por um tempo, sem medida de tempo, removo as pedras do caminho e vou plantando sonhos educacionais, vou Coralineando as doces lembranças que vivi e senti nos caminhos percorridos pelas agulhas nas mãos bordadeiras de minha mãe, pelos caminhos percorridos nas mãos doceiras e jamais ociosas de minha avó e pelas minhas mãos doceiras e laboriosas, teço e alinhavo no saber o sabor, do sonho de pesquisadora. O que era pedra, agora é recomeço.

### 2.1 Cerzindo novos contextos acadêmicos: puxando os fios para a temática da pesquisa

**Imagem5** - Flores de Coco - cocada feita à mão, com fitas de coco natural, pelas mãos doceiras da pesquisadora



**Fonte:** Acervo pessoal de Monserrat Alonso Alonso



Por meio desta imagem trago uma nova costura em um novo tecido, agora alinhando a vida profissional ao objeto da pesquisa. As flores de coco em minhas mãos na imagem da fotografia, retratam no “sabor” o “saber”. Ao longo da vida docente, o desejo pelo sabor da pesquisa sempre esteve alinhado ao meu eu professora. A admiração pelos doces de minha avó e pelas “mãos doces” de Cora Coralina também me fizeram doceira. E, esta pesquisa tem o doce sabor do sonho do meu eu pesquisadora.

No feitiço das flores de coco imagino o movimento das saias rodadas das bailaoras flamencas, puro afeto pelas minhas raízes espanholas e as lembranças da infância, como que selando a saudade, ao lembrar o cheiro dos doces, nos tachos de cobre de Cora. Portanto, assim como teço cuidadosamente e pacientemente as fitas de coco, uma a uma, para dar forma às flores, também o faço com a pesquisa neste momento.

Alinhavo na metodologia a trajetória traçada pelas agulhas que levam essa pesquisa a uma abordagem qualitativa, e os pressupostos teóricos-metodológicos da pesquisa narrativa, preconizados por Clandinin e Connelly (2015, p. 49), por explorar o fenômeno da experiência, “experiência acontece narrativamente. Pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa. Portanto, experiência educacional deveria ser estudada narrativamente”.

Após contar um pouco sobre as tecituras iniciais que me levaram ao mestrado, dedico-me nesta seção a dar forma aos fios que tecem os pressupostos teóricos-metodológicos que fornecem uma linha de embasamento ao presente estudo. Da ordem do vivido, arremato que minha aproximação com a pesquisa narrativa não se deu eventualmente, mas sim, pela natureza do estudo que realizo e pela sensibilidade de ouvir das professoras suas vivências e experiências docentes no AEE. Clandinin e Connelly (2015) evidenciam que os professores têm muito a dizer e contar sobre suas experiências vivenciadas no cotidiano escolar, posto que lidam com alunos diferentes, com diferentes sistemas educacionais e sociais, que interferem e influenciam em suas vidas.

Ao iniciar a pesquisa, realizei uma busca para identificar as pesquisas que têm sido feitas sobre a temática. Para isso, utilizei, inicialmente, o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2021), que está ligada ao Ministério da Educação (MEC); a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2021); e o Banco de Dissertações do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias-PPGIELT/Universidade Estadual de Goiás-UEG. Nesse sentido, utilizei os seguintes descritores: Educação Especial, Formação Docente, Pesquisa Narrativa. Delimitei a busca aos últimos quatro anos (2018 -2021), em pesquisas de mestrado e doutorado, visto que dei início à coleta de dados no ano de 2022. A busca se deu, pela necessidade de

conhecer o que já foi produzido esse mapeamento é primordial e, portanto, deve ser o ponto de partida das pesquisas acadêmicas.

No banco da CAPES, encontrei 500.758 trabalhos. Posteriormente, filtrei em Teses e Dissertações, e esse número caiu para 446.779; defini os 04 últimos anos e a área de Ciências Humanas como filtros, o que fez o resultado cair para 26.543; e, por fim, filtrei em Educação Especial, resultando em 99 trabalhos. Contudo, após analisar cada um desses trabalhos, vi que somente 03 (três) se aproximam parcialmente dessa pesquisa, conforme mostra o Quadro 1.

**Quadro 1** - Relação das pesquisas realizadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2021)<sup>13</sup>

Qt.	Programa/ Universidade	Título	Autor	Tipo	Data da defesa
1	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/ Centro de Educação e Ciências Humanas/ Universidade de São Carlos (UFSCAR)	Atuação Docente na sala de recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Macapá/ AP	Helen Cristiane Viana Alves	Dissertação	2018
2	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/ Centro de Educação e Ciências Humanas/ Universidade de São Carlos (UFSCAR)	Possibilidades Formativas da colaboração entre Professores do Ensino Comum e Especial em um Município Paraense	Rossicleide Santos da Silva	Dissertação	2018
3	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/ Centro de Educação e Ciências Humanas/ Universidade de São Carlos (UFSCAR)	Inclusão escolar: Análises de Consensos e Dissensos entre pesquisadores brasileiros da Educação Especial	Saimonton Tinôco	Tese	2018

Fonte: produzido pela autora

A partir desse levantamento observei que os três trabalhos foram realizados no mesmo programa de pós-graduação: Universidade Federal de São Carlos- UFSCAR. Além disso, dois deles focam nos recursos e nas possibilidades formativas voltadas para a atuação docente, e o outro aborda a questão dos consensos e dos dissensos que existem quanto à temática por parte dos pesquisadores brasileiros. Ainda é possível ressaltar que os dois primeiros trabalhos têm

<sup>13</sup> Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/Pesquisa realizada em novembro de 2021>

como local de pesquisa o Amapá e o Pará, mesmo que as pesquisas tenham sido desenvolvidas em universidades do Sudeste.

No banco da BDTD encontrei 191 trabalhos. Após refinar a busca entre os anos de 2017-2021, obtive 82 trabalhos. Contudo, após uma leitura dos títulos e resumos, percebi que somente 03 (três) se aproximam parcialmente dessa pesquisa, conforme mostra o Quadro 2.

**Quadro 2** - Relação das pesquisas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>14</sup>

Qt.	Programa/Universidade	Título	Autor	Tipo	Data da Defesa
1	Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências/Mestrado em Educação na Ciências/Universidade Regional do estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)	Narrativas e histórias de vida, percursos de formação e docência de quatro professoras na modalidade da Educação Especial: Salas de Recursos-AEE.	Nadir Lucia Schuster Colling	Dissertação	2017
2	Programa de Pós-Graduação em Educação/Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria (RS)	Narrativas sobre inclusão escolar: a história de Arthur.	Thaís Virgínea Borges Marchi	Tese	2018
3	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Centro de Educação e Ciências Humanas/ Universidade de São Carlos (UFSCAR)	Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor.	Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro	Tese	2019

Fonte: produzido pela autora

Ao analisar esse levantamento, observei que o primeiro trabalho traz as narrativas dos docentes sobre sua história de vida, formação e docência, em turmas de Educação Especial, enquanto os outros dois trabalhos apresentam as narrativas na perspectiva individual e as concepções sobre o percurso formativo do professor. Além disso, mais uma vez, notei que os trabalhos foram produzidos no eixo sul-sudeste, o qual parece concentrar as pesquisas a nível de pós-graduação *stricto sensu* sobre a temática estudada.

Por fim, no banco da UEG/PPGIELT encontrei 98 dissertações defendidas no programa, de 2014-2020: 20 dissertações em 2014; no ano de 2015 um total de 19 dissertações; já no ano de 2016 foram 19 dissertações; no ano de 2017 perfizeram um quantitativo de 14 dissertações; no ano de 2018 totalizam 10 dissertações; no ano de 2019 computaram 15 dissertações e o ano

<sup>14</sup> Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/> Pesquisa realizada em novembro de 2021

de 2020 (ano em que realizei esta parte da pesquisa) foram depositadas, até o momento, apenas 01 dissertação. Contudo, ao serem analisadas, somente 04 (quatro) se aproximam parcialmente dessa pesquisa, conforme mostra no Quadro 3.

**Quadro 3 -** Relação das pesquisas no Banco de dissertação do Programa de Pós- Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias- PPGIELT/ Universidade Estadual de Goiás<sup>15</sup>

Qt.	Programa/ Universidade	Título	Autor	Tipo	Data da defesa
01	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias- PPG-IELT/ Universidade Estadual de Goiás-UEG	Educação e Diversidade: um olhar para a formação continuada de professores da Rede Municipal de Goiânia.	Brenda Fonseca de Oliveira	Dissertação	2017
02	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias- PPG-IELT/ Universidade Estadual de Goiás-UEG	Educando na Diversidade: a questão da sala de recursos multifuncionais.	Thiffanne Pereira dos Santos	Dissertação	2017
03	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias- PPG-IELT/ Universidade Estadual de Goiás-UEG	A Educação Especial no Ensino Superior: o atendimento educacional especializado na Universidade Estadual de Goiás.	Carla Salomé Margarida de Souza	Dissertação	2019
04	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias- PPG-IELT/ Universidade Estadual de Goiás-UEG	A Inclusão da Pessoa Cega em Cursos a Distância, Mediada por Recursos de Tecnologia Assistiva: uma proposta de design instrucional.	Lilian Cristina dos Santos	Dissertação	2019

Fonte: produzido pela autora

<sup>15</sup> Disponível em: [www.ppgielt.ueg.br/conteudo/21720\\_banco\\_de\\_dissertações](http://www.ppgielt.ueg.br/conteudo/21720_banco_de_dissertações). Pesquisa realizada em setembro de 2021.

Ao analisar esses trabalhos observei que há uma atenção quanto à formação continuada de professores, a nível de educação básica, e quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) a nível de educação básica e ensino superior. Esses estudos apresentam reflexões, bem como o percurso das políticas públicas e marcos legais sobre a Educação Especial e Inclusão, e a implantação do AEE nas escolas regulares. Nesse sentido, a relevância deste trabalho alinha-se, sobretudo, por não haver ainda neste banco de dados uma pesquisa que aponte as percepções docentes acerca da sua atuação no AEE no Município de Goiânia. Além disso, considero que esta pesquisa possa contribuir de alguma forma para a atuação do professor no AEE através das narrativas dos participantes da pesquisa.

Diante dos estudos apresentados e dos resultados obtidos, e ainda, amparada nos princípios da abordagem qualitativa e nos pressupostos da pesquisa narrativa, passo a delinear a tecelagem metodológica para a realização desta pesquisa.

## **2.2 Os pontos alinhavados no tecido metodológico**

Método e metodologia são termos próximos no que se refere à grafia, porém seus significados são distintos. Para Demo (1991), a metodologia é o estudo dos caminhos ou dos instrumentos utilizados para o trabalho científico. Já o método “é o caminho para chegar a um fim ou pelo qual se atinge um objetivo” (MESQUITA FILHO, 2006, p. 8). No processo da investigação, a metodologia e o método caminham juntos para a construção da ciência e, por meio do método científico, buscamos respostas para os questionamentos.

Esta pesquisa foi construída com base em uma abordagem qualitativa. Lüdke e André (1986) preconizam que a pesquisa qualitativa é mais voltada para o processo do que para o produto. Por isso, demanda que o pesquisador se insira no “meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 07).

Assim como as autoras, entendemos que a leitura e análise dos documentos e dados coletados possibilitam a complementação acerca do fenômeno em estudo, pois “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações” (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 12), o que viabiliza a análise da realidade. Ainda conforme as autoras, “o estudo qualitativo, como já foi visto, é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Sob esse viés, Minayo (1994) também salienta que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Portanto, ao utilizar essa abordagem, valho-me do entendimento de que os fenômenos podem até mesmo contrapor o que antes se tinha compreendido como base da pesquisa, uma vez que ela nos permite entender a partir de seu ambiente natural no qual as ações e os comportamentos ocorrem.

Com relação aos objetivos da pesquisa, esta caracteriza-se como exploratória. As pesquisas exploratórias, poucas vezes são um fim em si mesmo, tendo como finalidade esclarecer conceitos, convertendo o problema em algo mais explícito, com o propósito de torná-lo mais familiar, além de possibilitar e proporcionar a consideração de diversos enfoques relacionados ao fenômeno de investigação (GIL, 2002).

No que se refere aos tipos de pesquisa que empregam os princípios da abordagem qualitativa, encontra-se a pesquisa narrativa. Para Connelly e Clandinin (1995), a narrativa é uma definição dos fenômenos da experiência humana. A narrativa é entendida como fenômeno e método investigativo. Ao passo que se conta uma história, se vive e se reflete sobre suas experiências reveladas, ou seja, *“los seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo”* (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.11)<sup>16</sup>.

Na concepção de Clandinin e Connelly (2015, p. 27), a pesquisa narrativa “tornou-se um caminho para o entendimento da experiência” em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. Portanto, é característica da pesquisa narrativa iniciar “com a narrativa do pesquisador orientada autobiograficamente, associada ao puzzle (enigma) da pesquisa, denominado, por alguns, como problema de pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 74).

Ou seja, de alguma forma, a investigação que usa narrativas depreende um processo de peculiar explicação, em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado. Para esclarecer, anoro nos autores Clandinin e Connelly (2015), que afirmam que:

---

<sup>16</sup>Tradução da Pesquisadora. "Os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da maneira como os seres humanos experimentam o mundo".

A narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Assim, dizemos que o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 48).

Sendo assim, estabeleci o uso da investigação narrativa, pois segundo Clandinin e Connelly (2015, p. 18), “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias”. Por isso, o objeto de estudo aqui são as histórias narradas pelos professores participantes. Para isso, essas narrativas estão sendo feitas de forma livre, uma vez que, segundo Clandinin e Connelly (2015, p.108), “na construção de narrativas de experiências vividas, há um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar uma história de vida”.

A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema em que o investigador encontra informações para entender determinado fenômeno. As histórias podem ser obtidas por meio de várias técnicas e instrumentos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo. As narrativas tanto podem ser um fenômeno como um método de investigação:

É igualmente correto dizer “investigação na narrativa”, pois é “investigação narrativa”. Com isso queremos dizer que narrativa é fenômeno e método. A narrativa nomeia a qualidade estruturada da experiência a ser estudada e nomeia os padrões de investigação para seu estudo. Para preservar essa distinção, usamos o dispositivo razoavelmente bem estabelecido de chamar o fenômeno de “história” e a investigação de “narrativa”. Assim, dizemos que as pessoas, por natureza, levam vidas contadas e contam histórias dessas vidas, enquanto os pesquisadores narrativos descrevem tais vidas, coletam e contam histórias delas e escrevem narrativas de experiências (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 2).

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 91), “[...] contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal”. No ato de contar histórias, nos constituímos e damos sentidos às experiências vividas. Desse modo, acreditamos que o ato de narrar é humano e, conseqüentemente, um ato social. Esses autores sugerem o uso da narrativa como dispositivo de produção de dados em investigações cujo foco seja a trajetória de formação.

Conforme Bauer e Gaskell (2000, p. 91) “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”. Já para Souza (2006, p. 136) “a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e de conhecimento”. Portanto, podemos relacionar a importância dos recursos da experiência acumuladas ao longo da vida como fatores preponderantes no processo de formação docente.

De acordo com o exposto sobre os vários fios que chulearam os pontos da escolha do tipo de pesquisa a ser realizada e os estudos referentes à temática em foco, na sequência discorro sobre como se deu a escolha das participantes e teço ainda um breve relato das participantes que aceitaram narrar suas vivências e experiências para o feitiço desta pesquisa.

### **2.3 As participantes e as costuras metodológicas**

Não se pode começar uma costura sem considerar os elementos que a compõem. Antes de iniciar a pesquisa, é preciso passar por todo rigor ético necessário quando se trata de coleta de material empírico. Nesse sentido, reafirmo que a presente pesquisa cumpriu todos os protocolos exigidos<sup>17</sup>.

