



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**INSTITUTO DE BIOLOGIA**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO**

**LENILDA DE MATOS PINHEIRO**

**PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: UM  
CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA  
PROFESSORES**

Dissertação submetida à Universidade Federal Fluminense visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão

**Orientadora: Rejany dos Santos Dominick**



**LENILDA DE MATOS PINHEIRO**

**PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: UM CURSO DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES**

Trabalho desenvolvido no Projeto de Extensão “Inovações pedagógicas para formar professores em diálogo com a inclusão e a diversidade” e no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

Dissertação submetida à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial, visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão.

**Orientadora: Rejany dos Santos Dominick**

Ficha catalográfica automática - SDC/BCV  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

P654p Pinheiro, Lenilda de Matos  
PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: UM CURSO DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA PARA PROFESSORES / Lenilda de Matos Pinheiro. -  
2024.  
160 f.: il.  
  
Orientador: Rejany dos Santos Dominick.  
Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal  
Fluminense, Instituto de Biologia, Niterói, 2024.  
  
1. Narrativas Autobiográficas. 2. Formação de  
Professores. 3. Inclusão e Diversidade. 4. Práticas  
Inclusivas. 5. Produção intelectual. I. Dominick, Rejany dos  
Santos, orientador. II. Universidade Federal Fluminense.  
Instituto de Biologia. III. Título.  
  
CDD - XXX

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

# LENILDA DE MATOS PINHEIRO

## PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES

Dissertação submetida à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão.

### Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente

REJANY DOS SANTOS DOMINICK

Data: 04/09/2024 15:25:21-0300

Verifique em <https://validar.it6.gov.br>

---

**Profa Dra Rejany dos Santos Dominick – CMPDI/UFF – Faculdade de Educação (Orientadora e Presidente da Banca)**

Documento assinado digitalmente



ALICE AKEMI YAMASAKI

Data: 04/09/2024 18:34:13-0300

Verifique em <https://validar.it6.gov.br>

---

**Profa Dra Alice Akemi Yamasaki – CMPDI/UFF – Faculdade de Educação – Membro Interno e Revisora**

Documento assinado digitalmente



JANIE GARCIA DA SILVA

Data: 04/09/2024 16:21:02-0300

Verifique em <https://validar.it6.gov.br>

---

**Profa Dra Janie Garcia da Silva – CMPDI/UFF – Instituto de Biologia – Membro Interno**

Documento assinado digitalmente



JACIARA DE SA CARVALHO

Data: 06/09/2024 22:12:13-0300

Verifique em <https://validar.it6.gov.br>

---

**Profa Dra Jaciara de Sá Carvalho – PPGE/UNESA – Universidade Estácio de Sá – Membro Externo**

Documento assinado digitalmente



CRISTIANE GONCALVES DE SOUZA

Data: 04/09/2024 15:47:55-0300

Verifique em <https://validar.it6.gov.br>

---

**Profa Dra Cristiane Gonçalves de Souza – UERJ – Membro Suplente Externo**

Dedico esta pesquisa aos meus pais, Nilsa de Matos Pinheiro e Lenil Pinheiro (in memorian), responsáveis pela minha existência e a minha Orientadora Rejany dos Santos Dominick pela parceria e pela orientação competente e sensível.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por sua infinita graça e presença em minha vida.

À minha mãe e ao meu pai (in memoriam) pela pessoa que me tornei.

À minha Orientadora, Professora Doutora Rejany dos Santos Dominick pela sensibilidade, compreensão e pela oportunidade da realização dessa pesquisa. Muito obrigada por fazer parte deste capítulo da minha história.

Aos Professores do Curso de Mestrado em Diversidade e Inclusão por compartilharem seus conhecimentos e suas experiências com muita competência e dedicação.

Às Professoras Janie Garcia da Silva, Alice Akemi Yamasaki, Jaciara de Sá Carvalho, Cristiane Gonçalves de Souza, membros da banca, pelas contribuições significativas na construção desta dissertação.

À Professora Alice Akemi Yamasaki por sua disposição diante de tantas adversidades, pela revisão do trabalho.

À Sueli Soares de Sá Mancebo, secretária acadêmica do Programa, pela presteza e atenção.

Aos colegas do curso de mestrado pelo companheirismo e incentivos não me deixando desistir frente aos desafios nessa jornada.

À professora Fernanda Binott Giri, diretora do Colégio Estadual Ducler Laureano Matos, pela parceria e colaboração.

Às minhas irmãs Lenilsa de Matos Pinheiro Cal e Nilzelene Pinheiro Oliveira pela força constante.

Aos meus familiares, aos amigos, às amigas, pela força, incentivo e compreensão nos momentos ausentes.

Às amigas Maria da Conceição de Medeiros, Géssica dos Santos Silva e Maria da Conceição Almeida de Albuquerque pelo apoio tecnológico em momentos de desespero.

Às colegas do projeto de extensão da professora Rejany pelos momentos de leituras, discussões e partilhas.

A todos, que de alguma forma contribuíram com a realização deste trabalho.

## SUMÁRIO

|                                                                                                       |             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>LISTA DE FIGURAS .....</b>                                                                         | <b>x</b>    |
| <b>LISTA DE GRÁFICOS .....</b>                                                                        | <b>xi</b>   |
| <b>LISTA DE TABELAS.....</b>                                                                          | <b>xii</b>  |
| <b>LISTA DE QUADROS.....</b>                                                                          | <b>xiii</b> |
| <b>LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS.....</b>                                                  | <b>xiv</b>  |
| <b>RESUMO .....</b>                                                                                   | <b>xv</b>   |
| <b>ABSTRACT .....</b>                                                                                 | <b>xvi</b>  |
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>                                                                            | <b>1</b>    |
| 1.1 Trilhas Iniciais: Auto Reflexão.....                                                              | 2           |
| 1.2 Problematizando as Formações.....                                                                 | 13          |
| 1.3 Inclusão: Respeito a Igualdade e a Diversidade.....                                               | 15          |
| 1.3.1 Igualdade de Direitos.....                                                                      | 15          |
| 1.3.2 Educação par a Inclusão da Diversidade.....                                                     | 17          |
| <b>2. OBJETIVOS.....</b>                                                                              | <b>21</b>   |
| 2.1 Objetivo Geral.....                                                                               | 21          |
| 2.2 Objetivos Específicos.....                                                                        | 21          |
| <b>3. MATERIAL E MÉTODOS.....</b>                                                                     | <b>22</b>   |
| 3.1 Metodologia.....                                                                                  | 22          |
| 3.1.1 Percursos Metodológicos.....                                                                    | 23          |
| 3.2 Etapa 1.....                                                                                      | 23          |
| 3.3 Etapa 2.....                                                                                      | 26          |
| 3.4 Etapa 3.....                                                                                      | 29          |
| <b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>                                                                | <b>31</b>   |
| 4.1 Levantamento da Legislação Brasileira Contemporânea.....                                          | 31          |
| 4.2 Inclusões Encontradas nas Legislações.....                                                        | 31          |
| 4.3 Levantamento Bibliográfico de Concepções de Inclusão em<br>Educação.....                          | 32          |
| 4.4 Levantamento das Escolas Estaduais no Município de<br>Saquarema para a Divulgação da enquete..... | 35          |
| 4.5 Resultados da Enquete.....                                                                        | 37          |