Portanto, por compreender a importância desta pesquisa, tendo como parâmetros os princípios da abordagem qualitativa e os pressupostos metodológicos da pesquisa narrativa, entendendo que as participantes têm muito o que nos dizer acerca de suas vivências e experiências docentes.

É importante ressaltar como foi que selecionei os participantes desta pesquisa, pois havia uma infinidade de caminhos que poderia percorrer nesta investigação. Entendo que a pesquisa narrativa é uma costura que se faz sem moldes. Para tanto, delimitei as costuras com relação aos participantes, que seriam então, professores atuantes no AEE. Nesse sentido, é importante destacar que, de acordo com o documento - Orientações Referentes ao Atendimento Educacional Especializado na SME-2020, só podem atuar no AEE os professores com especialização em Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado, com carga horária mínima comprovada de 360 horas.

---

<sup>17</sup> O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – UEG, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número: 52066221.4.0000.8113 e sob o parecer de número: 5.160.344 na data de 11 dezembro de 2021).



Inicialmente, de forma presencial, me apresentei na Secretaria Municipal de Educação-SME, no departamento de Gerência de Inclusão Diversidade e Cidadania- GERINC para esclarecer sobre a realização da pesquisa e apresentei, em mãos, o projeto de pesquisa aprovado pelo CEP. Solicitei um breve levantamento com o quantitativo de Salas de Recursos Multifuncionais - SRM em toda a rede de ensino de Goiânia. Gentilmente, a GERINC atendeu meu pedido e me apresentaram uma lista com 33 salas vigentes até a data da solicitação.

Para identificar os possíveis participantes desta investigação elegi como critério de escolha o/a docente que tinha mais tempo e menos tempo de atuação no AEE, na SME. Retornei novamente à GERINC e solicitei os nomes dos dois profissionais dentro dos critérios agora estabelecidos. Cordialmente me foi informado o nome e o contato, sendo duas professoras as possíveis participantes desta pesquisa.

Entrei em contato com as participantes por meio de ligação telefônica para informar, a princípio, sobre a realização da pesquisa e verificar a disponibilidade de ambas. Informei sobre a relevância das suas histórias de vivências e experiências para compor as histórias costuradas dessa pesquisa. Esclareci que as entrevistas seriam de forma presencial e gravadas via aparelho celular no local, dia e hora, estabelecido por elas para a coleta dos dados. O aceite foi imediato.

No que se refere à função de pesquisadora, o meu desafio maior foi alinhar uma relação com as entrevistadas que as deixassem à vontade para fiar/tecer suas histórias, sem criarem urdiduras artificiais com a finalidade de atender minhas demandas. Esse entendimento está em consonância com as considerações de Bertaux (2010, p.78) que evidencia - “só se confiarão ao pesquisador se forem levadas a ter confiança. Construir uma identidade de pesquisador, a fim de inspirar esse sentimento, constitui o desafio principal da abertura de um campo”. Em meio a esse contexto, consegui agendar as entrevistas narrativas.

Para coletar o material empírico e, a fim de estabelecer a confiança das participantes, elaborei algumas questões gerativas com o propósito de permitir-lhes a liberdade e espontaneidade, considerando que desta forma poderia coletar narrativas valiosas.

Os agendamentos das entrevistas aconteceram da seguinte forma: primeiro, a professora com mais tempo no AEE e, em seguida, a professora com menos tempo no AEE. Ambas solicitaram que a entrevista fosse realizada na escola em que cada uma atua, e que teria que ser realizada nas sextas-feiras. Esclareço que nas sextas-feiras não há atendimento aos estudantes das SRM, pois esse dia é destinado aos professores para atender as especificidades do AEE.

Para reverberar esse contexto Bertaux (2010) aponta que:

Você pretende realizar uma entrevista narrativa. Isso significa que deseja que seu interlocutor assumo, o mais rápido possível, o papel de narrador. Você

pode e deve ajudá-lo de duas maneiras: manifestando o seu interesse pelo que ele lhe conta (mímicas, murmúrios aprovadores) e interrompendo-o o menos possível (BERTAUX, 2010, p. 83).

Realizei a primeira entrevista no dia 10 de junho de 2022 no período vespertino. Ao chegar e ao nos apresentarmos, descobrimos em uma breve conversa informal, que havíamos trabalhado juntas na cidade de Inhumas – GO, no curso de Pedagogia da UEG, na modalidade Parcelada. Isso nos rendeu alguns minutos de conversa antes de darmos início à entrevista. Primeiramente apresentei-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, documento que foi devidamente assinado, após concordância de seu teor. Em seguida entreguei as questões gerativas para que ela administrasse o seu tempo de fala e organizasse sobre o que gostaria de narrar. Após esses protocolos realizados, dei início à gravação da entrevista pelo recurso de gravar via aparelho celular.

A entrevista da professora “Mila” (esse foi o pseudônimo escolhido por ela quando da minha sugestão para que escolhesse um nome do seu agrado), teve uma duração de quinze minutos e quarenta três segundos (15:43s). Ela falou sem interrupções, de maneira descontraída e demonstrando interesse e entusiasmo em seu relato; porém, em um determinado momento olhou para o relógio e gesticulou com as mãos que iria finalizar sua fala. Eu consenti gesticulando a cabeça, como que concordando com a decisão tomada por ela. Agradei e em seguida desliguei o gravador. Ela também se despediu e, amavelmente, se prontificou a dar continuidade em outro momento, pois como estávamos na escola, foi chamada para uma demanda de trabalho e teve que encerrar sua narrativa.

A professora Mila fez um relato de sua trajetória educacional desde a infância como estudante até a fase atual como professora no AEE. Ao término da entrevista, me senti afetada por tudo que ouvi, pois saber ouvir a história do outro, diante dos princípios da ética, nos encaminha a compreender o que está sendo narrado a partir de um contexto social, cultural e educativo em específico. Percebi que a escolha das narrativas é uma maneira de conservar a arte de contar e ouvir histórias. Ouvi-la me fez olhar para minha própria experiência, quando ela “nos toca, nos passa e nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 18); o que me faz refletir que o saber é proveniente da experiência.

Dando continuidade às entrevistas, fui ao encontro da professora com menos tempo de atuação no AEE. O encontro estava agendado para o dia 24 de junho de 2022, também em uma sexta-feira no período matutino. Ao chegar fui muito bem recebida por ela na escola, já nos conhecíamos de longa data, pois ela acompanhava o trabalho pedagógico realizado no CEAD. Conversamos por um quarto de hora e em seguida apresentei-lhe o TCLE, documento que foi

devidamente assinado, após concordância de seu teor. Em seguida, entreguei as questões gerativas para que ela administrasse o seu tempo de fala e o que gostaria de narrar. Logo após, demos início à gravação da entrevista narrativa.

A entrevista da professora “Maria” (pseudônimo escolhido por ela) teve uma duração de cinquenta e três minutos e quarenta sete segundos (53:47s). A professora Maria também narrou sem interrupções, sendo ela muito falante e expressiva. Falava com os olhos ao fixar seu olhar no meu. Contou sobre sua história de vida pessoal e profissional e discorreu com excelência sobre o AEE e as Leis que regem a Educação Especial. Por meados da entrevista aconteceu o horário do recreio na escola, mas ela continuou sua narrativa e eu não interrompi, porque em momento algum ela manifestou interesse em parar sua fala.

No decorrer da entrevista narrativa, ela demonstrou envolvimento com a Educação Especial, interesse e afinidade com o trabalho que realiza, contou sobre sua rotina de trabalho, as dificuldades e superações enfrentadas. Sua fala apontou satisfação em evidenciar apoio em meio às lutas diárias vivenciadas na sua trajetória com a Educação Especial. Portanto, a entrevista narrativa com a professora Maria me fez refletir sobre a teoria dos autores Clandinin e Connelly (2015), quando apontam que narrar é um processo reflexivo, e que as experiências narrativas convertem em um processo de construção e reconstrução entre o participante e o investigador.

Finalizamos a entrevista quando a professora Maria sinalizou com olhos que encerraria sua fala. Eu consenti com um olhar e gesticulando com a cabeça que sim. Então, agradei pela colaboração nesta pesquisa e ela se prontificou a colaborar novamente caso eu solicitasse. Agradei novamente e desliguei o gravador no aparelho celular. Nos despedimos e ela carinhosamente me convidou a conhecer a escola. Eu aceitei e estive com ela por um tempo mais.

Como a professora Mila se prontificou a me conceder uma nova entrevista caso eu considerasse necessário, tomei a iniciativa de ligar novamente via dispositivo celular e marcamos um novo horário. Agendamos para o dia 27 de junho de 2022, no período matutino que, segundo ela, havia uma disponibilidade de horário, pois era uma segunda-feira. Realizamos uma nova entrevista com nove minutos e trinta e um segundos (09:31s), pelos mesmos meios de gravação.

A professora comentou sobre a proposta do município e sobre seu fazer na SRM. Narrou livremente, e logo após uma pausa disse: “Éh!... eu queria agradecer pela oportunidade de ter sido escolhida para essa pesquisa...” dando a entender que estaria finalizando seu momento de fala. Eu esperei que ela concluísse e agradei desligando a gravação no recurso do

dispositivo celular. Assim que me levantei para despedir, ela antecipou o convite para eu conhecer o espaço escolar e as coordenadoras pedagógicas da instituição e novamente se prontificou a participar da pesquisa, caso houve necessidade. Nos despedimos com sorrisos e cumprimentos de boas férias!

Finalizadas as entrevistas narrativas, dei início às transcrições, que foram feitas por mim em rascunhos manuscritos durante o mês de julho de 2022. Foram dias e dias, indo e voltando nas gravações e escrevendo folhas e folhas de papel, porque essa foi a forma mais fidedigna que encontrei para transcrever. Após esse delongado trabalho de transcrição das narrativas, decidi por digitar as mesmas. Concluídas as digitações, obtive os seguintes resultados: a primeira entrevista da professora Mila finalizou-se com 3 laudas e a segunda entrevista narrativa com 2 laudas. Já a entrevista da professora Maria encerrou-se com 11 laudas.

Após as transcrições das entrevistas, decorrentes dos enredos tecidos pelas professoras nas suas narrativas, realizei algumas adequações e rearranjo das falas, porém mantendo a fidedignidade de suas vivências e experiências relatadas e sem nenhuma alteração quanto às ideias das participantes. Seguindo nessa linha, as vozes narradas das professoras constam no texto evidenciadas como citações recuadas para distinguir das minhas intervenções. Assim, delineamos o processo analítico e interpretativo dos dados a partir da observação dos registros transcritos das entrevistas narrativas das participantes. Meu desafio maior foi construir constructos teóricos atribuindo sentidos às experiências narradas.

### 3 AS TECITURAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

#### Tessituras

A vida é uma tecelagem  
Um cilindro caminho no tear  
Como linhas-dias transversais  
Que versam mo(vi)mentos de sisais.

Amarrilhos, (entre)laços  
Fios de tramas relacionais  
Enredos dramas confeccionados  
Tecidos sentimentos rasgados,  
cerzidos, customizados.

O tecelão conduz a arte que produz  
(Com)textos de lã, linho, algodão  
Até fios de seda que seduz  
Urdidos nas teias-veias do coração.

(Entre)textos de artesãos  
Urdiduras (convi)vidas  
Contexturas (entre)tecidas  
Eis a arte do viver!

Olira Rodrigues (2021)

Ao iniciar esta seção trago a poesia “Tessituras” para delinear e tecer a abordagem sobre a Educação Especial. Considero fundamental nesse processo compreender os contextos históricos nos quais entrelaçam e atravessam a evolução das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, pois entendo que a mudança de mentalidade envolve a construção de novos valores em todas as áreas de nossas vidas. No âmbito escolar não é diferente, essas mudanças também precisam ser efetivadas no que se refere à Educação Especial, visto que o acesso à educação é um direito universal.

No decorrer da história, as pessoas com deficiências sempre foram culturalmente consideradas como aquelas que estão distantes do padrão de ‘normalidade’ dentro da sociedade, sendo especificamente consideradas como indivíduos “diferentes” quando não “anormais”, marcando sempre condições e situações de exclusão, rejeição e segregação social.

Sabemos que no século XX, os estudos e as discussões que abordam o tema da educação especial e das pessoas com deficiência ganharam mais visibilidade, apresentando reflexões

acerca da importância e atenção que essa população precisa e deve ter. Nesse sentido, percebemos que ao longo dos anos esses estudos progrediram e debates foram promovendo mudanças de atitudes e paradigmas na sociedade como um todo.

Glat (2007) evidencia que a história da Educação Especial apresenta-se em quatro fases distintas: exclusão, segregação, integração e inclusão. Portanto, toda essa trajetória percorrida pelas pessoas com deficiência até os dias atuais tem uma sustentação histórica constituída em abandono, descaso, invisibilidade social, processos de evolução, mudanças de perspectivas e avanços frente às leis que sustentam e regem esse ensino.

### **3.1 Os fios que tecem: uma revisão histórica da Educação Especial**

Em cada momento histórico existem contextos diferentes no que se referem às pessoas com deficiência. Para compreender o contexto histórico da Educação Especial é preciso entender como eram vistos os considerados “diferentes” por apresentarem condições atípicas. Nesse contexto, observa-se que a pessoa com deficiência, era alijada da sociedade em razão da sua deficiência, associada a uma “ineficiência” por terem sobre elas o julgo de não serem produtivas (CORRENT, 2016).

Conforme Miranda (2003), o período da Antiguidade foi marcado pela omissão e por não existir tipo de auxílio e atendimento voltado às pessoas com deficiência e estas, no que lhes diz respeito, eram desamparadas, perseguidas e suprimidas, unicamente por apresentarem características diversas e consideradas fora dos ‘padrões’ previstos pela sociedade. Esta, por sua vez, normalizava tais condutas, pois diante de não saber o que fazer com os corpos dessemelhantes, a escolha então era a eliminação destes.

No que se refere à Grécia Antiga, particularmente em Atenas e Esparta, quando as crianças nasciam com alguma deficiência, era comum que as pessoas as descartassem, visto que a organização socio-cultural movia-se na busca do que considerava como perfeição. Consequentemente, “as crianças consideradas doentes, frágeis ou deficientes eram abandonadas até a morte” (SILVA, 2012, p. 15).

Com a sociedade grega, o indivíduo com deficiência não era aceito socialmente, sendo marginalizado, excluído e até mesmo eliminado, não tinham “direito à vida”. Conforme apontam Silva e Reis (2016, p. 618-619),

[...] iniciamos com a fase da exclusão nas sociedades primitivas, em que a divisão e a permanência no grupo era garantida pelo aspecto da estrutura física, da perfeição e da boa forma. Nessa época, a prática do extermínio dos chamados “desapacitados” era comum, pois eram considerados pecadores e

inúteis ao modelo de sociedade. (...) literalmente excluídos do convívio social, eram internados em asilos e manicômios, ignorados pelo Estado e pela sociedade como um todo, e até mesmo eliminadas [...].

Ainda na Antiguidade, a Bíblia refere-se ao “diferente” como: o cego, o leproso, o manco, vistos através do medo que a “doença” equivalia como amaldiçoados pelos deuses. Segundo Rodrigues e Lima (2017) as pessoas com deficiência, principalmente a mental, nos documentos oficiais da Igreja Católica, eram vistas como uma ameaça contra a própria igreja. Em conformidade com essas ponderações, Aranha (2005) salienta que:

**Pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas** (provavelmente deficientes físicos, sensoriais e mentais), em função da assunção das ideias cristãs, **não mais podiam ser exterminadas**, já que também eram criaturas de Deus. Assim, eram aparentemente **ignoradas à própria sorte**, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humana. Da mesma forma que na Antiguidade, alguns continuavam a ser **“aproveitados” como fonte de diversão**, como bobos da corte, como material de exposição, etc. (ARANHA, p.8-9, 2005, grifos da autora).