|                                                                    |            |
|--------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.5.1 Análise dos Resultados da Enquete Geral.....                 | 37         |
| 4.5.2 Análise dos Resultados da Enquete Saquarema.....             | 50         |
| 4.6 Narrando o Curso: O Produto Educacional.....                   | 59         |
| 4.7 Dialogando com Professores Sobre Inclusão e Diversidade.....   | 72         |
| 4.7.1 Narrativas de Experiências Inclusivas e da Diversidade ..... | 74         |
| 4.7.2 Narrativas de Práticas Pedagógicas de Exclusão.....          | 84         |
| 4.7.3 Inclusão e Direitos à Diversidade .....                      | 87         |
| 4.7.4 A Questão Étnico-racial .....                                | 92         |
| 4.7.4.1 Representatividade.....                                    | 98         |
| 4.7.4.2 O Que é Ser um Professor Antirracista?.....                | 101        |
| 4.8 Analisando a Formação: Vozes da Diversidade.....               | 104        |
| 4.8.1 Reflexão: A Autoformação.....                                | 108        |
| <b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                | <b>111</b> |
| 5.1 Conclusão.....                                                 | 111        |
| 5.2 Perspectivas.....                                              | 115        |
| <b>6. REFERÊNCIAS.....</b>                                         | <b>116</b> |
| 6.1 Obras Citadas.....                                             | 116        |
| 6.2 Obras Consultadas.....                                         | 121        |
| <b>7. APÊNDICES E ANEXOS.....</b>                                  | <b>124</b> |
| 7.1 Apêndices e Anexos.....                                        | 124        |
| 7.1.1 Disciplinas cursadas.....                                    | 124        |
| 7.1.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....       | 125        |
| 7.1.3 Enquete do Projeto de Extensão IPFPDID.....                  | 126        |
| 7.1.4 Carta Convite da Enquete.....                                | 131        |
| 7.1.5 Formulário de Inscrição do Curso.....                        | 133        |
| 7.1.6 Resultados Globais da Enquete.....                           | 137        |
| 7.2 Anexos.....                                                    | 145        |
| 7.2.1 Parceria Institucional.....                                  | 145        |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                            |    |
|------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1: Mapa da Mesorregião das Baixadas Litorâneas..... | 35 |
| Figura 2: Acolhimento Educacional.....                     | 60 |
| Figura 3: O leão que vai à guerra.....                     | 62 |
| Figura 4: Jogo da Diversidade A.....                       | 63 |
| Figura 5: Jogo da Diversidade B.....                       | 63 |
| Figura 6: Poema Diversidade - Tatiana Belinky.....         | 64 |
| Figura 7: Direitos.....                                    | 64 |
| Figura 8: Diversidade.....                                 | 65 |
| Figura 9: Diversidade étnico-racial.....                   | 65 |
| Figura 10: Provérbio.....                                  | 66 |
| Figura 11: Reflexão.....                                   | 66 |
| Figura 12: Música - Diversidade – Lenine.....              | 67 |
| Figura 13: Curso de Formação.....                          | 68 |
| Figura 14: Apresentação do curso.....                      | 68 |
| Figura 15: Módulo: Acolhimento.....                        | 69 |
| Figura 16: Módulo: Inclusão e Diversidade.....             | 70 |
| Figura 17: Módulo: Inclusão e Direitos à Diversidade.....  | 70 |
| Figura 18: Módulo: Práticas Pedagógicas Inclusivas.....    | 71 |
| Figura 19: Vozes da Diversidade.....                       | 71 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1: O gênero dos respondentes.....                      | 39 |
| Gráfico 2: A cor declarada.....                                | 40 |
| Gráfico 3: O rendimento dos respondentes.....                  | 41 |
| Gráfico 4: Áreas de localização das escolas.....               | 42 |
| Gráfico 5:: A formação dos respondentes.....                   | 43 |
| Gráfico 6:: Docentes com pós-graduação.....                    | 44 |
| Gráfico 7: Docentes com formação continuada.....               | 44 |
| Gráfico 8: Formação x temática da inclusão em educação.....    | 45 |
| Gráfico 9: Pensamento acerca de inclusão em educação.....      | 46 |
| Gráfico 10: Temas de interesse para a formação.....            | 48 |
| Gráfico 11: Declaração de gênero.....                          | 51 |
| Gráfico 12: Declaração de cor.....                             | 51 |
| Gráfico 13: Renda mensal dos respondentes.....                 | 52 |
| Gráfico 14: Tempo de docência.....                             | 52 |
| Gráfico 15: Município do exercício docente.....                | 53 |
| Gráfico 16: Localização das escolas.....                       | 53 |
| Gráfico 17: Segmentos de exercício da docência.....            | 54 |
| Gráfico 18: Redes de ensino.....                               | 54 |
| Gráfico 19: Formação inicial dos docentes.....                 | 55 |
| Gráfico 20: Outras formações dos docentes.....                 | 55 |
| Gráfico 21: O contato com a inclusão em educação.....          | 56 |
| Gráfico 22: Grupos de inclusão em educação.....                | 56 |
| Gráfico 23: Temáticas de maior relevância para a formação..... | 58 |
| Gráfico 24: Conhecimentos sobre inclusão em educação.....      | 58 |
| Gráfico 25: Ações pedagógicas específicas.....                 | 59 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1: String de busca com uma palavra-chave.....      | 33 |
| Tabela 2: String de busca com duas palavras-chave.....    | 33 |
| Tabela 3: String de busca com três palavras-chave.....    | 34 |
| Tabela 4: Grupos de inclusão x Temáticas de inclusão..... | 47 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1: Tipos de inclusão encontradas nas legislações.....      | 31 |
| Quadro 2: Escolas Estaduais do Município de Saquarema.....        | 36 |
| Quadro 3: Escola Técnica Estadual do Município de Saquarema.....  | 36 |
| Quadro 4: Dados gerais da Educação do Município de Saquarema..... | 37 |

## LISTA DE ABREVIATURAS

|           |                                                                                                |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CEDERJ    | Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro                            |
| CF        | Constituição Federal                                                                           |
| CMPDI     | Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão                                       |
| CEAD      | Coordenação de Educação a Distância                                                            |
| DUDH      | Declaração Universal dos Direitos Humanos                                                      |
| ECA       | Estatuto da Criança e do Adolescente                                                           |
| IPFPDID   | Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade        |
| LBI       | Lei Brasileira de Inclusão                                                                     |
| LDBEN     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                                 |
| LGBTQIAP+ | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual. |
| LIBRAS    | Língua Brasileira de Sinais                                                                    |
| PNE       | Plano Nacional de Educação                                                                     |
| PROEX-UFF | Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal Fluminense                                    |
| UFF       | Universidade Federal Fluminense                                                                |
| UFRGS     | Universidade Federal do Rio Grande do Sul                                                      |
| UFRJ      | Universidade Federal do Rio de Janeiro                                                         |
| USP       | Universidade de São Paulo                                                                      |

## RESUMO

O presente estudo é fruto de reflexões que foram se dando ao longo da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Tem como objeto de investigação a formação dos professores no contexto da diversidade e da inclusão, com foco nas demandas de práticas pedagógicas inclusivas na escola. E como produto, a oferta de formação online para docentes de algumas redes públicas. A pesquisa teve como objetivo realizar estudos visando a oferta de curso de formação continuada on-line para professores que trabalham com a diversidade de alunos hoje matriculados nas escolas e analisar as narrativas. O estudo se baseia nos princípios da pesquisa-ação e com a perspectiva da pesquisa-formação narrativa autobiográfica entrelaçada pela abordagem qualitativa e quantitativa para o direcionamento das ações, relato das experiências e das análises. O estudo aconteceu em três etapas: levantamento de algumas das legislações vigentes e acordos internacionais sobre inclusão e diversidade, leituras para identificação das inclusões a serem realizadas nas escolas, rodas de conversa para estudos teóricos, elaboração e aplicação de enquête, análise dos dados coletados e definição das temáticas da formação; organização e oferta de um curso de formação para os professores do ensino médio a partir do resultado da enquête e análise das narrativas selecionadas e categorizadas à luz do referencial teórico correspondente a cada uma delas. O curso foi realizado de forma síncrona através de rodas de conversa e assíncrona utilizando-se a plataforma virtual. Os resultados da enquête geral, assim como os da específica, apontaram que os professores associam a inclusão às pessoas com deficiência e elegeram a questão étnico-racial como temática de maior relevância para a formação. As narrativas demonstraram que as práticas dos professores incluem exclusões, principalmente nos ambientes que deveriam ser inclusivos. Dessa forma, os resultados expressam que já caminhamos bastante em direção a práticas inclusivas na escola, mas que ainda há necessidade de ampliarmos as escutas entre docentes, ampliando os diálogos e reflexões sobre as narrativas para identificar indícios e caminhos conjuntos para avançarmos em direção à efetivação dos direitos dos estudantes em situação de inclusão. Hoje, temos legislação que garante direitos, mas nem sempre as práticas pedagógicas e o currículo praticado nas escolas garantem os direitos das diferentes inclusões que precisam acontecer.

**Palavras-Chave:** Narrativas Autobiográficas, Formação de Professores; Inclusão em Educação; Diversidade; Práticas Inclusivas.

## ABSTRACT

This study emerged from reflections developed throughout my personal, academic, and professional journey. Its research focus refers on teacher training in the context of diversity and inclusion, particularly addressing the need for inclusive pedagogical practices within schools. The academic product provides online training for teachers from different public education networks. The research aimed to design and offer an online continuing education course for teachers dealing with the diversity of students currently enrolled in schools and to analyze their narratives. The study is based on the principles of action research and narrative autobiographical training, intertwining qualitative and quantitative approaches to guide actions, recount experiences, and conduct analyses. It was conducted in three stages: reviewing relevant legislation and international agreements on inclusion and diversity, identifying necessary inclusions in schools through readings, holding discussion groups for theoretical study, creating and administering a survey, analyzing the collected data, and defining the training themes. The next stage involved organizing and offering a training course for high school teachers based on the survey results and the analysis of selected and categorized narratives according to the corresponding theoretical framework. The course was conducted synchronously through discussion groups and asynchronously using a virtual platform. The results from both the general and specific surveys indicated that teachers associate inclusion primarily with people with disabilities and identified the ethnic-racial issue as the most significant topic for training. The narratives revealed that teachers' practices often involve exclusions, particularly in environments that should be inclusive. Thus, the findings indicate that there has been considerable progress towards inclusive practices in schools. However, there is still a need to improve communication among teachers, broaden discussions, and reflect on stories to recognize signs and find collaborative ways to further the realization of students' rights in inclusive environments. Although there is legislation ensuring rights, pedagogical practices, and programs in schools, it does not mean that always guarantee the necessary inclusions.

**Keywords:** Autobiographical Narratives, Teacher Training, Inclusion in Education, Diversity, Inclusive Practices.

# 1. INTRODUÇÃO

Os caminhos percorridos por mim no campo da educação foram sempre cheios de desafios. Quando iniciei este estudo estava me colocando, mais uma vez, diante de um deles. A narrativa deste trabalho de mestrado não poderia, portanto, começar de outra forma que não eu apresentando o seu principal foco e aspectos da minha trajetória pessoal e profissional que contribuíram para que chegasse até aqui. Esta pesquisa é fruto de reflexões que foram se dando ao longo da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Atuando como professora há mais de 30 anos, busquei estar em constante formação de modo a realizar uma prática pedagógica reflexiva. Alarcão (2011) nos ajuda a pensar sobre a noção de professor reflexivo, que se baseia “na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como um ser criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (p.52). Harari (ano) também nos ajuda a refletir sobre esse homo sapiens que tem povoado o planeta e criado, para além de tudo, cultura. Ouvindo notícias sobre atos racistas, homofobia, xenofobia, intolerância, senti o desejo de investigar com profundidade a temática da inclusão e da diversidade. Ela está na escola e nem sempre a diversidade é incluída como tema nas formações de professores. Percorrendo minhas memórias, percebi que durante a minha atuação docente e nos cursos oferecidos pelo poder público, poucos abordaram as questões étnico-raciais, de gênero, sexualidade, o atendimento à pessoa com deficiência, tampouco as pessoas que moram em área rural. Dessa forma, com o intuito de aprofundar meus conhecimentos sobre o tema, busquei o Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Apresentarei nesta produção o caminho trilhado até chegar ao mestrado e as inquietações que surgiram ao longo do curso e que organizaram a pesquisa, o desenvolvimento do produto e as análises. Busquei realizar estudos que possibilitassem a estruturação e a oferta de curso de formação continuada on-line - meu produto - para professores que trabalham com a diversidade de alunos hoje matriculados nas escolas. Minha experiência pessoal e as narrativas sobre as experiências docentes, dados cedidos pelo projeto de extensão “Inovações

pedagógicas para formar professores em diálogo com a inclusão e a diversidade” (IPFPDID), foram analisadas à luz da legislação atual e dos estudiosos sobre inclusão e direitos dos estudantes que necessariamente precisam ser efetivados nas escolas, mas que nem sempre acontecem e geram exclusões.