Nessa linha, Pacheco e Alves (2007) destacam que historicamente é possível observar que as pessoas com deficiência eram consideradas impuros e pecadores, sendo sempre marginalizadas e, dessa forma, eram suportados pela sociedade como uma caridade, reforçando a prática de nas ruas pedirem esmolas. Portanto, a concepção que prevalecia era a ideia de que as deficiências eram ocasionadas por maus espíritos e demônios ou que eram uma maneira dessas pessoas pagarem por seus pecados.

Conforme Mazzotta (2011), em meados do século XVIII, época que ficou caracterizada pela ignorância e rejeição à deficiência, o que se tinha por entendimento de deficiência estava atrelado às ações de ocultismo e ao misticismo. Isto porque, nesse período, as pessoas entendiam Deus como um ser perfeito e foram colocados à margem da sociedade as pessoas com imperfeições (termo utilizado na época).

Por volta do século XVIII e até meados do século XIX, as instituições asilares e orfanatos começam a surgir com o propósito de servir como “depósito” para as pessoas consideradas deficientes, até então alijadas da sociedade. Diante do exposto, a segregação dessas pessoas se fazia presente, visto que não existia interesse por parte da sociedade em oferecer-lhes cuidados ou tratamentos e a sua inserção social acontecia de forma precária e excludente (ZAVAREZE, 2009). Essa forma de tratamento oferecido às pessoas com deficiência caracterizou uma nova fase da Educação Especial, a fase da segregação.

Ainda de acordo com Mazzotta (2011, p.17), “foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais”. O autor ressalta que surgiu na França, no século XVIII, a primeira instituição para a educação de surdos, fundada pelo abade Charles M. Eppée, que em 1770 inventou do método de sinais.

Nessa linha, a partir deste momento os atendimentos educacionais para outras deficiências ganharam alguma visibilidade. Nesse mesmo século, na Europa, foi criado o *braille*, método de leitura para pessoas cegas, que é utilizado até os dias atuais, seu criador foi francês, Louis Braille.

Apesar das inegáveis categorizações de preconceitos, discriminações, estereótipos e estigmas vivenciadas pelas pessoas com deficiência, desde a Antiguidade até a Idade Contemporânea, é importante ressaltar o processo educacional e as mudanças pelas quais ele vem avançando ao longo da história. Nessa linha de pensamento, Mazzotta (2011) ressalta que representantes dos interesses e necessidades das pessoas com deficiência mobilizaram-se e, de uma forma ou de outra, abriram espaços para a melhoria das condições de vida de tais pessoas, refletindo mudanças que se concretizaram em medidas educacionais e tiveram significativa importância na evolução da educação especial.

### **3.2 Os fios que delineiam: a Educação Especial no Brasil**

No Brasil, as ações governamentais em favor das pessoas com deficiência acontecem, de algum modo, desde o Império com a fundação do “Imperial Instituto dos Meninos Cegos do Brasil”, em 1854, onde hoje funciona o “Instituto Benjamim Constant”, no Rio de Janeiro. Três anos posteriores fundou-se o “Imperial Instituto dos Surdos Mudos” (MAZZOTTA, 2011). Estes Institutos foram fundados para promover a reabilitação dessas pessoas e de forma específica o ensino.

Consecutivamente, houve a fundação do Instituto Pestalozzi em 1926, que atuava no atendimento às pessoas com deficiência mental; e, ainda, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) fundada em 1954. No ano de 1945 foi criado por Helena Antipoff, na Sociedade Pestalozzi, o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação (BRASIL, 2008).

Do ponto de vista da legislação brasileira, desde 1940 começaram a ser elaborados Decretos e Leis citando as pessoas com deficiência, com o propósito de estabelecer condições mínimas de dignidade social a essas pessoas. Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases



para a Educação (Lei 4.024/61) avança no sentido de outorgar a educação como direito de todos e de recomendar a integração da Educação Especial ao Sistema Nacional de Educação, contemplados nos artigos 88 e 89 (BRASIL, 1961).

A Lei 5.692/71, que alterou a referida LDB, validou a necessidade de se atribuir um tratamento adequado aos alunos que, conforme o Art. 9º- “apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

A partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/90), a Educação Especial tem o desígnio de garantir os direitos das pessoas com deficiência, sem que ocorra a exclusão social, haja vista que este sujeito é concebido como sujeito de direitos pelos marcos legais acima citados.

E, a Constituição Federal de 1988 traz, ainda, como um de seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º inciso IV). No artigo 205, estabelece que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família”. E, em seu artigo 208, prevê mais precisamente que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

De acordo com Reis (2013, p. 113) foi a partir da promulgação da Constituição Federativa de 1988 que “os Estados como entes federados passam a adotar a educação especial por meio de suas próprias Secretarias de Educação, incorporando seus princípios no ensino regular público, embora ainda com os resquícios de um duplo sistema de ensino: o regular e o especial”.

A educação inclusiva, embora citada muito antes da década de 1980, surgiu como uma nova proposta na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990. Essa perspectiva de educação que foi discutida no evento previa o aumento de vagas nos sistemas de ensino e a inclusão das minorias excluídas no meio educacional.

Em 1994, mais precisamente entre 7 e 10 de junho, na cidade de Salamanca, na Espanha, aconteceu a Conferência Mundial da Educação Especial, organizada pelo governo espanhol e pela Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, que marcou o início da educação inclusiva por meio de um documento que ficou conhecido na história da educação, como Declaração de Salamanca. Nesta conferência participaram 92 países, dentre eles o Brasil e, 25 organizações internacionais. O Brasil foi um dos países que se

propôs a iniciar as discussões para o estabelecimento de políticas públicas que atendessem aos princípios desse documento. Além das características democráticas, a declaração preconiza que a inclusão deve ser pluralista, garantir a permanência do aluno, respeitar a sua identidade social, promover as adaptações necessárias que atender às necessidades de aprendizagem de cada indivíduo (BRASIL, 1994).

O direito à educação é assegurado a todos pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/96). E, é importante ressaltar que esses dois documentos, por serem parte do processo de redemocratização do país, apresentam em seu cerne as concepções advindas dos Direitos Humanos e, no caso da LDB, das conferências mundiais de educação para todos e também da concepção de educação inclusiva preconizada pela Declaração de Salamanca.

A LDB 9.394/96 foi um marco para o país pelas diversas contribuições. Esse documento dedicou, pela primeira vez na história da educação brasileira, um capítulo reservado à Educação Especial. No artigo 58 § 1º, garante que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”. Ainda menciona no artigo 59, que “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades” (BRASIL, 1996). Portanto, cabe à escola contemplar e atender as demandas de todos os estudantes, adequando as suas ações e Projetos Políticos Pedagógicos, promovendo um ensino igualitário e inclusivo.

Diante desse novo contexto educacional pensado no período de redemocratização do país, é comum nos depararmos com docentes desconfortáveis no que se refere à realidade escolar, seja por conta da falta de experiência e vivência com pessoas com deficiências, seja pela carência de capacitação prática ou teórica sobre o assunto. Em consequência do exposto, surgiu a necessidade de uma formação docente que consiga incorporar as demandas advindas da inclusão escolar. Para Denari (2006, p. 59) “a proposta de uma escola inclusiva supõe uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de formação docente, geral ou especial”.

Conforme os documentos estudados, a formação dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de educação superior, segundo consta no art. 62 da LDB/96. Esse documento estabelece que a finalidade de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o grau de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário (BRASIL, 1996).

Para que isso seja possível, é preciso pensar na educação especial e inclusiva, na atuação do professor diante das pessoas com deficiência; nas dificuldades e possibilidades docentes para

lidar com o público alvo da Educação Especial. De acordo com Reis (2013, p.120), “o conceito de deficiência evolui de acordo com as características históricas e sociais da sociedade e que sua limitação ocorre, sobretudo, pelas barreiras de atitudes e preconceitos ainda em nós enraizados”.

Desse modo, evidencia-se uma necessidade elementar de que é impossível pensar um sistema educativo inclusivo para o qual as políticas públicas vêm sinalizando, conservando o mesmo sistema inalterado. Para esse propósito, faz-se necessário que a escola inclusiva imponha a demolição dos discursos educacionais que rejeitam as diferenças, colocando sob suspeita aqueles que continuam pensando que o problema da educação escolar está na “anormalidade”, nos diferentes ritmos de aprendizagem, problematizando a diversidade.

Nesse ínterim, além dos documentos supracitados, outro dispositivo legal de destaque nas políticas públicas da educação especial, surgiu no contexto político brasileiro em relação à educação das pessoas com deficiência, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB Nº 02/2001), que tem como objetivo principal instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que passa a construir e orientar as ações da escola regular em favor da inclusão de alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais – NEE nas salas de aula de ensino regular (BRASIL, 2001).

Este documento, Resolução CNE/CEB Nº 02/2001 considera que os alunos que apresentam NEE são aqueles que durante o processo educacional demonstram:

- [...] I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
  - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes
- (BRASIL, 2001, p. 02).

Em 2008 um documento importante foi apresentado pelo governo federal, através do MEC, chamado Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI. Esse documento tem o objetivo de construir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos, defender a inserção da modalidade de Educação Especial na proposta pedagógica da escolar regular, e definir a função do atendimento educacional especializado, deixando claro que esse atendimento não substitui a escolarização, mas sim complementa a formação dos alunos (BRASIL, 2008).

Essa política estabelece que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Esse documento deixa claro em seu texto que a educação inclusiva é contemplada como uma ação política, social, cultural, pedagógica e se caracteriza pelo aspecto transversal ao alinhar igualdade e diferença como valores indissociáveis.

Não menos relevante, está o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 e mais designadamente, sobre o que dele desdobram que é a obrigatoriedade dos Estados e Municípios elaborarem seu plano Decenal de Educação. Aqui trago em destaque a Meta 04 que dispõe sobre:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014a, p. 4).

A partir do exposto acima, notamos que os marcos legais estão imbricados no processo de perenidade dos direitos básicos da pessoa com deficiência no ambiente educacional. Portanto, constitui-se tarefa dos governantes estaduais e municipais executá-las.

Preconizadora e merecedora de destaque está a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, Nº 13.146, de 06 de julho de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, define em seu artigo 2º, deficiência como produto de barreiras existentes na sociedade:

Pessoa com deficiência é aquela que possui impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 8).

Mesmo caminhando a passos lentos, na perspectiva da LBI (2015), muitas mudanças no âmbito da Educação Especial se efetivaram. O art. 27 pontua que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 12).

Outro ponto a ser destacado neste documento, refere-se ao art. 28 que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
- VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
- XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar (BRASIL, 2015, p. 12 - 13).

A LBI (2015), portanto, é um documento que se constitui em uma proposta inovadora, tendo em vista que viabiliza e estabelece condições de permanência das pessoas com deficiência, garantindo qualidade na educação destas e, ainda, evidenciando uma vez mais à rede regular de ensino a rever o seu modo de estruturação, para que dê conta das diferenças na sua concepção, organização e práticas pedagógicas, de forma a eliminar as barreiras que dificultam ou impedem a aprendizagem escolar.

Coadunando com os marcos legais aqui citados é preciso evidenciar a importância do movimento maior de se efetivar esses dispositivos legais para garantir o acesso e permanência de pessoas com deficiência em um sistema concernente à educação especial/inclusiva em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Para tanto, apresento no próximo tópico, a existência de alguns documentos referentes ao AEE com a intuito de valorizá-lo como um feito que aprimora o desenvolvimento da escolarização de alunos que apresentam Necessidades

Educacionais Especiais - NEE decursivo de deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

### 3.3 Os fios que alinham o Atendimento Educacional Especializado - AEE

Diante do exposto dos documentos supracitados verifica-se que o AEE, estabelecido pela PNEEPEI (2008) na perspectiva da educação inclusiva, deve ser ofertado nas escolas regulares em salas de recursos multifuncionais, em instituições de apoio, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e deve ser realizado em formato complementar e suplementar no ensino regular, não substitutivo e no contra turno conforme previsto em lei.

Este documento imbrica um novo direcionamento no âmbito educacional fundamentado nos direitos humanos, pois garante de maneira indistinta a educação para todos os alunos em escolas comuns de ensino regular. Tal política nos afirma que:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Destarte, a PNEEPEI (2008) suscita a rede regular de ensino a delinear seu modo de organização, como uma maneira de eliminar os pontos que embaraçam, dificultam ou até impedem a aprendizagem escolar. Portanto, define a concepção de Educação Especial e evidencia qual seu público-alvo, pois na medida em que a Educação se torna direito de todos e a Educação Inclusiva ascende no Brasil com o desígnio de garantir a acessibilidade à escola às PCD, supõe-se a identidade o reconhecimento da cidadania, no contexto das reformas relacionadas à educação básica, conforme sustentado pelo Parecer CNE/CEB nº 13/2009 (BRASIL, 2009a), em que não há menção da retirada dos alunos das classes regulares para frequentarem o AEE. É justamente o contrário,

A concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. **Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao de escolarização,**

contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino (BRASIL, 2009a, grifos nossos).

Nessa mesma perspectiva, com vistas à autonomia e independência do aluno, na escola e fora dela, foram publicadas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial - Resolução CNE/CEB Nº 04/2009, que considera:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009b, p. 1).

A Resolução estabelece também a implementação do AEE na rede regular de ensino e passa a ser amparado por este documento que traz delineamentos sobre o público-alvo, as quais considera:

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

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

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009b, p. 1).

Por meio desta mesma resolução fica estabelecido em seu Art. 5º que o desenvolvimento do AEE fica prioritariamente condicionado à sala de recursos multifuncionais e que deve vigorar na própria escola ou em outra escola de ensino regular, e também no contra turno da classe comum. E, as escolas passam a ter instruções de como direcionar o AEE e orientações

sobre como operacionalizar tal atendimento. A fim de esclarecer acerca da oferta do AEE, foi estabelecida a nota Técnica Nº 11/2010/MEC/SEESP - Orientações para a Institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares – detalha sobre as tais competências e atribuições do professor de AEE.

Em 2011, foi promulgado o Decreto nº 7.611, de 17 de dezembro de 2011, que dispõe sobre o AEE, além de outras providências. Este decreto é mais abrangente que a Resolução Nº 04/2009, por desvelar preocupação com a formação de professores, com os gestores e com os profissionais que atuam na instituição com o público-alvo do AEE, visto que, toda a escola precisa estar engajada na eliminação das barreiras que as pessoas enfrentam no ambiente escolar, na vida autônoma e social.

Conseqüentemente, é preciso reconhecer que os professores são essenciais no processo de ensino e aprendizagem do educando com NEE. De acordo com Souza (2020, p. 56), “a deficiência deve ser percebida como resultado da interação de mecanismos orgânicos, interpessoais e ambientais, ou seja, abordagens psicológicas e sociais, além de fisiológicas”. Cabe, pois, aos educadores, sob as concepções de Freire (1981), atrelar ao seu trabalho o respeito, a empatia, a promoção da equidade, bem como repudiar preconceitos, vivenciando uma educação para além das possíveis limitações dos alunos.

Muitos obstáculos foram superados desde que a educação inclusiva virou lei; todavia, muitas outras barreiras ainda precisam ser enfrentadas. Daí a importância de entender o papel do professor no sentido de romper com a cultura da discriminação, da segregação e marginalização, ainda referentes à inclusão da pessoa com deficiência na rede regular de ensino, aceitando cada indivíduo na sua singularidade e nas suas diferenças.

### **3.4 Os fios que (des)enlaçam o Atendimento Educacional Especializado - AEE na Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia – SME**

Para continuar a tecer essa costura de minha pesquisa, perpassamos pelo viés pedagógico para compreender como é realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia (SME) de Goiânia. Nesse sentido, é essencial conhecer a estrutura de funções e atribuições voltadas à Educação Especial, bem como os documentos legais que devem direcionar o trabalho a ser desenvolvido.

A SME de Goiânia está dividida hierarquicamente em setores de acordo com o documento - Proposta Político-Pedagógica de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de



Educação e Esporte de Goiânia (GOIÂNIA, 2020). Esse documento aponta que a SME é organizada em Superintendências, Diretorias, Gerências e Coordenadorias Regionais de Educação. O organograma geral está disponibilizado com o Gabinete do Secretário, Secretarias e Gerências afins.