Para realizar a apresentação de minha experiência de formação e como formadora neste trabalho me aproprio da estrutura da narrativa autobiográfica. Seguindo o roteiro previamente estabelecido pelo colegiado do curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão serão apresentados alguns aspectos de minha trajetória pessoal e profissional, aspectos teóricos que servirão de base para análise das falas docentes e de minhas experiências, os objetivos do estudo, aspectos metodológicos, dados coletados e as reflexões produzidas no processo.

Como estamos trabalhando com uma abordagem autobiográfica, inicio este estudo com um breve memorial no qual relato aspectos sobre a minha história de vida e formação, experiência não se pretende como farol, mas como uma expressão das reflexões que fui fazendo sobre como a sociedade e a escola brasileira não se apresentam ainda como democratizadoras, como acolhedoras das diferenças e dos diferentes. Antes pelo contrário, é preciso de muita resiliência e de contar com a ajuda de indivíduos que fazem mediações, visto que o sistema e seus equipamentos públicos, apesar de muitos avanços desde a Constituição de 1998, ainda estão prenhez de uma memória de exclusão daqueles e daquelas que não se adequam ao que a racionalidade moderna denominou “normalidade”.

O tema que entrelaça as diferentes partes do trabalho é a inclusão e a formação de professores. Este não é abordado por apenas um viés e vai se embrenhando com os direitos humanos, com o respeito à igualdade e à diversidade, que aparecem também em minha trilha formativa.

## **1.1 Trilhas Iniciais: Auto Reflexão**

*Estas memórias ou lembranças são intermitentes e, por momentos, me escapam porque a vida é exatamente assim. A intermitência do sonho nos permite suportar os dias de trabalho.*

*Pablo Neruda*

Na década de 80 do século passado, no município de Saquarema, a pessoa que tivesse alguma condição financeira para continuar os estudos após o

término do 1º grau<sup>1</sup>, tinha apenas duas opções: se enveredar para a formação de professores realizando o Curso Normal ou seguir o caminho do Curso Técnico em Contabilidade. Na verdade, para os menos favorecidos e, principalmente, para os moradores da zona rural, como eu e minhas irmãs, a escolha dependia de superar outros obstáculos como horário do curso, valor da mensalidade, aquisição de bolsas entre outros. Não havia oferta de segundo grau<sup>2</sup> em escola pública no município, livro didático gratuito ou transporte custeado pela prefeitura ou pelo governo do estado.

A opção pelo Curso Normal foi definida ainda na infância. Ser professora estava presente no imaginário e nas brincadeiras infantis e, além disso, alguns fatores marcantes na trajetória escolar foram fundamentais para que eu escolhesse a profissão ou quem sabe ela me escolhesse. O ofício de professora também era visto como forma de ascensão social, pois tinha na família uma tia professora, esta por sua vez, não trabalhava na roça, como meus pais e possuía bens como carro, bicicleta, televisão... Essa percepção de carreira docente como ascensão encontra respaldo em Valle (2006) que afirma: “[...] a escolarização aparece como via – talvez única – de promoção social e lhes permite romper com a hereditariedade profissional, ingressando nas atividades mais bem qualificadas, entre as quais figura o magistério” (p.182-183).

Somos três irmãs, todas professoras. Nos formamos no mesmo colégio que ainda existe, porém não há mais o Curso Normal. Em nossa trajetória, rumo a realização do curso, encontramos diversos obstáculos, rupturas, apoios, continuidades. Minha irmã mais velha precisou de muita perseverança para não desanimar e finalizar o curso, pois dependia de formação de turma em horários que não fossem noturnos. Aliás, nenhuma de nós poderia estudar à noite, visto que morávamos na zona rural e tinha ainda como empecilho a falta de meios de transporte.

A minha trajetória de estudante até o término do Curso Normal Médio sempre esteve ligada à da irmã mais velha no que se refere a companhia para chegar ao colégio. No entanto, na busca do conhecimento sempre fui mais focada do que ela. Tinha consciência de que não bastava ter notas para ser aprovada,

---

<sup>1</sup> Nomenclatura da época, de acordo com a Lei 5692/71, para definir o que hoje denominamos Ensino Fundamental.

<sup>2</sup> Nomenclatura da época, de acordo com a Lei 5692/71, para o que hoje denominamos Ensino Médio.

precisava buscar sempre os melhores resultados, me destacar, pois cedo tive consciência de que a vida para pobre é mais difícil em relação aos mais favorecidos economicamente. Além disso, não tinha padrinho político e nem queria depender de favores.

Minha irmã mais nova também passou pelas mesmas dificuldades que nós duas. A única diferença é que tinha em nós uma referência para seguir.

Estudar na zona urbana e morar na zona rural era um grande desafio em diversos aspectos, principalmente porque o intervalo entre um ônibus e outro não era menos que duas horas e, para chegar ao ponto, era preciso caminhar durante uma hora.

A dificuldade para chegar à escola era apenas um dos problemas que o morador da zona rural enfrentava e enfrenta ainda hoje. A situação do aluno que mora no campo continua a mesma, ele precisa trabalhar e conciliar as atividades com os estudos, o que não é tarefa fácil. A não conciliação das atividades resulta em faltas e em alguns casos até mesmo em reprovação. Todavia, o que mais afeta a estrutura do aluno são as discriminações enfrentadas por quem mora na zona rural. Durante a vida escolar, desde os primeiros anos até mesmo na faculdade foram ouvidas expressões tais como: matuto, roceira, jeca tatu, caipira... todas com o sentido pejorativo visando inferiorizar a pessoa.

Além de morar na zona rural e das dificuldades financeiras, um outro problema fez e faz parte da minha vida, que é a questão da deficiência. Nasci com estrabismo e devido à falta de tratamento, seja por dificuldades financeiras, falta de conhecimento do assunto pela família e ainda por falta de profissionais na rede pública de saúde da época em que se buscou tratamento, o problema se agravou e o resultado foi que a minha visão se tornou monocular, ocasionada pela miopia e pelo astigmatismo. A deficiência rendeu novas discriminações dentro de casa e também na escola. Era comum ouvir expressões como “caolha”, “cegueta”, “ceguinha”, “vesga”, “fundo de garrafa” e até “quatro olhos”, numa alusão ao uso dos óculos.

Apesar dessas situações, caminhei e a minha formação inicial se deu em 1985, com a conclusão do Curso Normal Médio, no Centro Educacional Presidente Washington Luís. Sobre o início da formação docente, Bueno (2006 in Bragança & Maurício 2008, p.267), enfatiza que a formação do professor começa antes de sua entrada nos cursos de magistério, pois imagens e representações

estão enraizadas em experiências da infância ou na convivência com indivíduos da própria escola. Assim, de acordo com as autoras, mesmo antes de realizar o curso eu já estava me formando.

O exercício das atividades profissionais teve início em 1988, quando ingressei por concurso público na rede municipal de Saquarema. No decorrer da minha vida outros concursos foram feitos e diferentes funções foram exercidas: professora, supervisora, orientadora e gestora. A docência, por sua vez, perdura até os dias atuais.

Durante a minha vida profissional, procurei manter-me atualizada, realizando cursos oferecidos pelo poder público ou utilizando de recursos próprios, pois tinha necessidade de buscar novas formas de ensinar. Também sempre tive o desejo de trabalhar com outros níveis de ensino. Assim, em 1991 e 1995, respectivamente, realizei dois cursos denominados Estudos Adicionais, no Centro Educacional de Niterói, que me proporcionaram lecionar com turmas de 5ª e 6ª séries, hoje sexto e sétimo ano do ensino fundamental. O primeiro na área de Ciências e o segundo em Língua Portuguesa, mas quem custeou a passagem e o curso foi eu mesma, utilizando os recursos advindos do trabalho de professora.

Minha formação no ensino superior teve início em 1996, quando ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF), após prestar um concorrido vestibular, vencendo um tabu de que filho de pobre está condicionado a não cursar o nível superior e muito menos em Universidade Pública. O curso de Pedagogia me proporcionou uma nova forma de ver e estar no mundo, com conhecimentos que transformaram minha prática como professora, pedagoga e como gestora educacional. Dessa vez o curso era gratuito, mas havia gastos com passagem e material.

Em 1999, concomitantemente ao curso de Pedagogia, ingressei no curso de Letras da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), porque atuava no segundo segmento do ensino fundamental apenas com os estudos adicionais. Como a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN) passou a exigir formação no ensino superior para o trabalho no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, precisava ter a formação necessária para esses níveis de ensino. Sobre a formação de docentes, o Art 62 da LDB estabelece:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

O Curso de Letras possibilitou que eu trabalhasse em acordo com a LDB. Convém ressaltar que muito mais que estar em conformidade com a Lei, houve um ganho pessoal, pois ampliei meus conhecimentos teóricos e pedagógicos sobre a disciplina e os alunos puderam ter aulas com uma professora mais qualificada.

As duas graduações abriram um leque de possibilidades em minha vida, em especial, o curso de Pedagogia. Essa formação permitiu-me transitar por diferentes áreas e contextos escolares. Minha trajetória profissional perpassa por toda a educação Básica chegando até a Educação Superior. Em 36 anos atuando na educação fiz um pouco de tudo: Professora, Inspetora Escolar, Orientadora Pedagógica, Orientadora Educacional e Gestora em municípios como Rio Bonito, Macaé, Maricá, Saquarema e também na rede estadual de ensino.

Nos primeiros anos da docência, quando só tinha o Curso Normal Médio, trabalhei com turmas de Educação infantil, Alfabetização e turmas multisseriadas. À época, os conhecimentos obtidos durante a formação eram rasos e não davam conta da demanda. Ao trabalhar com a alfabetização, por exemplo, usei um método fônico com palavras que não eram do cotidiano dos alunos. Era o único que conhecia após fazer um curso utilizando meus próprios recursos. Também haviam poucos alunos público alvo da educação inclusiva matriculados na rede pública.

A formação precária para o exercício profissional, ainda que obtida em instituição regular de formação inicial, contraria o entendimento de Imbernón (1998, p.51) sobre o que tal formação deveria oferecer. Segundo o autor, a formação deve:

(...) dotar de uma bagagem sólida no âmbito cultural, psicopedagógico e pessoal, havendo de capacitar o futuro professor ou professora para assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando com flexibilidade e rigorosidade necessária, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida.

Na graduação, tomei conhecimento de alguns teóricos que me fizeram refletir sobre a minha prática como professora alfabetizadora. Dentre eles Paulo

Freire, com o seu método de alfabetização de adultos, e Emília Ferreiro, com suas contribuições para a alfabetização da infância. O conhecimento de outros métodos teriam me feito trabalhar de outra forma, criando adaptações à realidade dos alunos. Essa reflexão posterior revela a importância de uma formação para o exercício profissional docente que dialogue com a realidade e não apenas com o uso de “método” único. O profissional reflexivo é aquele que busca em sua bagagem de conhecimentos aquelas metodologias e estratégias que podem ser usadas com os estudantes conforme a necessidade e as demandas específicas. .

No trabalho como orientadora pedagógica, ao realizar as reuniões pedagógicas e formações para os professores, sempre procurei dar ênfase à questão do trabalho colaborativo sobre a importância da interação e do respeito às diferenças, embora não tenha muita certeza se eu ouvia ou não as demandas dos docentes. Mas, oferecia o que acreditava que estivessem precisando.

O curso de Pedagogia que fiz me habilitou para a docência (no fundamental I e no Ensino Médio), assim como para supervisão, orientação e gestão. Essa multiplicidade de habilitações me proporcionou também trabalhar nos cursos de graduação formando outros professores. Desde 2004, sou tutora dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Matemática do CEDERJ. Neste último, ministrando tutorias das disciplinas pedagógicas: Fundamentos da Educação; Práticas de Ensino e Estágio supervisionado. A concepção teórica defendida nas formações de professores é a de formá-los como professores reflexivos. Segundo Alarcão (2011), “a ideia de professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola” (p.47-48). Nesse sentido, busca-se formar um profissional consciente, capaz de agir nas mais diversas situações profissionais de forma consciente, inteligente e criativa. Mas, precisamos também de sensibilizar esse profissional para lidar com as diferenças que a cada dia mais se matricula na escola.

A graduação em Pedagogia me formou para a docência, assim como para outras atividades no campo educacional, cumprindo assim o papel da formação profissional definida por Libâneo (2009, p.27), quando afirma que: “a formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e teórica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”. Nóvoa (1992) corrobora essa ideia e afirma que “a formação de

professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (p.18).

Sobre a formação de professores, Perrenoud (2002 *apud* Oliveira, 2013, p.139) considera que:

a formação do professor deve ser agente de mudança tanto individual quanto coletiva, e este processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes como o trabalho em equipe, o trabalho em um ambiente colaborativo, flexível e passível de adaptações constantemente. Uma formação que suplante a mera transmissão do conhecimento e ocorra numa perspectiva de ação-reflexão-ação, permitindo aos docentes analisarem sua prática pedagógica.

Pimenta (2005) concebe a formação do professor como intelectual, que necessita ser pesquisador e investigar a sua prática, numa perspectiva teórico-reflexiva, que supere a dimensão técnica que reduz o papel do docente a repetição de tarefas de forma mecânica.

Em ambos os cursos recebi uma formação para aquisição de habilidades e conhecimentos necessários ao fazer pedagógico. Além disso, proporcionaram em mim mudanças significativas na forma de conceber o ensino.

Além das experiências acima descritas, a graduação em Pedagogia juntamente com a licenciatura em Letras oportunizaram-me fazer diversos concursos e, assim, hoje também trabalho como Técnica em Assuntos Educacionais em uma Coordenação de pós-graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro, realizando atividades acadêmicas e administrativas com mestrandos e doutorandos.