As Superintendências dividem-se em: Superintendência Administrativa e Financeira e Superintendência Pedagógica e de Esportes. A Superintendência Pedagógica e de Esportes se desdobra em três diretorias, disponibilizadas da seguinte forma: Diretoria de Administração Educacional, Diretoria de Esportes e Diretoria Pedagógica.

Aqui refilho como está apresentada a Diretoria Pedagógica, que se desdobra em seis gerências e, dentre elas, a Gerência de Inclusão Diversidade e Cidadania (GERINC). E, destacamos as ações e serviços da GERINC, a qual é possível visualizar graficamente os principais setores e acompanhamento pedagógico conforme imagem 6:

**Imagem 6** - Organograma da Secretaria Municipal de Educação e Esporte SME/ Gerência de Inclusão Diversidade e Cidadania-GERINC



Fonte: Proposta Político-Pedagógica de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (GOIÂNIA, 2020, p.5).

Conforme o documento acima evidenciado:

INSTITUIÇÕES EXTERNAS: Conselhos Tutelares, Centro de Referência de Assistência Social, Centro de Referência Especializado de Assistência Social, CPAS, Secretaria Municipal de Saúde, Núcleo de Prevenção e Vigilância às Violências e Promoção da Saúde, Distritos Sanitários Regionais, Programa Saúde na Escola,

Núcleo de Assistência Saúde da Família, Hospital Materno Infantil, Segurança Pública, Guarda Municipal, Delegacias (DPCA, DEPAI, DENARC), Instituto Médico Legal, Sistema Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública (GOIÂNIA, 2020, p.5).

Cada setor que compõe a GERINC é responsável por desenvolver atividades específicas e o nosso foco aqui é na Educação Especial, mais especificamente o AEE, que abrange: Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) conveniados; Centros Municipais Apoio à Inclusão (CMAIS), Maria Thomé Neto e Brasil Di Ramos Caiado; Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas instituições da rede regular de ensino do município de Goiânia. E, sendo a GERINC responsável pelo acompanhamento dos educandos com NEE nas instituições supracitadas.

Ainda sobre a Gerência de Inclusão, é importante destacar as cinco equipes multidisciplinares, que são compostas por quatro Profissionais da Educação II (PE II) efetivos, com especialização na área de Educação Especial e/ou com segunda formação na área da saúde (Fonoaudiologia, Psicologia). Esses profissionais são lotados nas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), que perfazem um total de 05 (cinco), distribuídas por regiões na grande Goiânia; por isso se justifica as cinco equipes Multidisciplinares, sendo uma equipe por região. Essas equipes têm a função de orientar os professores e avaliar os alunos para saber se necessitam ou não, de serem encaminhamentos as salas de AEE.

As equipes multidisciplinares estão amparadas legalmente pela LBI 13.146/2015, no art. 2 §1º que enfatiza que a avaliação da pessoa com deficiência precisa ser biopsicossocial, daí essa equipe ser multiprofissional ou transdisciplinar. Cada equipe é composta e distribuída nos seguintes eixos conforme o documento:

- a) Psicomotor: 01 (um) PE-II/Educação Física, preferencialmente, com especialização em psicomotricidade;
- b) Cognitivo: 01 (um) PE-II licenciado em qualquer área do conhecimento e, preferencialmente, com formação em psicologia; e
- c) Linguagem: 02 (dois) PE-II licenciados em qualquer área do conhecimento e com especialização em psicopedagogia, ou 01 (um) licenciado com especialização em psicopedagogia e 01 (um) licenciado com formação em fonoaudiologia (GOIÂNIA, 2020 p. 36).

Essas equipes estão amparadas em uma base legal para se avaliar a questão motora, biológica, corporal, que são os profissionais da educação. A questão cognitiva da aprendizagem, leitura e escrita, que são os profissionais da psicopedagogia e fonoaudiologia que avaliam a linguagem escrita e falada. E, a questão social, que trabalha a afetividade, o vínculo e relacionamento social, que são os profissionais da psicologia.

Diante disso, entendemos que o atendimento oferecido ao aluno estudante não deve acarretar prejuízo dos conteúdos escolares; mas sim possibilitar um acompanhamento que auxilie no processo de ensino aprendizagem. Destarte, após a avaliação da equipe multidisciplinar, o aluno que necessitar de atendimento no AEE será encaminhado a receber atendimento no contra turno escolar e, preferencialmente, nas SRM em escolas comuns.

Ampliando os esclarecimentos no que se refere à oferta do AEE, a Nota Técnica Nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE de 23 de janeiro de 2014, assegura que:

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. (...). Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014b, p.2).

Dessa forma, a SME responsável pela oferta da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, se fixa em documentos legais norteadores para a oferta do AEE a ser oferecido aos educandos que apresentam NEE na rede municipal de ensino.

A partir de janeiro de 2020 foi autorizada pelo Conselho Municipal de Educação, a proposta vigente, que consta no documento em análise (GOIÂNIA, 2020), que traz delineamentos sobre a Educação Inclusiva na rede municipal de ensino. Tal proposta estabelece que:

A Proposta Político-Pedagógica de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia expressa princípios e concepções fundamentados em legislações nacionais e internacionais. Reafirma o direito de todas as pessoas à educação e à convivência, frequentarem a escola comum e aprenderem de acordo com as suas possibilidades, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, sociais, econômicas, culturais, bem como sua raça, etnia, cor, religião, sexo, idade, dentre outras. (GOIÂNIA, 2020, p. 7).

Por meio da leitura desse mesmo documento, percebemos que se trata de princípios e concepções de educação inclusiva, verticalizando a educação especial dentro da legislação nacional e garantindo atendimento aos alunos NEE, desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental. Essa nova proposta traz em suas entrelinhas uma aproximação do professor da sala regular com os professores do AEE para trabalhar não somente a estímulo ou o desenvolvimento de habilidades do estudante, mas sim, com o objetivo primordial de

proporcionar a inclusão desse aluno estudante no ensino comum, visando o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas.

Para entender, mesmo que de forma breve, todo esse trabalho desenvolvido pela SME – Goiânia, apresentamos alguns aspectos históricos relacionados à oferta de serviços de apoio ao educando com NEE na SME.

Em meados da década de 1990 foi criado o Projeto Apoio Pedagógico Específico (APE), a fim de atender alunos com dificuldades de aprendizagem, sem deficiência, e de evitar que fossem encaminhados para o ensino especial. No ano de 2006, criou-se os CMAIS - Maria Thomé Neto e Brasil Di Ramos Caiado, com vistas a atender as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos educandos e subsidiar as instituições educacionais oferecendo orientações as mesmas, com o intuito da melhoria do processo de ensino e aprendizagem do aluno estudante (GOIÂNIA, 2020).

No ano de 2012 foi criada a Rede de Inclusão, a qual era composta pelos dois CMAIS, já citados, pelos profissionais modulados nas Unidades Regionais de Ensino e as Instituições que mantinham convênio com a SME, sendo elas<sup>18</sup>: APAE, ASCEP, CEAD, CEBRAV, CORAE e RENASCER/PESTALOZZI. Essas instituições faziam um trabalho mais clínico terapêutico e, a partir da Resolução Nº 4/2009, passam a ter uma característica especificamente e intrinsecamente pedagógica (GOIÂNIA, 2020).

A partir desta Resolução Nº 4/2009 e do Decreto 7.611/2011 a SME deu início ao processo conhecido como dupla matrícula: o aluno com NEE deveria ser matriculado na rede pública regular como primeira matrícula e no AEE como segunda matrícula.

Em 2019 foi redimensionado o trabalho dos Profissionais de Educação que compõem as equipes Multidisciplinares das CREs, reestruturando para quatro Profissionais da Educação II (PE II) efetivos, com especialização na área de Educação Especial e/ou com segunda formação na área da saúde (Fonoaudiologia, Psicologia), ponto decisivo para o atendimento a educação especial na rede municipal de Goiânia.

Em 2020 foi elaborado outro documento significativo que são as - Orientações Referentes ao Atendimento Educacional Especializado na SME – 2020 - que dispõe sobre o AEE na SME, tendo como referência o Decreto 7.611/2011, a Resolução Nº 4/2009. Este documento apresenta algumas orientações sendo elas:

---

<sup>18</sup> **INSTITUIÇÕES CONVENIADAS:** Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); Associação de Serviço à Criança Especial de Goiânia (ASCEP); Centro Estadual de Apoio ao Deficiente (CEAD); Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual (CEBRAV); Centro de Orientação Reabilitação e Assistência ao Encefalopata (CORAE) e Centro de Atendimento Especializado (RENASCER/PESTALOZZI) (GOIÂNIA, 2020).

- Lotação dos professores e quantitativos de educandos, que dispõe que o AEE será efetivado por profissionais de Educação II (PE II) e que possua especialização em Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado e o quantitativo de educandos por atendimento que será de 01 a 04;
- Atribuições do professor do AEE, conforme Resolução N° 4/2009 e Nota Técnica N° 011/2010/ MEC/SEESP/GAB;
- Das áreas de atendimento do AEE: área de comunicação e tecnologia assistiva, área de desenvolvimento cognitivo, área psicomotora;
- Orientações Gerais para o trabalho no AEE, que se subdivide em 20 subtemas referentes aos atendimentos, dentre eles:
  - elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) elaborado semestralmente;
  - avaliações registradas em um documento específico chamado “Ficha de Acompanhamento e Avaliação do PAEE”, também realizadas semestralmente;
  - será desligado do atendimento do AEE, o educando tenha alcançado os objetivos propostos;
  - os educandos não assíduos no ensino regular não poderão frequentar o AEE tendo em vista que, neste espaço o objetivo maior é de complementar e suplementar o processo de ensino aprendizagem;
  - as sextas feiras destinam-se aos professores a realizarem suas atividades atribuídas ao AEE;
  - o professor da SRM deverá utilizar, elaborar e/ou preencher os instrumentos específicos definidos pela GERINC, assim como os professores de AEE nos CMAI e CAEE;
  - quanto aos atendimentos, estes ocorrem de 01(uma) a 02 (duas) vezes por semana, conforme as especificidades dos educandos e disponibilidade da família. Prioriza-se o atendimento 02 (duas) vezes por semana, sendo estes nas 2ª e 4ª feiras; ou 3ª e 5ª feiras, mas também pode ser 01 (uma) vez por semana, ou ainda, qualquer dia de 2ª a 5ª feira (GOIÂNIA, 2020).

Desse modo, os fios que tangem ao serviço de atendimento dos educandos que apresentam NEE na SME estão muito bem cerzidos pelos vieses dos marcos legais para promover o AEE na rede municipal de educação, pois podemos qualificá-lo como serviço de relevância e excelência na efetivação da escola com caráter inclusivo no município de Goiânia.

Recentemente, no vigente ano, foi instituído o Manual de Ações Inclusivas da Rede Municipal de Goiânia (GOIÂNIA, 2022) o qual estabelece que:

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), por meio da Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania (GERINC), embasada nos referenciais da legislação e orientações do Ministério da Educação referentes à educação inclusiva, como: Decreto n° 7.611/2011, Nota Técnica n° 04/2014, Nota Técnica n° 19/2010, Nota Técnica n° 11/2010, Nota Técnica n° 55/2013, Resolução CNE/CEB n° 04/2009, Lei n° 9.128/11, e Lei n° 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão, Lei n° 14.191/21, dentre outros, institui o documento intitulado Manual das Ações Inclusivas da Rede Municipal de Goiânia, com o objetivo de operacionalizar as ações inclusivas, nos âmbitos da educação especial, da educação bilíngue de surdos e da educação para a diversidade e cidadania, já executadas por esta Secretaria, abordando os aspectos

metodológicos e procedimentais para a sua efetivação, a partir das concepções e princípios fundamentados nas propostas para a Educação Infantil, Educação Fundamental da Infância e da Adolescência e Educação de Jovens e Adultos (GOIÂNIA, 2022, p. 2).

Por meio do Manual acima mencionado, temos uma longa costura a percorrer, pois este documento traz pespontadas as funções e atribuições a serem desenvolvidas e executadas na rede municipal de educação a fim de construir um trabalho de articulação para a efetivação de uma escola mais inclusiva. Sabemos da força irrefreável em prol da inclusão, dos discursos em torno da pluralidade cultural que ora se apresentam ‘esfarrapados’, mas é preciso lutar para que as políticas públicas se efetivem e esse cerzir só será possível se alinhavarmos a sensibilização da sociedade para o apreço as diferenças.

Enfim, o documento citado dá a direção com mudanças de atitudes e paradigmas para a averiguação das possíveis soluções de superação das barreiras que impedem a construção de uma sociedade e escolas mais inclusivas. Sendo assim, é necessário esforço e dedicação, trabalho em equipe para a reorganização da estrutura escolar, costurando novos significados, com condutas de boa vontade e acolhimento para asseverar que a qualidade da educação está entrelaçada à qualidade de formação de professores, seja em cursos de graduação ou em formação continuada.

Segundo Mantoan (2015, p. 54), ensinar na perspectiva da Educação Especial diz respeito a “ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”. Desse modo, é essencial uma formação tanto inicial quanto continuada, para que se possa ressignificar sua prática pedagógica e abandonar velhos paradigmas de educação.

Prosseguindo com minhas costuras, alinhavo na próxima seção as narrativas das professoras participantes desta pesquisa e vou desvelando suas percepções docentes acerca de sua formação docente e prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado.

#### **4 HISTÓRIAS COSTURADAS**

Eu sou aquela mulher  
que fez a escalada da  
montanha da vida,  
removendo pedras e  
plantando flores.  
Cora Coralina

Nesta seção trago a poesia de Cora ilustrando as participantes da pesquisa e a pesquisadora, pura representação da feminização do magistério no nosso ofício de mulheres professoras, que de dentro de nossas histórias alcançamos muitas outras histórias. A poesia traz a força da mulher que remove pedras e a delicadeza no plantio de flores, portanto, a mais fidedigna representação da luta e sensibilidade das professoras na modalidade de educação especial.

Em consonância com a poesia, recosturo as vivências e experiências docentes que vivi durante o processo da pesquisa e apresento um diálogo entre a teoria e as narrativas das participantes, professoras “Maria e Mila”, pseudônimos escolhidos por elas para a realização deste estudo.

Discurso sobre minhas experiências de aprendiz de ser pesquisadora, pois a presente pesquisa, me direcionou as tecituras, não imaginadas inicialmente, mas que foram sendo fiadas e tecidas, ao passo que ela foi se alinhavando em reflexões e diálogos, a partir das investigações teóricas e das histórias de vida das participantes. Uma tecitura que perpassa pelas considerações poéticas de Guimarães Rosa, “viver é um rasgar-se e remendar-se”. Viver é uma colcha de retalhos, é um costurar-se compartilhado, experienciado, é a arte feita em pedaços, com retalhos aqui representados através das ações e práticas que se entrelaçam entre as participantes e a pesquisadora.

#### **4.1 Des(re)costurando: vivências e experiências docentes**

Quando iniciei a pesquisa, eu já trazia minhas vivências que teceriam a composição de sentidos das histórias que estão por vir, pois, as participantes desta pesquisa trazem suas narrativas que se entrelaçam com as minhas. Por isso ousei dizer que, para além do que foi pensado inicialmente para o feitiço dessa pesquisa, desvelou-se a partir das histórias narradas pelas professoras, como se dá o processo de atuação e formação para a construção de saberes no AEE.

Um dos meus objetivos ao realizar este estudo era vivenciar a oportunidade de compreender as razões pelas quais as docentes optaram pelo AEE para estabelecer relações com as vivências e experiências pessoais e profissionais com esses estudantes NEE. Eu não esperava uma receita pronta, nem uma costura retilínea, mas como Paulo Freire, me ‘esperancei’ em vivenciar uma experiência pelo caminho da narrativa, ainda tão novo para mim, que pudesse

me ajudar a chulear e vislumbrar novos teceres para compreender os vínculos entre a escolha profissional e a atuação no AEE, o que o faço através das vozes das professoras participantes.