Buscando aprimorar minha formação, fiz quatro especializações. A primeira foi em Leitura e Produção de Textos. Meu trabalho como pedagoga também mereceu atenção e fui buscar novas formações que a realidade estava demandando. Assim, cursei Psicopedagogia Institucional. A outra, foi em Educação Especial com enfoque em deficiência auditiva. A opção deveu-se a demanda do trabalho como orientadora educacional, visto que recebemos uma aluna surda para a classe regular e os professores não sabiam como realizar a inclusão dela nas atividades da sala de aula. Então, passei a ser mediadora do processo de inclusão da aluna com os professores e com os colegas de classe. A quarta especialização, Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a Distância, por sua vez, está relacionada ao trabalho que realizo, desde 2004, no

CEDERJ, como tutora. Sintetizando, todas as especializações tiveram o mesmo intuito (aperfeiçoar, aprimorar, agregar....) conhecimento e aprimoramento profissional.

Sobre essa busca constante ao longo dos anos, por formação, atualização dos conhecimentos, reflexões sobre a prática, dificuldades encontradas no exercício profissional entre outros aspectos e questões que emergem dos processos de formação docente, recorremos a Paulo Freire (1991, p.32) que diz:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Assim, parafraseando as palavras de Freire, o educador não nasce de uma hora para outra, tampouco nasce pronto. Sua formação é contínua e permanente num processo de ação-reflexão-ação sobre a prática.

Cada curso realizado teve um significado e marcou a minha trajetória profissional. O Curso Normal teve a sua particularidade. A conclusão dele mudou a minha vida em diferentes aspectos. No campo pessoal foi o início da minha inclusão sócio-cultural, econômica e, no campo profissional, um degrau na busca do conhecimento. Foi suficiente até que surgiu a necessidade da graduação, que dada as circunstâncias da vida e do trabalho, foi necessário fazer dois cursos de graduação. O primeiro foi por escolha, afinidade, além de ter nível superior. Digase de passagem, que fui a primeira da família a cursar uma faculdade e melhor, pública. E o segundo curso, para adquirir conhecimentos na área e estar em conformidade com a lei, pois estava habilitada apenas para trabalhar como docente no ensino fundamental, mas na escola já trabalhava com a referida disciplina no ensino médio. Depois vieram as especializações, cada uma com um propósito. Estas, por sua vez, não encerraram um ciclo de estudos. O interesse em continuar estudando sempre permeou os meus pensamentos, por considerar que a formação deve ser continuada de forma a conhecer diferentes concepções e práticas presentes no campo educacional.

A busca contínua por formação tinha como objetivo ampliar os conhecimentos, habilidades e atitudes, refletir sobre minhas práticas docentes, mas também me tornar uma agente de mudança tanto no campo individual quanto no coletivo e ainda ser capaz de provocar a cooperação e participação de todos no processo educativo. Partindo desse pressuposto, André (2016) afirma:

Quem se dispõe a trabalhar como docente deve entender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida, pois a docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para responder às demandas da educação escolar em uma realidade em constante transformação (André, 2016, p.30).

Muitas foram as formações realizadas durante a minha trajetória profissional, duas habilitações profissionais, algumas no campo do aperfeiçoamento, outras da extensão, todas fundamentais para o meu fazer pedagógico e objetos de reflexão.

No curso de Pedagogia, aprofundei estudos sobre minha inquietação em torno da feminização do magistério, sendo tema do trabalho de conclusão de curso. Essa inquietação, na verdade, nasceu quando cursava o Curso Normal Médio, que de 25 discentes, apenas 2 eram do sexo masculino e se tornou mais latente na graduação. Nesse caso, a turma era composta majoritariamente por mulheres, advindas em sua maioria do Curso Normal. Os discentes homens não chegavam a 5% do total do curso, todos militares que buscavam ascensão na carreira. Essa percepção já trazia à tona a questão da diversidade de gênero e o tema sempre permeou os meus pensamentos sendo alvo de minhas reflexões.

A temática da diversidade não ficou restrita apenas durante a graduação, ela se constituiu alvo de meus estudos em toda a minha trajetória docente. No decorrer da vida profissional realizei alguns cursos destacando entre eles “Gênero e Diversidade na Escola”, no qual aprofundei as reflexões sobre a questão da diversidade, propriamente dita, sobre gênero, sexualidade e orientação sexual, relações étnico-raciais, gravidez na adolescência, participação juvenil.

Quando trabalhava com a orientação pedagógica e educacional, tinha contato com diferentes demandas, assim como um público de diferentes níveis de ensino como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a formação de professores, o Ensino Médio regular entre outros. Pensando no público de jovens e adultos realizei cursos de aperfeiçoamento como o EJA na diversidade, onde aprendi

sobre aspectos pedagógicos da EJA, as políticas públicas em EJA, educação na diversidade, EJA e o mundo do trabalho.

Os cursos anteriormente mencionados e todos os outros realizados foram fundamentais para mim, assim como para que eu pudesse contribuir com os colegas de trabalho que, por diversas vezes, tornei-me multiplicadora, dividindo com eles os conhecimentos..

Como dito anteriormente, minha trajetória profissional alcançou a Formação de Professores por meio da Educação a Distância (EAD), com o exercício da docência na educação superior nos cursos do CEDERJ. Trabalhar com essa modalidade de ensino trouxe novos desafios, em especial, a questão da inclusão. Assim, busquei realizar cursos voltados para o atendimento a esse público. Novos questionamentos foram surgindo, então procurei aliar EAD e a inclusão e como forma de me aproximar do assunto apresentei um trabalho denominado Educação a Distância e Inclusão Social no II Encontro da Diversidade e Inclusão do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI), da Universidade Federal Fluminense (UFF). Era o início do pensamento voltado para a realização do mestrado, no qual poderia juntar assuntos de estudo com os quais eu já estava familiarizada, tais como: formação, inclusão e diversidade.

Durante anos, as minhas participações nas formações era como ouvinte, com muitas leituras, porém poucas oportunidades de escrever sobre o processo formativo e sobre as minhas experiências. Essa situação ganhou um novo enfoque quando participei do Curso de Extensão “Encontros de Pesquisa-Formação: A Escrita de Narrativas Docentes” com as professoras Inês Bragança e Jacqueline Moraes na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), campus São Gonçalo. O curso, além de dar voz aos professores participantes para relatar suas experiências profissionais, nos deu um grande presente, que foi a publicação de uma de nossas histórias contadas durante a formação. Narrar um pouco do que vivi, compartilhando minha história e ao mesmo tempo ouvir as histórias das minhas colegas e me ver representada em cada uma delas, nos remete a Benjamin (1994), quando afirma: “O narrador conta o que ele extrai da experiência - sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história” (Bosi, 1994, p.14). Assim, com o

curso e com o livro “A Escrita de Narrativas Docentes” (2017), as histórias narradas não pertencem mais a uma única pessoa, são experiências de todos.