Busquei uma forma não invasiva de coletar os dados da pesquisa e, para tal, elaborei três questões gerativas, com o propósito de permitir a liberdade e espontaneidade, durante as narrativas das professoras. Apresentei-lhes três direcionamentos ou questões gerativas (apêndice B), com a intencionalidade de que elas cercassem suas vivências e experiências pelo caminho da docência. Esses direcionamentos foram os seguintes:

- 1 Nos conte a sua trajetória com a profissão docente e quais as razões para a escolha em atuar Educação Especial?
- 2 Discorra sobre suas percepções docente acerca da sua atuação no AEE na Secretaria Municipal de Educação do município de Goiânia.
- 3 Deixe suas impressões e histórias que podem de alguma forma contribuir para esta área de atuação e para esta pesquisa.

Ao contarem sobre suas vidas acadêmicas e as experiências vividas, as professoras trouxeram, à tona, histórias entremeadas de momentos únicos, relatos carregados de sentimentos, descobertas e aprendizados. E, é isso o que apresento fidedignamente aqui, e assim começo, des(re)costurando as histórias das participantes desde o começo. Em conformidade com Clandinin e Connelly (2015, p.51), “pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas”.

Mas fiquei pensando em como descrever, sem intervir, a belezura da riqueza de tudo que ouvi e vivenciei nas entrevistas das participantes. Permeada por tais questionamentos, passou um carretel de linha na minha cabeça, cada participante ao contar sobre sua história vivenciada, sentidos foram sendo costurados... descosturados... recosturados. Foram sentidos compostos a partir dos pressupostos que despontaram de suas narrativas.

Mas era preciso delinear e estruturar as análises das narrativas coletadas. Por isso, li e reli as narrativas que transcrevi, até alcançar certa impregnação que me permitiu perceber alguns “fios”, delineando como ponto de início os questionamentos e as observações que encaminharam a pesquisa, assim como, os sentidos que foram emergindo das entrevistas. Para Clandinin e Connelly (2015), quando se investiga uma experiência, um fenômeno, isso ocorre no espaço tridimensional, que é concebido de aspectos espaciais, temporais e sociais. Para os autores este composto cria um espaço tridimensional em uma investigação em que “os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85).



Então surge uma nova trama no tecido a partir da escuta e olhar atento das narrativas transcritas. Observei o que as participantes mais enfatizaram quando contavam de si, elas foram desvelando de alguma forma sentidos atribuídos aos momentos de formação e às práticas pedagógicas, ao serem professoras. De acordo com Bertaux (2010, p.116), das técnicas de análise de narrativas “a mais simples consiste em descobrir em cada narrativa de vida passagens relativas a algum *tema*”. Assim, advindo do que emergiu das transcrições, considerei duas unidades de sentido, sendo elas: a formação docente e as práticas pedagógicas. E, pontuo aqui o quanto me realçou a atenção que as unidades de sentido elencadas são convergentes nas narrativas das professoras participantes, as quais detalhamos nos tópicos a seguir.

#### **4.2 (Re)costuras educacionais: narrativas da formação docente e práticas pedagógicas das participantes da pesquisa**

Como já foi alinhavado anteriormente, as participantes da pesquisa aqui são chamadas de professora Maria e Mila. Elas vão chegando de mansinho e (re)costurando narrativas de pedacinhos de fatores relacionados à sua constituição identitária e à construção da identidade profissional docente. De como elas foram cerzindo sua trajetória como professoras e a querer exercer a docência na modalidade da educação especial. Sabemos que muitas das vezes, a construção da identidade profissional docente está internamente conectada às escolhas pessoais que costuramos no decurso da nossa trajetória de vida. Para Nóvoa (1992),

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor* (NÓVOA, 1992, p.16).

Desse modo, as participantes nos tópicos a seguir narram suas (re)costuras educacionais de acordo com a vida escolar e acadêmica, como estudantes e docentes. Vão tecendo ponto a ponto, o processo pela escolha da profissão, os desafios iniciais e sobre como constroem no dia a dia sua identidade profissional, permeadas pelo processo de formação e práticas docentes. Nesse sentido, inicialmente solicitei que contassem sobre a trajetória com a profissão docente e as razões que as levaram a escolher e atuar na Educação Especial.

Mila então inicia contando trajetória...

Eu quero começar dizendo então, que é um prazer né, tá participando da

pesquisa e colaborando para educação inclusiva no município de Goiânia, e por que não no estado, né? Eu queria começar a falar dessa trajetória com a profissão dizendo um pouco da minha formação. Eu sou oriunda de salas multis<sup>19</sup>, que existia muito na zona rural né. E todas as 1<sup>a</sup> /2<sup>a</sup>/ 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries eram juntas e foi assim que eu fui alfabetizada e depois nós mudamos para a cidade e aí eu entrei na sala de ensino regular, mas inicialmente eu estudei nessas salas, fui alfabetizada na sala multisseriado, na época, era bem assim específico da zona rural e fiz o ginásio, e fiz magistério o que contribuiu muito para minha formação quando eu fui cursar pedagogia, que me deu uma base que eu tinha uma sustentação, pra fazer um curso superior (Professora Mila, 10/06/2022).

É possível verificar a valorização que a professora Mila dá ao ambiente escolar inclusivo, uma vez que a percepção da professora com as salas *multi*, não a impediram de se alfabetizar e talvez essa realidade a tenha delineado muitos olhares, ou até mesmo, olhares singulares para a pluralidade e diversidade na educação. As diferenças individuais como também a crença de que cada pessoa se constrói pessoalmente, tem como base os pressupostos teóricos do sócio-interacionismo de Vygotsky (1984), que reitera que “a relação homem-mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente mediada” (VYGOTSKY, 1984, P. 127).

Essa teoria parte da concepção de que todo organismo é ativo e institui interação entre as conjunturas sociais e históricas que dependem das experiências vividas pelo indivíduo. Sendo assim, a teoria de Vygotsky (1984) parte da concepção da realidade de homem significando suas experiências. Em aproximação com esse autor, Freire (1996, p.30), esclarece que o conhecimento cotidiano colabora com a busca de novos conhecimentos, em que os saberes são “[...] socialmente construídos na prática comunitária”. A fim de refletir sobre a ideia de uma escola que seja para todos, Freire (1996) e Reis (2013) estabelecem a relação entre o homem e a sociedade, enfatizando a necessidade de compromisso e participação de todos, bem como da presença orientada do professor.

As narrativas trazem à tona indicativos de que enquanto os professores contam suas histórias, vivem e revivem experiências, mas também refletem sobre elas (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Ênfase as reflexões narradas pela professora Mila:

[...] eu ia muito nas escolas e me chamava muito atenção a necessidade da visibilidade do estudante NEE. E eu sempre comentava e sempre apontava

---

<sup>19</sup> Salas Multis – são as classes multisseriadas, com alunos de diferentes idades e níveis educacionais nas quais estão cerca de 60% dos estudantes do meio rural em áreas de difícil acesso, pois algumas escolas têm um número pequeno de matrículas e a mudança para outras escolas nem sempre é possível, por conta da distância. As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

que aquele estudante precisava de um apoio, precisava de algo especial, que a gente tivesse um olhar diferenciado para ele e eu percebia que na escola se ele fizesse bagunça, ele era ouvido, senão, ele passava despercebido. E aí isso me chamava muito atenção e me incomodava. E quando isso me incomodou eu fui fazer uma especialização no AEE, na inclusão e fiz (Professora Mila, 10/06/2022).

Aqui há um entrelaço nas dificuldades apresentadas pelos alunos e o desejo de atender as dificuldades dos mesmos pela professora Mila, já evidenciando sua preocupação com o estudante NEE. Mas sabemos que é preciso romper com entraves, como os citados por Mantoan (2015):

[...] os sistemas escolares relutam muito em mudar de direção porque também estão organizados em pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialista nesse e naquele assunto (MANTOAN, 2015, p. 23).

Nessa linha, reforço que a professora Mila demonstrou o entendimento de que é preciso quebrar paradigmas e que ela compreendeu a sua atuação como professora, pois superou a ideia de limitação e passou a ver e analisar a inclusão de vários ângulos, passando a ver esse educando dentro e fora da escola, endossando as palavras de Arroyo (2013), ao assegurar que:

[...] ser mestre, educador é um modo de ser e um dever-ser. Ser pedagogos de nós mesmos. Ter cuidados com nosso próprio percurso humano para assim podermos acompanhar o percurso das crianças, adolescentes e jovens. É uma conversa permanente com nos mesmo sobre a formação (ARROYO, 2013, p. 42).

Conforme a citação acima, o processo inclusivo nos leva a um novo traçado no tecido educacional, ou seja, nos leva a refletir sobre uma complexa ruptura de paradigmas, não pela ótica do outro a ser incluído, mas por tornar possível a pretensão da escola para todos, partindo de nós mesmos educadores.

Uma das características da pesquisa narrativa é provocar reflexões a partir de seus relatos. Pensando nisso, pontuamos as vivências de Maria:

É sempre bom a gente estar falando de algo que que nos move, né... que nos motiva a cada dia. A educação especial, trabalho com os estudantes com algum tipo de Necessidade Educacional Especial, é um trabalho que a gente escolhe mais que depois a gente não consegue deixar, né (risos...). A gente vai cada vez se aprofundando mais e isso vai nos motivando cada dia (Professora

Maria, 24/06/2022).

Nas entrelinhas da fala da professora Maria, é possível perceber o quanto ela valoriza o trabalho que realiza, a experiência que a motiva a estar no ambiente escolar inclusivo e a prática docente na educação com os estudantes NEE, estão permeadas de afetividade. As narrativas de Maria, trazem aqui uma cisão entre o olhar acolhedor e a necessidade de ser acolhido pelo outro. É perceptível que ela traz em sua fala o que Vygotsky (1984) nos afirma sobre a existência de uma interação entre o ambiente e o sujeito no processo de construção do conhecimento, fundando que ensinar é mais do que transmitir informações, pois acomete em mobilizar os estudantes o prazer de aprender.

Para a professora Maria, dialogar com suas memórias lhe possibilitou refletir sobre o seu processo de formação docente e como foi se tornando professora. Assim, ela nos conta:

A minha formação inicial é em licenciatura plena em Educação Física. (...) E aí na rede municipal, mesmo como professora de educação física a gente entra num coletivo de professores, aonde a gente faz atendimentos individualizados e isso sempre me chamou muita atenção. Desde a época da minha primeira formação como educação física, na Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás - ESEFEGO a gente sempre teve a área de humanas da educação muito forte, muito mais do que a própria habilitação em educação física. Então..., o estudo sobre teoria da educação, didática, metodologia de ensino, isso tudo na minha formação inicial na faculdade, foi muito bem trabalhado porque a UEG, a ESEFFEGO é da UEG, sempre teve essa característica, essa formação (Professora Maria, 24/06/2022).

Nas inquietações profissionais da professora Maria, ela traz em seus relatos, a tomada de consciência sobre a sua formação profissional, antes mesmo de estar atuando em sala de aula, pois segundo Tardif (2017, p.20) “antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior”.

A professora Maria relatou durante as narrativas que é filha de professora, foi bailarina clássica por muito tempo, e eu reflito que talvez por ser uma profissional de educação física e lidar com o movimento corporal, sua prática tecida pedagogicamente, lhe favoreceu ver o educando através de suas próprias experiências, pois ela já trazia consigo um fio condutor de conhecimentos, de saberes, que ela confeccionou ao longo de sua vivência como aluna e como filha de professora. Esses conhecimentos fundam o que Tardif (2017) intitula de saberes pessoais dos professores, e eles obtidos na família e no ambiente de vida, pois para o autor:

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (...). Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2017, p.48-49).

As narrativas abaixo, tecidas pela professora Maria, dialogam com a anterior, porém sob outro questionamento, outras reflexões. Nesta parte das narrativas de Maria constatamos o quanto são significativas as palavras de Freire (1996, p. 23) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, pois Maria se coloca na condição de aprendiz ao dizer que:

Na rede Municipal a gente fazia um trabalho de atendimento ao estudante. Qualquer professor, de área ou pedagogo e isso me motivava a estudar mais para saber mais, por quê que esses estudantes não aprendiam? Como eu poderia trabalhar da melhor forma, para tanto avaliar quanto intervir da melhor forma para aqueles estudantes. Tanto é que nas minhas primeiras escolas eu trabalhei, né... pouco tempo como professora de educação física, mesmo porque as professoras falavam que eu era uma pedagoga enrustida e eu tinha isso né, que eu alfabetizava mais que as professoras alfabetizadoras (Professora Maria, 24/06/2022).

O olhar da professora Maria pelo seu ofício de professora mostra que suas linhas a conduziram a cerzir belas costuras no tecido profissional. Ainda referenciando Paulo Freire (1996, p. 58), o patrono da educação brasileira, quando o autor pontua que não nascemos professor ou destinados a ser, “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira as quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Portanto, a partir dos escritos de Denari (2014); Freire (1996); Libâneo (2008); Mantoan (2015); Nóvoa (1992); Reis (2013); Tardif (2017) dentre outros, que concebem a formação docente como processo contínuo, as reflexões nas narrativas da professora Mila reverberam tais autores quando ela enfatiza que:

Na área de inclusão as várias vivências, as várias trocas de experiências, e estudando cada deficiência eu estou sempre enriquecendo...é! aqui na sala de recurso é muito interessante trabalhar aqui, porque além de você ter suporte, não me falta recursos pra eu aplicar com as crianças e com os estudantes, porque eu atendo eles na educação infantil e no ensino regular. E cada dia é um novo desafio, porque cada ser é um ser diferente, né... Ele aprende diferente, ele vive diferente, ele reage diferente. (...) E a minha escolha acadêmica foi essa, de fazer algo diferente para o próximo, não como sacerdócio, mas como profissional (Professora Mila, 10/06/2022).

Corroborando com os autores acima referidos e com o traçado das linhas da professora Mila em sua narrativa, Tardif (2017), neste mesmo traçado, sustenta que na formação de professores, os docentes carecem ser admitidos como sujeitos do conhecimento e que realizem um trabalho no qual se enlacen às expectativas cognitivas, sociais e afetivas; em outras palavras: a subjetividade. Melhor dizendo, a profissão docente não pode mais ter como fio condutor a mera transmissão de conhecimentos acadêmicos, é necessário que haja uma mudança na prática pedagógica, e para isso, necessário se faz também que a formação docente se pautem na mudança de perspectiva.

No relato abaixo notamos que as narrativas de Maria são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e um constante processo de desenvolvimento profissional, na busca por ser mais, conforme (FREIRE, 1981), quando ela solta a voz e diz:

Então foi aí que eu tive que me debruçar de novo, né... sobre esse outro estudo que era da Educação Especial que é uma questão, e que caminha passo a passo com a psicopedagogia, mas ela é específica, ela é a parte, né... e a gente, ao perceber que essa Educação Especial ela é transversal a todo tipo de educação. Eles têm direitos específicos, eles têm, né... todos os estudantes têm necessidades diferenciadas que são atendidas por recursos diferentes. Foi quando eu tive que estudar um pouco mais, fazer outras formações e foi quando eu entrei na área da Educação Especial propriamente dita. Aí eu fui fazer a formação em AEE, a formação em Altas Habilidades e Superdotação, especialização em TEA e Deficiência Intelectual e eu fiz outras. A formação específica na UnB sobre educação inclusiva e atendimento inclusivo escolar (Professora Maria, 24/06/2022).

Dessa forma, as tecituras das narrativas de Maria, foram se (re)costurando na preocupação de uma educação inclusiva que visa acolher todos os alunos, embora comumente ela ser entendida apenas como inclusão de alunos com deficiência. As preocupações de Maria perpassam as palavras de Reis (2006), quando a autora afirma:

[...] a **inclusão** propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem tipos de condição atípica. É a valorização do ser humano e aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo e todas as pessoas devem ser incluídas, sem exceção, para que possam desenvolver-se e exercer plenamente sua cidadania (REIS, 2006, p.41, grifo da autora).