A realização do curso que tomou a narrativa como aporte teórico para realização da formação me trouxe um olhar diferenciado sobre todas as formações às quais participei ao longo de minha vida acadêmica e profissional. Sobre a utilização do aporte (auto)biográfico, em contextos de formação docente, Bragança (2008) afirma que este é um caminho, por um lado que exige cuidados epistemológicos, por outro que tem se mostrado potente e instituinte.

Nóvoa (1995, p.20) aponta que as abordagens (auto) biográficas possuem uma qualidade heurística e também que elas possibilitam conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes.

Finger (1986, p.84), informa que “o método biográfico se justifica pelo fato de valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida”. Assim, há uma tomada de consciência dos processos formativos em detrimento das vivências pessoais.

Sobre o ato de formar, Moita (1995, p.115), afirma:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação (Moita, 1995, p.115).

Para Nóvoa (1992, p.25), a formação deve:

estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1992, p.25).

As diversas formações realizadas durante meu percurso profissional proporcionaram inúmeras reflexões e questionamentos acerca da função docente, transformando-me como pessoa e como docente, num processo de autoformação.

Sobre o processo de autoformação docente, Teixeira; Silva e Lima (2010), afirmam:

A autoformação constitui-se, portanto, num processo permanente de desenvolvimento docente que se reflete diretamente na maneira de como o professor constrói a sua realidade profissional, transformando a si mesmo, no bojo das atividades concretizadas na cotidianidade da prática pedagógica. Para tanto, se faz necessária uma postura docente reflexiva, com vista ao questionamento dos limites e possibilidades da profissão professor, o que aponta para uma análise mais aprofundada das funções docentes e das situações de aprendizagem profissional, a partir da própria postura do professor (Teixeira; Silva e Lima, 2010, p.6).

Desse modo, no processo de autoformação, o professor ao assumir uma prática reflexiva e questionadora, constitui-se ao mesmo tempo sujeito e objeto do conhecimento, transformando a si mesmo e o outro.

Segundo Larrosa (2002), a experiência ocorre quando algo nos toca e quando algo nos acontece.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (Larrosa, 2002, p.21).

Nesse sentido, Tardif (2012, p.52), afirma: “são as situações que permitem compreender os saberes da experiência. [...] e tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais”.

Por sua vez, Nóvoa (1992, p.26) afirma que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Em diálogo com os autores chego à seguinte pergunta, que creio que todos os professores deveriam se fazer: eu sou uma professora reflexiva e inclusiva?

## **1.2 Problematicando as Formações**

Conforme afirmei anteriormente, buscava no curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) da Universidade Federal Fluminense (UFF) aprofundar conhecimentos sobre o tema, mas ao cursar as disciplinas obrigatórias e as optativas percebi que a maioria estava voltada para a

questão da deficiência ou das altas habilidades e superdotação. A maioria dos debates das aulas, assim como os relatos apresentados na disciplina Diversidade e Inclusão, quase todos os docentes versaram sobre questões ligadas à educação especial e/ou inclusiva. De igual forma aconteceu na disciplina Práticas Profissionais e Processos na Diversidade e Inclusão, cujas atividades solicitadas enveredaram-se sobre o campo da deficiência. Resumindo, não tive acesso a disciplinas relacionadas à temática da diversidade até cursar a optativa Educação, Imagem e Conexões, ministrada pela professora Dagmar de Mello e Silva.

Mas eu estava buscando mais informações e formação sobre a diversidade que via presente na escola de ensino médio e, ao refletir sobre o meu percurso profissional, de formação e as atividades desenvolvidas atualmente como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio e como tutora das disciplinas pedagógicas no curso de licenciatura em matemática do Cederj, percebi que o assunto que mais tenho vivido na educação é a formação de professores. O tema da minha investigação deveria dialogar com a formação de professores e com alguma outra questão. Percebi que sempre esteve presente em meus estudos as questões relacionadas à inclusão e à diversidade.

Em meu trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia, abordei a questão do magistério feminino. Também teve destaque tal articulação na especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância, quando escrevi sobre os papéis desempenhados pelos recursos humanos em cursos de educação a distância. Tenho dialogado com a questão da diversidade e da inclusão, focos deste programa de mestrado, e da linha 2 de pesquisa do CMPDI há muito tempo. A linha denominada Diversidade, Interdisciplinaridade e Questões de Ensino, articula-se com algumas questões que estão em meu trabalho, pois as novas práticas de ensino para a formação docente por meio das narrativas nas rodas de conversa se apresentam como uma proposta inovadora, visto que trazem para a formação docente os saberes e sentidos dados pelos professores em suas experiências de inclusão. A abordagem que realizamos nas oficinas buscou ampliar as compreensões entre os pares sobre os temas, por meio de rodas de conversa e a condução para a auto reflexão sobre as vivências de inclusões e exclusões. As rodas foram dinamizadas por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação, e as leituras, entregas de tarefas e participação nos fóruns foram adequados aos

diferentes ritmos e estilos dos participantes, especialmente com relação às capacidades para o uso das tecnologias informacionais.

Apresento como objeto de investigação a formação dos professores no contexto da diversidade e da inclusão com foco nas demandas de práticas pedagógicas inclusivas na escola. Ao propor este foco, valho-me das ideias de Freire (2001) no sentido de superar a lógica de marginalização e trazer para o centro dos processos educativos o respeito à identidade cultural dos alunos, o respeito à diversidade linguística, às diferenças de cor da pele, de gênero, de classe, de orientação sexual e de capacidade intelectual. Como produto teremos a oferta de formação *online* para docentes de algumas redes públicas. Justifica-se a escolha, visto que a temática apesar da vasta produção que tem gerado e da realidade das escolas, o professor não tem recebido uma formação que possibilite que o mesmo reflita sobre seus medos, angústias e saberes de forma coletiva nos cursos de formação continuada.

E por que investigar a formação de professores em relação à inclusão para o trabalho com a diversidade? Porque é necessário saber se os professores têm recebido formação para atender a legislação brasileira e trabalhar com a diversidade. Penso que seja necessário saber como a inclusão e a diversidade estão sendo concebidas pelos professores e ainda quais aspectos da diversidade estão incluídos nas práticas pedagógicas das escolas e quais outras precisam ser incorporadas. Assim, este estudo visa contribuir com a prática docente por meio de um curso de formação *online* para os professores, tendo a narrativa autobiográfica como princípio para sensibilizar os docentes e potencializar a inclusão da diversidade na vida escolar.

As reflexões terão como foco de análise acordos, algumas normas e leis brasileiras, sempre na perspectiva de que a educação é para todos, deve ter qualidade e se respaldar nos princípios dos direitos humanos.

## **1.3 Inclusão: Respeito a Igualdade e a Diversidade**

### **1.3.1 Igualdade de Direitos**

Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. Daí a

necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.  
Boaventura de Sousa Santos (2003)

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 5º, preconiza que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se a todos que residem no país, sejam eles brasileiros ou estrangeiros, o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988).