A escola está tensionada a refletir a diversidade como característica do educando em processo contínuo de transformação, a fim de oferecer uma educação para todos. E, partindo dessa premissa, para atuar na perspectiva inclusiva o professor deve respeitar as diferenças e as

diferentes formas de ensinar e aprender, tendo em conta atender a todos no contexto da heterogeneidade, em todos os níveis e modalidades de ensino.

E, seguindo com suas narrativas, a professora Maria nos traz um rico questionamento:

Mas o que fazer, a receita? A gente não tem receita, a gente não tem receita em lugar nenhum, porque a gente não tem uma linha de produção de criança, os meninos eles chegam todos diferentes, por conta da história de vida, por conta, né... da diversidade que a gente tem mesmo humana, e isso é o maior desafio da educação hoje, né!? A gente precisa de formar-nos diariamente, continuamente, para que a gente consiga trabalhar. Hoje, né... mais voltada para essa prática agora, de atender, de estar planejando, de estar em contato com os estudantes NEE (Professora Maria, 24/06/2022).

Notamos que é fundamental ressaltar a relevância que tem a formação inicial de professores e evidenciar que (ainda) há lacunas no que se refere a essa formação. Isto porque, segundo Coelho (2006, p. 50) mais do que formar docentes dentro das instituições de ensino que oferecem cursos de graduação é imprescindível também que estes profissionais saibam que “[...] a cada momento estudem, busquem o saber e, no exercício de qualquer atividade ou função e nos vários contextos e momentos de sua existência, possam superar a mera competência técnica especializada”, em razão de que para o autor, a sala de aula aparenta contar pouco quando se versa de ensino de graduação.

E a professora Maria, segue nos contando dos desafios e possibilidades enfrentados...

O principal desafio que eu tenho hoje no meu trabalho profissional, né...é quando, os professores dizem para mim: “eu não tenho informação eu não tenho habilitação para trabalhar com toda essa diversidade”. E aí eu respondo assim: “nem eu, ninguém tem”. Então a gente constrói isso a cada dia, né... porque cada uma dessas crianças que entram, né... que vem até nós, precisam de coisas diferentes, apresentam características diferentes e a gente nunca vai ter formação para isso. A gente precisa estar buscando isso diariamente, a gente precisa estar entendendo isso diariamente. Claro que a gente tem todo um arcabouço, um aparato legal, né... de documentos do MEC maravilhosos, que vão nos conseguir abrir nossa mente para conseguir perceber que a gente consegue treinar a nossa mente, a nossa cabeça, nosso fazer do dia a dia, para perceber essas diferenças. Porque às vezes, a gente fica patinando ali enquanto professor na sala de aula, porque a gente não consegue transpor essa nossa forma de pensar na didática em sala de aula (Professora Maria, 24/06/2022).

Diante dos relatos apresentados pela professora Maria, é inquestionável que a formação inicial e continuada do professor precisa ser revista pelos órgãos competentes, pois, sabemos que nem todos os sistemas de ensino e professores têm interesses para a área inclusiva, quanto

as participantes desta pesquisa. Portanto, há a necessidade de costurar novos significados na formação de professores, sendo ela inicial ou continuada.

Nos cursos de pedagogia, segundo Libâneo (2008), a reestruturação do currículo e a inserção de uma ou duas disciplinas não tem assegurado a ampliação da qualidade da formação de professores dos anos iniciais. A formação inicial perpassa pelo viés da iniciativa das Universidades de acrescentar em suas matrizes curriculares, ainda de forma acanhada, uma ou outra disciplina, alinhavando algum amparo ao professor para trabalhar em uma escola nos princípios de uma educação inclusiva, acolhedora. Mas, sabemos que ainda não é o bastante para habilitar esse profissional a lidar com as dúvidas que os acompanham neste caminhar da inclusão escolar.

Nesta linha, Denari (2014) alerta que, para se trabalhar com universos tão diferentes, os professores carecem de apoio dentro e fora da escola, a começar pelos gestores e comunidade escolar, além da reconfiguração das políticas públicas e das ações que a concretizam. Sob esse viés, para que haja qualidade na Educação e na Educação Especial, é necessário aligeirar a profissionalização e aumentar as competências do professor. É importante considerar através de uma recente retrospectiva, um florescimento na preocupação com a inclusão escolar, mas que ainda está longe de ser a ideal para a formação de professores em uma perspectiva inclusiva. É preciso ir além!

Agora, dando prosseguimento às vozes das professoras participantes da pesquisa, os próximos pontos já trazem uma nova costura, haja vista que seria impossível arrematar os fios da formação de professores por acreditarmos ser um processo que não se finda, porém necessário se faz, neste momento, ir delineando novos coseres sobre as suas percepções docentes. Na sequência, abordamos novos dizeres das participantes da pesquisa.

Os relatos das professoras Mila e Maria evidenciaram que para além dos saberes científicos e pedagógicos, é necessário considerar o importante papel que o professor tem na sociedade tendo em vista que o trabalho docente não é neutro; é justamente o avesso, é político, cultural e social, alinhavando o que afirma Libâneo (2008, p. 222), quando nos aponta que “a escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes”.

Éh!! Sobre as percepções docentes..., as minhas percepções docentes é que cada dia mais a gente tem que tratar o outro, como ele é, da forma que ele se apresenta, né. E que as autoridades invistam realmente nesse público, e que nós possamos mesmo, fazer algo para essa comunidade que são os educandos



NEE, e nunca fechar as portas, e sempre estar abrindo portas, buscando algo que o satisfaz, buscando algo que faz esse indivíduo ser e tornar um indivíduo autônomo, né. Éhhh..., realizado, que consiga ter uma vida própria e também voltar lá para sala de aula que é o seu lugar de origem, lá do ensino regular e conseguir acompanhar seus pares (Professora Mila, 10/06/2022).

Porque o fim de todo o AEE, de todo atendimento educacional especializado é proporcionar essa aprendizagem do estudante lá na sala de aula. A gente não faz a priori ou como primeiro objetivo a estimulação desse estudante, a gente não está ali no AEE para trabalhar somente com a estimulação ou com o desenvolvimento de habilidades do estudante. A gente está ali, como objetivo primordial, proporcionar a inclusão desse estudante no ensino comum, né... Seja por meio de recurso, seja por meio de orientações, seja por meio de estratégias e atividades diferenciadas ou propor atividades para esses professores, mas também, atendendo esse estudante semanalmente, a gente também promove esse trabalho de estimulação, de desenvolvimento das capacidades cognitivas ou do que for necessário e/ou avaliado necessário naquele momento (Professora Maria, 24/06/2022).

Por meio dos dizeres das participantes e, entrelaçados aos apontamentos de Libâneo (2008) e Reis (2006, 2013); Bell Hooks (2013), pontuamos que urge na área da educação a formação de profissionais que acreditam que o nosso papel é desenvolver uma prática pedagógica que vá muito além das diferenças e singularidades de seus educandos, enfatizando que é indubitável que o nosso exercício não é o de:

[...] simplesmente partilhar informação, mas sim de participar do crescimento intelectual e espiritual de nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (HOOKS, 2013, p. 25).

Por meio das narrativas das professoras participantes da pesquisa e dos autores supracitados, é possível des-fiar que a formação do professor está diretamente entremeada à sua prática pedagógica e à sua relação com o outro. Segundo Pimenta (1999), os saberes docentes evidenciam uma ação contínua e progressiva que abrange os saberes da experiência (conhecimentos adquiridos na trajetória da prática docente), os saberes do conhecimento (se remetem ao conhecimento dos conteúdos e disciplinas específicos) e saberes pedagógicos (que fazem referência aos conhecimentos das ciências educacionais), nas quais a experiência é um elemento de acentuada importância na constituição dessa formação.

A professora Mila traz um pouco de si quando nos conta que:

Essa é minha percepção, o meu desejo, a minha vontade é essa. E nós temos

colhido bons frutos, éh... Porque a cada dia que passa, essa interação do professor do AEE, e do professor da sala regular é muito importante, e a gente faz isso no dia a dia. Nas sextas-feiras principalmente, a gente faz essa articulação, né... do currículo do ensino regular (da sala de aula), com as atividades realizadas aqui na sala de recurso (Professora Mila, 10/06/2022).

Entrelaçados nas tecituras das linhas da vida da professora Mila, em suas narrativas ela nos traz um processo contínuo e linear com as reflexões de Freire (1996, p. 39), quando ele fia no tecido teórico que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Portanto, juntando os pedacinhos de história de vida da professora Mila, vamos entendendo que a formação continuada retrata um espaço-tempo de criação e reflexão de potencialização das práticas pedagógicas. De acordo com Imbernón (2010), por meio da formação continuada, a troca de experiências entre os professores, os fazem construtores de conhecimentos. Assim, podemos alinhar aqui que, a formação continuada é um eterno processo de qualificação e aperfeiçoamento que amplificam a formação inicial.

E a professora Mila finaliza partes de suas narrativas, dizendo assim:

Enfim, o AEE ele tem promovido um bem-estar social para essa criança, para esse adolescente que é muito importante porque ele se sente muito excluído quando você não oferece uma atividade flexibilizada, quando você não oferece tratamentos iguais, né. É, a inclusão na rede ela tem caminhado de uma forma bem positiva e essa positividade eu creio que é, que são demandas, né... ofertadas pela secretaria e abraçada pela escola, pelo chão da escola, pelos gestores, pelos professores e cada dia é um dia. Cada indivíduo é um indivíduo e a gente no AEE oferta a partir daquilo que ele sabe, né... a criança, o adolescente ele vem com uma carga de saber muito grande que a gente acaba aprendendo com ele, acaba lidando e ofertando mais do que a gente pensava que a gente poderia, estar contribuindo (Professora Mila, 27/06/2022).

Nóvoa (2001) considera fundamental a troca de experiências na instituição escolar. Muitos professores esperam que se deve receber formação profissional vindas de fora da escola, para que possam promover uma perspectiva de autonomia para atuar com estudantes inclusivos. Para esclarecer melhor como o educador torna-se produtor do seu próprio saber, o autor pontua que:

É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano metodológico e teórico. Mas

todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua prática pessoal e articulá-lo ao seu processo de desenvolvimento (NÓVOA, 2001, p. 04).

Ainda segundo esse autor, não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática e a capacidade de analisar e refletir sobre o transcurso do processo de ensino-aprendizagem.

A seguir temos o relato da professora Maria, que reverbera os relatos da professora Mila. E, embora as narrativas tenham sido colhidas em diferentes contextos de ambientes e sem que elas tivessem conhecimento uma da outra nesta pesquisa, suas reflexões são concomitantes quanto à formação e práticas docentes.

Então esse trabalho de educação inclusiva, ele é proposto na nossa rede, como primeira opção que ele seja feito com a turma como um todo, né... para que a gente consiga alcançar aquele estudante e a turma como um todo, sempre pensando em metodologias que vão conseguir, de pelo menos de início atingir a todos. Se for necessário, um planejamento diferenciado, um recurso diferenciado, é para isso que serve o AEE. O professor de AEE estar ali para poder orientar. Ah! Então beleza, agora os outros estudantes vão estar fazendo os outros exercícios. O que, que esse estudante NEE ele consegue agora neste momento? São atividades diferenciadas? Então, é para isso que o planejamento específico precisa de existir, é para isso que as orientações do AEE, precisam estar regularmente na escola e isso garante inclusão do estudante na escola. Não é ele estar ali na escola, né... participando, estando na sala de aula. O professor está dando aula de matemática, sistema de numeração e, ele está colorindo um desenho de dinossauro (Professora Maria, 24/06/2022).

A professora Maria nos traz considerações tecidas no cotidiano de suas histórias e vivências singulares, como docente no contexto da diversidade, e nos narra que necessário se faz, puxar o fio da meada para trabalhar com redes de encontros, conforme defendem Jesus e Effgen (2012), quando retratam que:

Para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante. Tal situação é um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 20).

Como visto, a partir das narrativas das professoras participantes da pesquisa, podemos

ir percebendo que a formação inicial e formação continuada contribuem para o amadurecimento das práticas pedagógicas do professor, necessárias para construir uma linha de continuidade para garantir novas outras práticas diferenciadas, para uma melhor escolarização do estudante NEE. Conforme apontado pelas participantes, a ação docente alinhava-se como uma possibilidade para a significação dos alunos inclusivos como sujeitos de conhecimento, sempre que, respeitando os aspectos educacionais relacionados à forma e ao ritmo de aprendizagem de cada estudante público-alvo da Educação Especial.

De acordo com Nóvoa (2017),

[...] torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente (...) o continuum profissional, isto é, a pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada (NÓVOA, 2017, p. 1113).

Diante do exposto, também não podemos deixar de sermos cientes de que embora seja incontestável a magnitude da aproximação entre formação inicial e continuada para entendimento do desenvolvimento profissional como um todo, este objetivo não é tão facilmente atingível, pois ainda tem se mostrado insuficiente no que se refere à melhoria dos processos na qualidade do trabalho docente na modalidade inclusiva.

Por fim, em relação às impressões e histórias que podem de alguma forma contribuir para esta área de atuação e para esta pesquisa, as histórias contadas pelas professoras Maria e Mila, repercutem em Paulo Freire (1996) e Reis (2013), uma forma de fundar que esse direito ao conhecimento, é para todas as pessoas. É por isso que as professoras trazem em suas narrativas, que os docentes do AEE na SME estão sempre em processo de construção, estão sempre tecendo conhecimentos diversos, buscando um olhar e uma escuta positiva em um ambiente de acolhimento das diferenças. É pensar que a escola nunca está pronta, que quando entendemos a educação de forma horizontal, que ela não se finda.

E elas trazem nos arremates finais de suas narrativas que:

E aí... a minha história e a minha impressão para contribuir com essa área de atuação para essa pesquisa é minha experiência, que é que a gente nunca pode desistir do ser humano. Que todo ser humano aprende, todo ser humano é capaz. Éhh... todo indivíduo tem suas potencialidades e a gente tem que acreditar nessas potencialidades e encorajá-lo para que ele tenha sucesso, a maneira dele, do jeito dele, e aceitar o jeito dele e tentar mostrar para os pares. O nosso trabalho, é tornar cada vez mais esse indivíduo um cidadão. Um cidadão com autonomia para ele voltar lá para sala de aula do ensino regular, com autonomia com capacidade de acompanhar os seus pares e assim, nós fazemos isso ao longo do ano avaliando-o. Ele é avaliado semestralmente. E é um olhar com muito cuidado essa avaliação, é avaliando ele por ele mesmo,

né. E existe nesse estudante através desse olhar uma mudança significativa, tanto comportamental quanto no contexto cognitivo. Ele volta para sala de aula, se sentindo pertencente àquele ambiente e, sendo assim, nós estamos assegurando os princípios da educação inclusiva que é tornar um ser incluído no ambiente onde ele vive, onde ele estuda, onde ele tem suas relações sociais (Professora Mila, 27/06/2022).

Então são dois desafios que a gente tem. O primeiro é pensar que a gente não tem mesmo formação e a gente nunca vai ter, a gente vai buscar dia a dia juntos, por isso que esse trabalho do AEE, ele é tão lindo e tão é gratificante, porque é um trabalho de parceria, é um trabalho de colaboração, de articulação. E o segundo desafio, são as próprias crianças que nos trazem, né... porque eles trazem dia a dia, né... essas dificuldades que são aquelas que se mostram primeiro, mas a gente precisa de aprender a treinar o nosso olhar para ver as possibilidades. E é isso que eu acho, que que a gente vai buscando, nesse dia a dia e elas aparecem. E ver esse trabalho acontecendo dia a dia é muito gratificante com as crianças. (Ela sinaliza para mim com o olhar, que já estaria encerrando sua fala), mas continua, (...) porque a escola é isso aí. É movimento, é toda essa dificuldade, né... e o trabalho de professor ele é muito desgastante porque é um doar-se ali e mediar situações de conhecimento, não é fácil, né... Então a gente precisa de estar mesmo é preparado e motivado, porque o formar ele vai acontecendo diariamente (Professora Maria, 24/06/2022).

Percebi a sensibilidade das duas professoras participantes, quando as mesmas desvelam suas vivências ímpares, ao depreenderem que a avaliação não é para desvelar o que os educandos não sabem, mas sim, o que sabem. Partindo desse alinhavo, Bell Hooks (2020) assinala:

Imagine como é ter aulas com um professor que não acredita que você é totalmente humano. Imagine como é ter aulas com professores que acreditam pertencer a uma raça superior e sentem que não deveriam se rebaixar dando aulas para estudantes que eles consideram incapazes de aprender (BELL HOOKS, 2020, p. 24).

Muitas são as minhas aproximações com as professoras, pois ao delinear as inquietações que me motivaram a esta pesquisa, também as vejo em partes, quando elas vão narrando suas vivências com muita beleza e leveza, suas linhas permeadas de reconstruções e reflexões vividas por terem outra forma de olhar e valorizar as potencialidades desses alunos. Nesse intento, Nóvoa (2001) pontua que

É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano metodológico e teórico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em

sua prática pessoal e articulá-lo ao seu processo de desenvolvimento (NÓVOA, 2001, p. 04).

A partir desse entendimento, fica evidente que é preciso tracejar a necessidade de refletir sobre a prática e inferir sobre ela, tendo em vista que os conhecimentos da docência são delineados não apenas em cursos de formação inicial ou continuada, mas construídos na prática pedagógica, o que demanda a reflexão sobre o trabalho desenvolvido, considerando a diversidade de profissionais que atuam neste campo tão híbrido de saberes. E, para complementar, Reis *et al.* (2017, p. 51) destacam que “é notório que ainda há muitas barreiras a transcender na construção de uma educação na e para a diversidade, mas nenhum obstáculo é insuperável quando há vontade de aprender de novo”.

As participantes desta pesquisa têm entendimento da necessidade de articulação e interação do professor do AEE e do professor da sala regular, viabilizando o máximo de socialização e interação para que não haja distanciamentos dos educandos NEE na turma regular entre os alunos. Essa tomada de consciência prima pela efetivação da inclusão escolar tendo como alvo o aluno real que está inserido no espaço de sua sala de aula.

Mediante o exposto, Queroz (2021) aponta sobre:

[...] a necessidade de um pensamento mais reflexivo do professor, uma reflexão que provoque a mudança, que favoreça a reorganização de práticas e acontecimentos no dia a dia do fazer docente. (...) que é na reflexão sobre a ação que esse professor vai criando condições para orientar sua postura em favor de uma educação mais inclusiva em favor de um ensino que favoreça a aprendizagem de todos no ensino regular (QUEROZ, 2021, p.74).

Portanto, podemos pontear que os processos narrados pelas professoras que ser e estar professor em uma perspectiva inclusiva, requer que busquemos por objetivos e caminhos de articulação da teoria com as práticas pedagógicas, unindo conhecimento teórico e prático em prol de ações e reflexões que envolvem a função de ser e estar professor, quer na educação especial ou na educação regular.

Quando cogitei em ouvir as narrativas das ‘histórias costuradas’ das participantes dessa pesquisa, importante se faz dizer neste momento, que não houve a intencionalidade de romantizar a educação especial. Ela (ainda) precisa passar por contextos de mudanças de forma efetiva, em que a escola inclusiva deve ser vista como espaço de reflexão e aprendizagem, que permeiam desenvolver uma postura crítica e reflexiva acerca da prática docente do professor.

Necessário se faz pensar, como o professor se coloca como um profissional na perspectiva inclusiva? Que ele possa compreender que o aluno da inclusão (é nosso!) enquanto

professores. E as participantes deixam aqui suas impressões de que é preciso enxergar a inclusão, exercendo o exercício de alteridade descosturando práticas excludentes e homogeneizantes.

Para exercer o exercício de alteridade, Reis (2013) e Montoan (2004) apontam que a construção de uma educação na e para a diversidade implica na relevância de uma mudança de atitude face ao outro, de ver o outro, de se colocar no lugar do outro e que a partir do outro nos constituímos como pessoa e é dessa alteridade que teremos mudanças na sociedade, ou seja, devemos nos desfazer de preconceitos, aceitar as diferenças e também respeitar a diversidade.

Como dito, nos ancoramos em Reis (2021), ao escrever que a alteridade

[...] é um ato de experienciar e reconhecer no processo de inclusão a plenitude para avançarmos, de forma consciente e reflexiva, para outras possibilidades de enxergar que no outro eu me realizo, me identifico e me completo em um contínuo fazer e refazer, tecer e ser tecido em todas as dimensões que nos complementam e nos identificam como pertencentes a um mundo que, certamente, pode e deve constituir-se “na e para” a diversidade humana e não humana (REIS, 2021, p. 24-25).

A par do exposto, apesar das dificuldades impostas pelo trabalho docente na inclusão, *me esperanço*, nas professoras participantes, mediante os processos narrados por elas e o quanto elas têm contribuído para a construção de novas costuras em novos tecidos, dando um certo colorido no tecer das colchas de retalhos para que possam abrigar o futuro da educação inclusiva, aquecendo-a de tal forma que haja apenas Educação destinada a todos, igualmente.

## ARREMATANDO AS COSTURAS, NÃO A PESQUISA, NEM AS HISTÓRIAS COSTURADAS...

### Arremates!

Fio e desfio  
a vida é um fio.  
Desvisto histórias  
no novelo das memórias.

Desvisto memórias  
no tecer das histórias.  
Arremato sem findar  
o contar das memórias  
das histórias costuradas.

Monserrat Alonso Alonso (2023)

Ao pensar nos arremates finais desse trabalho, trago uma reflexão de que os “arremates” são as aparas das linhas para um harmonioso tecer, pois assim como somos seres inacabados, segundo Paulo Freire (1996), também aqui os arremates representam as “histórias costuradas” se transformando constantemente, sem que se findem em si mesmas. Difícil tarefa a que me encontro agora, de escrever em algumas páginas o aprendizado que tive com esta pesquisa e expressar em palavras parte daquilo que vivi...

Seguindo as costuras, resgato as minhas palavras iniciais deste trabalho, volto ao tempo, no ano de 2020 dia 18 de dezembro, quando digo que renasci aos 57 anos, ao receber o resultado da aprovação no Processo Seletivo do (PPG-IELT). Dois anos se passaram e é chegada a hora de arrematar esse ciclo da escrita. Comprovo neste momento tal renascimento, pois essa dissertação, apresenta na verdade três narrativas - as das duas professoras participantes e o meu memorial, como narradora da minha própria história, o que me fez requintadamente renascer ao vivenciar a experiência de pesquisadora e depreender a complexidade da formação e atuação do professor na educação especial.

A atividade de pesquisa me trouxe a oportunidade de cerzir novos conhecimentos e, ao *costurar histórias* e conhecer as narrativas das professoras unindo os retalhinhos delas aos meus, pude perceber onde estava a minha identificação com a docência e de onde emergiu o meu interesse pela educação de crianças NEE, que vieram me acompanhando desde o ensino médio, quando das dificuldades escolares que enfrentei e nos cursos de formação de professores, quando das confecções das colchas de retalhos. Rememorar minha trajetória



profissional juntamente com as escutas das narrativas, me fez refletir sobre as escolhas que delineei e as suas implicações ao longo da vida, bem como o interesse por esse tema.

Escrever de forma narrativa, foram inquietações que me acompanharam durante todo o desenvolvimento do trabalho, visto que, trago a metáfora da costura para a escrita, como forma de representar a vida, as vivências, experiências, e por isso, a escrita na primeira pessoa do singular.

Este estudo ficou sistematizado em quatro seções: na primeira seção apresentei as memórias e narrativas história da minha vida, tecendo as razões pela escolha do tema. Na segunda seção, evidenciamos o percurso metodológico da pesquisa, a forma de como se deu a escolha das duas participantes das narrativas orais, a apresentação do TCLE às participantes, a coleta das entrevistas narrativas e a escolha dos pseudônimos escolhidos pelas professoras. Na terceira seção, destacamos os aspectos teóricos que sustentam este estudo por meio de uma revisão histórica da Educação Especial, e de um estudo bibliográfico fundamentado em documentos político-legais imprescindíveis para dar sustentação à efetivação dessa modalidade de ensino no Brasil e, mais especificamente na SME – Goiânia, lócus da pesquisa. Na quarta seção, apresentamos as “histórias costuradas” em que analisamos os dados das entrevistas narrativas realizadas com as professoras participantes.

Os caminhos delineados no objetivo geral desta pesquisa, em - desvelar, as percepções das docentes da Educação Especial da Rede Municipal de Educação de Goiânia para compreender os vínculos entre a escolha profissional e atuação no Atendimento Educacional Especializado - foi contemplado nas narrativas apresentadas, advindas das entrevistas com as duas professoras participantes. Nesse percurso, elas pontuam como lidam com os educandos NEE nas SRM valorizando a subjetividade de cada aluno atendido e apontaram como têm significado/ressignificado sua formação docente e práticas pedagógicas, de maneira a garantir a inclusão dos NEE na sala comum de ensino regular público, exercendo o exercício de alteridade (REIS, 2021), ao descosturar práticas excludentes e equalizantes.

Em seus inícios narrativos, as participantes também respondem à questão problema levantada nesta pesquisa: quais as articulações entre a escolha pela docência na Educação Especial na Rede Municipal de Educação de Goiânia e as percepções da Atuação no Atendimento Educacional Especializado? E, desse modo, pespontaram a necessidade de refletir sobre a prática e inferir sobre ela, ao tracejar a importância e necessidade de alinhar a articulação e interação do professor do AEE e do professor da sala de aula comum, para que juntos possam buscar a melhor maneira de lidar com as demandas da educação inclusiva e impedir o distanciamento dos educandos NEE na turma regular com seus pares, tecendo conhecimentos

diversos e estabelecendo um ambiente de acolhimento das diferenças na efetivação de uma educação na perspectiva inclusiva.

Nesse costurar, entremeio o alcance dos objetivos específicos, ao delinear um estudo bibliográfico contextualizado de aparatos legais que norteiam a educação especial em nível internacional e nacional a partir dos anos de 1990, e constatamos que os mesmos impulsionaram melhores condições para a democratização da escola pública. E, embora avanços tenham sido registrados, necessário se faz descrever que o respeito às diferenças, a necessidade de compromisso com uma educação de oportunidades para todos, ainda apontam (des)esperanças que nos acompanham nesse caminhar.

Da mesma forma, apresento uma revisão histórica da educação especial até os dias atuais e alinhavo alguns marcos legais que foram fundamentais para a efetivação e avanço de uma educação cada vez mais inclusiva, que garanta direitos iguais a todos assegurando a oportunidade de acesso à escola a todo educando com ou sem NEE. Dentre eles, destacam-se os documentos que indicam os princípios da inclusão, para além de apenas oferecer oportunidade de acesso à escola, tais como: a Declaração de Salamanca; a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Plano Nacional de Educação; o Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; a Lei Brasileira de Inclusão e outros que impulsionaram a proposta de educação inclusiva, mas que ainda têm muito a crescer.

Alinho também aos objetivos específicos, a proposta da SME, que promove a efetivação da educação inclusiva no município de Goiânia, a qual está pautada nos documentos e políticas supracitados, garantindo a aplicabilidade dessas políticas públicas no AEE na SME, o que me faz alargar o olhar e perceber um novo desenho no tecido, com o compromisso da rede municipal de educação em destinar a essa modalidade de ensino uma preocupação em favor de uma educação que favoreça a aprendizagem de “TODOS” e não para “ALGUNS” (REIS, 2013), no ensino regular público, assim como a adequação curricular na perspectiva da educação inclusiva.

Outro ponto marcante que cerzimos está na seção 4, na síntese das unidades de sentidos, em que evidenciamos e perpassamos pelas narrativas das participantes. Em outras palavras, tive muita ética e cautela, muita admiração e respeito pelas narrativas colhidas nas fontes e aqui apresentadas e, a certeza de que escolhi as que mais me tocaram - que não foram poucas - e me levaram a refletir o que normalmente não paramos para pensar. As nossas reflexões, aliadas às reflexões de outros, são um grande aprendizado. Ouvi-las foi qualificar o fazer na “escutatória”

de Rubem Alves (1999), pois as narrativas mostram um lado das histórias que nem sempre é levado em consideração quando se fala em educação.

Em suas narrativas, cuidadosamente, as participantes bordaram apontamos dos quais, os que mais emergiram foram sobre a formação docente e práticas pedagógicas, e que eu sensitivamente comparei ao tecelão no tecer de sua peça, pois elas narram suas percepções, de uma prática tecida pedagogicamente pelas tramas da docência frente às demandas da educação especial em uma perspectiva inclusiva, não perdendo o “esperançar” diante dos desafios que encontram cotidianamente no ambiente escolar, e seguem assim como o tecelão a criar novas histórias e a comporem novos sentidos para a docência em um fazer cada vez mais inclusivo (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Ao costurar fazemos moldes no papel antes de dar início ao cerzir, e foi assim, também na escrita deste trabalho, escrito no papel antes da digitação. Aprender a fazer a pesquisa narrativa, tantas dúvidas... um desafio. A par do exposto, as considerações que entrelaço agora (arrematando as costuras, não a pesquisa, nem as histórias costuradas...), constituem um breviário da versão do texto da pesquisa. Reconheço que cada vez que retomo ao texto, que releio as narrativas *colhidas e escolhidas* das participantes da pesquisa e miro o texto por completo, tenho o palpite de que muita coisa (ainda) poderia ser contada. Chego aos “arremates” com muitas inquietações de que há a necessidade de outras novas pesquisas que pontuem um retracado do que (ainda) está por pesquisar e continuar um novo (des)tecer para aprimorar o ponto.

Neste mesmo viés, pontuo que o limite da pesquisa se dá em uma proporção muito pequena com apenas duas participantes que atuam no AEE da SME, havendo a necessidade de outras novas pesquisas, em outros espaços e outros novos teceres, uma vez que, esta pesquisa, assim como as cocadas, elas não se findam ao serem arrematadas, pois ao arrematar as últimas fitas de coco no feitiço das cocadas, elas não se finalizam, já que, aí se dá o início de um novo caminhar até chegarem a serem degustadas.

Espero com esse trabalho “afetar” aos que lidam com a educação inclusiva (a inclusão resgata vidas!), com educandos que apresentam NEE, ressaltando a importância de continuarem um novo tecer na sua formação docente e práticas pedagógicas, cerzindo na sua identidade profissional os contextos poéticos das “Tessituras” (2021), da professora Dr<sup>a</sup> Olira Rodrigues e o exercício da alteridade, no verbete da professora Doutora Marlene Barbosa de Freitas Reis (REIS, 2021), consolidando a continuidade de novas pesquisas para que outros docentes tenham a oportunidade de contar muitas outras “histórias costuradas” ...

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Demerval et al. **O Legado educacional do século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

ALVES, Helen Cristiane Viana. **Atuação Docente na sala de recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Macapá/ AP**. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/ Centro de Educação e Ciências Humanas/ Universidade de São Carlos (UFSCAR); 2018.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Editora Papirus. 2000.

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. 7. ed. Editora Papirus. 1999. p. 214

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.**

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. São Paulo: Editora Vozes, 2000.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. 2. ed. Tradução: Zuleide Alves Cardoso Cavalcanti e Denise Maria Gurgel Lavallée; revisão científica: Maria da Conceição Passeggi e Márcio Venício Barbosa. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 167 p.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 06 de setembro de 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 06 de setembro de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acessado em 10 abril. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e de outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm). Acesso em: 06 de setembro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – LDB. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acessado 15 maio. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. (1994, Salamanca). Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica - CNE/CEB **Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 01 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Especial. **Parecer CNE/CEB nº 13 de 3 de junho de 2009**. Diretrizes Operacionais para a Educação Especial. Brasília: CNE/CEB, 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica - CNE/CEB **Resolução Nº 4, de outubro de 2009b**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em 01 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica Nº 11/2010/MEC/SEES. In: **Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares**. 2010 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em 01 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF 2014a.

BRASIL. **Nota Técnica Nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, 2014b.

BRASIL. MEC. **Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm) Acesso em: 02 de junho de 2022.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa.** Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU (trad.) 2ª ed. – Uberlândia: EDUFU, 2015.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Universidade e formação de professores. In: **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade.** GUIMARÃES, V. S. (org.). Campinas –SP: Papyrus, 2006. p. 43-63.

COLLING, Nadir Lucia Schuster. **Narrativas e histórias de vida, percursos de formação e docência de quatro professoras na modalidade da Educação Especial: Salas de Recursos-AEE.** (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências/Mestrado em Educação na Ciências/Universidade Regional do estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); 2017.

CONNELLY, F. Michael.; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona: Editorial Laertes. 1995. p.15-59.

CORRENT, Nikolas. Da Antiguidade a Contemporaneidade: a deficiência e suas concepções. **Revista Científica Semana Acadêmica.** Fortaleza,2016, Nº 89 Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/da-antiguidade-contemporaneidade-deficiencia-e-suas-concepcoes>. Acesso em: 10 jan.2022.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

DENARI, Fátima Elisabeth. De classes especiais e atendimento educacional especializado: a elegibilidade de alunos como foco. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial.** Marília: UNESP, v.1, n.1, p. 45-52, jan./dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 7. Ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 10. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana. (ORG.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GOIÂNIA. SME. **Manual das Ações Inclusivas da Rede Municipal de Educação de Goiânia.** 2022.

GOIÂNIA. SME. **Proposta Político-Pedagógica de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia.** 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 9-50. Disponível em: [https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2017/10/hooks\\_2013\\_ensinando-a-transgredir\\_book.pdf](https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2017/10/hooks_2013_ensinando-a-transgredir_book.pdf) Acesso em: 10 set. 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JESUS, Denise Meyrelles; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares/ Theresinha Guimaraes Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho, organizadores. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 16-24.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-113.

LAGOEIRO, Aline de Cássia Damasceno. **Trilhando os caminhos do início da docência**: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor. (Tese). Programa de Pós-Graduação em Educação/ Centro de Educação e Ciências Humanas/ Universidade de São Carlos (UFSCAR); 2019.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 229-246.

LARROSA, Jorge. Notas da experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr./out., 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz T. **O Sujeito da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2008

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 79-94.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 1. Reimpressão- São Paulo.: Summus, 2015.

MARCHI, Thaís Virgínea Borges. **Narrativas sobre inclusão escolar**: a história de Arthur. (Tese) Programa de Pós-Graduação em Educação/Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria (RS); 2018.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MESQUITA FILHO, Alberto. **O método científico**. Espaço científico cultural, 2006. Disponível em: [http://www.adelinotorres.info/metodologia/alberto\\_mesquita\\_filho\\_o\\_metodo\\_cientifico.pdf](http://www.adelinotorres.info/metodologia/alberto_mesquita_filho_o_metodo_cientifico.pdf) Acesso em: 02 mai. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, Deficiência e Educação especial**. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental, Unimep, 2003. Disponível em: [https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4762/art1\\_15.pdf](https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4762/art1_15.pdf). Acesso em 25 maio. 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2017, n. 166, v.47, p.1106 - 1133. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt> Acesso em: março de 2023.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, Rio de Janeiro, n. 142, maio 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 01 nov. 2021.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, n. 2, v. 3, p. 21 - 49, set./ 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217> Acesso em: junho de 2022.

NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Brenda Fonseca de. **Educação e Diversidade**: um olhar para a formação continuada de professores da Rede Municipal de Goiânia. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias- PPG-IELT/ Universidade Estadual de Goiás- UEG; 2017.

PACHECO, Kátia Monteiro De Benedetto; ALVES, Vera Lucia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **ACTA FISIATR**. 2007, p. 242 – 248.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia 4ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.



PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

QUEROZ, Juliana Candido. Vivências de Professores da Rede Municipal de Aparecida de Goiânia Sobre Inclusão Escolar. 2021. 135fl. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis/GO, 2021. Disponível em: <https://www.btdt.ueg.br/handle/tede/972>. Acesso em: 12 mar 2023.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Alteridade. In: **Dicionário [livro eletrônico]: rumo à civilização da religião e ao bem viver/** Rosamaria Arnt, Paula scherre (orgs.). - Fortaleza, CE: Editora UECE, 2021.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Deescubra, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; et. al. Educação na e para a diversidade: a busca pelo exercício da alteridade. In: **Interdisciplinaridade na educação: redimensionando práticas pedagógicas /** Marlene Barbosa de Freitas Reis, Luana Alves Luterman (orgs.) – Anápolis: Editora UEG, 2017.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível**. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ROCHA, Leonor Paniago; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. A pesquisa narrativa em educação especial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 884-899, maio 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13500>

RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Cláudia Araújo de. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Interritórios Revista de Educação**. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru. V.3 N.5, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/234432>. Acesso em 25 maio. 2022.

RODRIGUES, Olira. Tessituras. In: **Afagos**. Porto: Faculdade Letras da Universidade do Porto, 2021. Disponível em: [http://cdn.ueg.edu.br/source/observatorio\\_de\\_ideiasm\\_gestao\\_da\\_informacao\\_em\\_educacao\\_e\\_formacao\\_128/conteudo/11084/2021\\_AFAGOS\\_REVISAO\\_DA\\_AUTORA\\_2742021.pdf](http://cdn.ueg.edu.br/source/observatorio_de_ideiasm_gestao_da_informacao_em_educacao_e_formacao_128/conteudo/11084/2021_AFAGOS_REVISAO_DA_AUTORA_2742021.pdf) Acesso em: 10 set 2022.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos. **Educando na Diversidade: a questão da sala de recursos multifuncionais**. (Dissertação) Programa de Pós- Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias- PPG-IELT/ Universidade Estadual de Goiás- UEG; 2017.

SANTOS, Lilian Cristina dos. **A Inclusão da Pessoa Cega em Cursos a Distância, Mediada por Recursos de Tecnologia Assistiva: uma proposta de design instrucional**. (Dissertação)

Programa de Pós- Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias- PPG-IELT/ Universidade Estadual de Goiás- UEG; 2019.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico Crítica**. 10ª edição Campinas. Autores Associados, 2008.

SILVA, Aline Maira da. **Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SILVA, Byanca Teles; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. A inclusão na rede regular de ensino fundamental: um olhar para o atendimento educacional especializado. In: **Semana de Integração de Pedagogia e Letras**, 5.; 2016. Inhumas. **Anais** p.618-624. 2016.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **O memorial no espaço da formação acadêmica: (re) construção do vivido e da identidade**. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, 601-624, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p601> Acesso em: 19 nov. 2021.

SILVA, Rossicleide Santos da. **Possibilidades Formativas da colaboração entre Professores do Ensino Comum e Especial em um Município Paraense**. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/ Centro de Educação e Ciências Humanas/ Universidade de São Carlos (UFSCAR); 2018.

SONTAG, Susan. **Ensaio Sobre Fotografia**, Coleção Arte e Sociedade n. 5.Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.

SOUZA, Carla Salomé Margarida de. **A educação especial no ensino superior: o atendimento educacional especializado na Universidade Estadual de Goiás**. Curitiba: CRV, 2020.

SOUZA, Carla Salomé Margarida de. **A Educação Especial no Ensino Superior: o atendimento educacional especializado na Universidade Estadual de Goiás**. (Dissertação) Programa de Pós- Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias- PPG-IELT/ Universidade Estadual de Goiás- UEG; 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

TELLES, João A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 34, p. 79-92, jul./dez. 1999.

TINÔCO, Saimonton. **Inclusão escolar: Análises de Consensos e Dissensos entre pesquisadores brasileiros da Educação Especial**. (Tese). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/ Centro de Educação e Ciências Humanas/ Universidade de São Carlos (UFSCAR); 2018.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALSH, Catherine. A educação como prática da liberdade. Conferência de Abertura: **Paulo Freire - 100 anos de práxis libertadora**. (Universidade Andina Simón Bolívar), 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-SDD8sPIK0Y> (a partir de 07'13") Acesso em: 20 de agosto de 2022.

ZAVAREZE, Taís Evangelho. **A Construção Histórico Cultural da Deficiência e as Dificuldades Atuais na Promoção da Inclusão**. 2009, UFSC, Brasil: [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt). O portal dos psicólogos. Acesso em: 30 maio. 2022.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa intitulada “Narrativas de docentes na Educação Espacial: histórias costuradas”. Meu nome é Monserrat Alonso Alonso, sou professora, mestranda e pesquisadora responsável por esta pesquisa, sendo orientada pela Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, deverá escolher a melhor forma de confirmar sua participação tendo duas opções:

a) Caso prefira realizar o Consentimento Livre e Esclarecido de forma **física**, imprima este documento, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, digitalize o documento assinado e rubricado e envie para a pesquisadora responsável através do e-mail [monserratmestranda@gmail.com](mailto:monserratmestranda@gmail.com). O original assinado ficará com você e a cópia digitalizada com a pesquisadora responsável.

b) Caso prefira realizar o Consentimento Livre e Esclarecido de forma **digital (online)**, click no link abaixo e leia atentamente o documento online antes de preencher e, ao final, confirme que está de acordo, ciente e deseja participar da pesquisa: <https://forms.gle/fX8w2HvCHwtMV7Uz7>

Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail [monserratmestranda@gmail.com](mailto:monserratmestranda@gmail.com), endereço sito a Rua R-6, Quadra R-6, Lote 15, nº 39, Setor Oeste, Goiânia/GO, CEP 74.125-080 e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: (62) 98423-2323. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: [cep@ueg.br](mailto:cep@ueg.br). O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Os pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa são Monserrat Alonso Alonso e Marlene Barbosa de Freitas Reis.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 30 minutos e a sua participação na pesquisa 1 a 3 horas

#### **Justificativa, objetivos e procedimentos:**

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é devido ao fato de que as narrativas carregam subjetividades e singularidades de cada pessoa e, com isto, esta pesquisa buscará desvelar as narrativas de docentes que atuam com alunos com deficiência no Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Entender seu processo

de formação, de autoformação e, como lida com os acontecimentos cotidianos no chão da escola.

Portanto, o que move esta pesquisa é realizar uma escuta e um olhar para esses professores, e que possam olharem para si mesmos e ser olhados pelo que eles são, pois no que se refere ao campo acadêmico, esta pesquisa apresenta-se como um mecanismo de “descosturar” situações esquecidas, veladas e reprimidas. Para isso esta pesquisa se pautará nas narrativas para possibilitar às pessoas que muitas vezes fazem seus trabalhos entre quatro paredes da escola, e que podem contribuir para uma sociedade mais justa e mais humanizada.

Os procedimentos de coleta de dados serão realizados de maneira presencial e/ou remota, on-line, a depender do momento pandêmico em que o país ainda se encontra e pela necessidade de distanciamento e isolamento social como forma de evitar a contaminação/disseminação do Corona-vírus, caso seja necessário. Será utilizada a plataforma do *Google Meet* (Link para as entrevistas da videochamada: <https://meet.google.com/ogg-zgpa-jgz>) e, com a permissão devida da participante, será a reunião gravada. A reunião ocorrerá em uma média de 30-60 minutos somente entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, de forma individual e/ou coletiva.

Por se tratar de obtenção de registros fotográficos, sonoros e/ou audiovisuais da conversa, é imprescindível a anuência do participante na concessão do uso de sua voz, imagem ou opinião devendo o participante rubricar dentro do parêntese com a opção escolhida, quais sejam:

(  ) Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

(  ) Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

(  ) Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

(  ) Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

### **Riscos e formas de minimizá-los:**

A pesquisa pode oferecer risco moral mínimo à participante que nela se integrar. Os riscos relacionados à participação neste estudo são de origem psicológica, intelectual ou emocional pela probabilidade de estresse e cansaço ao narrar sua história. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação há a possibilidade em manter o anonimato e há a não obrigatoriedade em narrar suas vivências e experiências. Além disso, a participação é voluntária, sem nenhum ônus ou bônus financeiro e há sempre a possibilidade de desistência em qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante.

### **Assistência:**

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

**Benefícios:**

Esta pesquisa não possui nenhum fim lucrativo e também nenhum dos participantes que nela se inserir, receberão qualquer tipo de remuneração ou gratificação para tal. Todavia, terá como benefícios a produção do conhecimento por estimular pesquisas na área da Inclusão e cada vez mais fazer com que o tema seja discutido e refletido no âmbito formativo e escolar. Outro benefício será a possibilidade de ouvir participantes muitas vezes invisíveis no ambiente escolar, que são os profissionais que atuam com os alunos com deficiência. E, ao narrar suas experiências e vivências e espera-se, assim, com a pesquisa contribuir para que cada dia mais as barreiras sejam transponíveis na educação e de fato seja para todos e inclua sem distinção.

**Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:**

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

**Indenização:**

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo, tais como alimentação e transporte, este será ressarcido por mim, pesquisador responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Após conclusão dos estudos, você receberá uma cópia da dissertação como devolutiva da pesquisa realizada.

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, nós disponibilizaremos o meio de comunicação via e-mail ou whatsapp (descrito na qualificação do presente instrumento) para que a dissertação possa ser encaminhada, se requerida.

**Declaração da Pesquisadora Responsável**

Eu, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

**Declaração do(a) Participante**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Monserrat Alonso Alonso sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo “Narrativas de docentes na Educação Espacial: histórias costuradas”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Goiânia /GO, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

## APÊNDICE 2 - PERGUNTAS GERATIVAS

**Pesquisa:** “*Narrativas de Docentes na Educação Especial: Histórias Costuradas*”

**Meio utilizado para a pesquisa:** Presencial e/ou através da Plataforma do *Google Meet*  
(Link: <https://forms.gle/fX8w2HvCHwtMV7Uz7>)

**Participantes:** Docentes atuantes com pessoas com deficiência no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Educação de Goiânia, Goiás.

Bom dia/boa tarde/boa noite. Você está participando de forma voluntária da pesquisa intitulada “*Narrativas de Docentes na Educação Especial: Histórias Costuradas*” da pesquisadora Monserrat Alonso Alonso, sob orientação da professora Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis. Caso você tenha autorizado esta reunião será gravada. Mas se não houver dado autorização, esta não será gravada e somente a pesquisadora irá anotar o que será falado/narrado.

Essa pesquisa utiliza como uma das metodologias a pesquisa narrativa e você participante falará das suas vivências e experiências, não será interrompido, não farei perguntas do tipo “por quê ou como isso ocorreu”, de forma que o presente trabalho deixará você participante livre para narrar suas histórias, sem um roteiro pré-estabelecido com perguntas e questionamentos prontos e diretos, com isso o ideal é que as histórias narradas fluam naturalmente. Desde já agradeço imensamente a participação nesta pesquisa.

Seu nome: (não será divulgado esta informação na pesquisa, será identificado como \*PEE (Professora de Educação Especial)

Podemos iniciar? E novamente deixo claro que não há a necessidade de responder caso não se sinta confortável e que a qualquer momento a pesquisa poderá ser interrompida/encerrada sem qualquer prejuízo para você participante.

1- Nos conte a sua trajetória com a profissão docente e quais as razões para a escolha em atuar na Educação Especial?

2- Discorra sobre suas percepções docente acerca da sua atuação no AEE na Secretaria Municipal de Educação do Município de Goiânia.

3- Deixe suas impressões e histórias que podem de alguma forma contribuir para esta área de atuação e para esta pesquisa.

Obrigada por sua participação, foi de extrema valia para o desenvolvimento desta pesquisa.