O princípio de igualdade de direitos está explicitado no Artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos que diz: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948).

Embora a Constituição Federal (CF) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) preconizem o princípio da igualdade de direitos, a previsão legal, não é garantia de sua efetividade na prática.

Ao refletir sobre a organização da sociedade brasileira, identificamos que alguns grupos não têm acesso aos direitos básicos, destacando-se dentre eles, o direito à educação, à saúde, à cultura, ao lazer, etc.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, Art. 3º, Inciso I trata o princípio de igualdade quando se refere às condições de acesso e de permanência na escola.

Todavia, ao analisar o contexto da educação brasileira, verifica-se que há grupos que não recebem as mesmas oportunidades, visto que estão em desvantagens sociais e econômicas. São eles mulheres, crianças, pessoas com deficiência e altas habilidades, grupos étnico-raciais, população LGBTQIAP+ e população do campo.

Dessa forma, deve-se ter em mente que todos os grupos citados possuem os mesmos direitos daqueles favorecidos economicamente e socialmente. Assim, pensando nesses grupos, precisamos reconhecer que falar de inclusão não é tão somente para as pessoas com deficiência.

No que se refere à educação, o acesso a ela é um direito garantido por lei, conforme determina o Art. 205 da Constituição Federal de 1988.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O direito à educação também está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 que estabelece:

É garantido à criança e ao adolescente o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, sendo assegurada, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola pública e gratuita de preferência próxima de sua residência (BRASIL, 1990).

Assim, sendo um direito previsto em lei, todos deverão ter as mesmas oportunidades para compartilhar, adquirir e disseminar conhecimentos, em condições de igualdade e respeitada as suas capacidades e necessidades, independentemente de sua cor, raça, sexo, idade, gênero, deficiência, credo, religião sem que ocorra qualquer tipo de discriminação.

No que se refere aos direitos da pessoa com deficiência em termos educacionais em todos os níveis e modalidades, eles são assegurados no artigo 28, da Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146 de julho de 2015. Essa Lei destina-se “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

### **1.3.2 Educação para a Inclusão da Diversidade**

[...] o ato de narrar sua própria história, mais do que contar uma história sobre si, é um ato de conhecimento. Através da narrativa, o sujeito constrói uma cadeia de significantes que estrutura formas cognitivas de representar o mundo e compartilhar a realidade social, ao mesmo tempo em que engendra sonhos, desejo e utopia. (Pérez, 2003, p.26)

Ao começar este texto foi preciso revisitar o passado e buscar na memória algumas cenas que marcaram a minha vida. Contar algo não é tarefa fácil, mas os momentos de partilha no grupo de pesquisa da minha orientadora têm me proporcionado reflexões e reavivado a minha memória tal como aconteceu na oficina de arte terapia, ministrada pela arte terapeuta Gabriela Dominick, assim

como nas rodas de conversa com as colegas do mestrado, com as bolsistas e outras pesquisadoras.

O lugar que me encontro hoje como aluna do mestrado profissional em diversidade e inclusão é um lugar que nem nos meus maiores sonhos eu poderia imaginar que ele fosse acontecer. De uma infância muito humilde, estudar era uma realidade para poucos, cursar uma graduação já era algo inimaginável, chegar ao mestrado, então, é algo que vai muito além do que estava predestinado para uma pessoa nas minhas condições financeiras, sociais e de deficiência. Além disso, muitas expressões de desencorajamento foram ditas na minha infância, dentre elas merecem destaque “gente da roça não precisa estudar”, “se seus pais não estudaram, você não precisa estudar, afinal, filho de peixe, peixinho é” ou então: “para que menina estudar? Isso só vai servir para escrever cartas para namorado”.

Durante minha trajetória profissional e pessoal tive contato com várias pessoas que marcaram a minha vida, seja de maneira positiva ou negativa. No segundo segmento do ensino fundamental, recordo-me da professora de matemática, dona Neco, que ao nos ver chegar (eu e minha irmã mais velha) com nossos cadernos em sacos de arroz nos presenteou com bolsas, evitando-se assim a perda do material em dias de chuva. Grande era a sua preocupação conosco, tanto com a aprendizagem quanto com o nosso bem-estar, contribuindo muitas vezes com dinheiro para nossos lanches e passagem no dia-a-dia, além de financiar nossas participações nas excursões da escola.

Ao narrar a minha história e as reflexões dela decorrentes demonstram que passei por momentos de inclusão e acolhimento pessoal em relação ao lugar que vivi, a minha condição financeira e a deficiência. No entanto, fui excluída pela instituição nas mesmas situações anteriormente citadas, acrescentando-se, porém, a questão de gênero quando confrontada que mulher não precisa receber educação escolar.

Na história da educação formal no Brasil, a exclusão social se fez e ainda se faz presente nos ambientes escolares. Estes acontecimentos derivam do fato de que, ao longo do tempo, a educação foi utilizada como instrumento de segregação. Muitas são as formas de exclusão e de segregação que ocorrem no ambiente escolar, dentre elas estão a desvalorização das expressões culturais dos alunos, o preconceito quanto à variedade linguística, à origem étnica, ao

gênero, à orientação sexual e à diversidade religiosa, dentre a multiplicidade do que é o humano..

A escola é parte integrante da sociedade e reflete algumas concepções dela emanada quando deveria ser um espaço para potencializar a compreensão de que todos somos diferentes em nossas singularidades, mas iguais em direitos de estarmos vivos e com dignidade. Estou aliada a forma de pensar que:

A inclusão é mais que um modelo para a prestação de serviços de educação especial. É um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção (Skrtic, 1994 apud Stainback e Stainback, 1999, p. 31).

Glat & Blanco (2009, p 16) definem “a educação inclusiva como um novo modelo de escola em que é possível o acesso e permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem”. Todavia, é preciso ter em mente, que a educação inclusiva vai além da matrícula do aluno com deficiência em classe comum ou a sua presença na escola.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) indica que uma escola inclusiva requer condições específicas para o seu desenvolvimento com a oferta de serviços, provisão financeira, treinamento profissional e apoio especializado a uma grande variedade de alunos. Requer ainda mudança nos aspectos da escolarização como: currículos, organização do espaço escolar, avaliação, procedimentos pedagógicos entre outros.

O desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada - um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares (UNESCO, 1994, p.17).

Sobre o ensino inclusivo, Stainback & Stainback (1999), afirmam que a inclusão deve ser para todos:

Em um sentido amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos - independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural - em escolas e salas de aulas provedoras onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas (Stainback & Stainback, 1999, p. 21)

De acordo com Santos (2013), a concepção de inclusão, em termos educacionais, foi oficializada através de documentos, com a Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1948 e reafirmada posteriormente em âmbito internacional com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990.

A concepção de inclusão em educação adotada neste estudo se refere a efetivação de “uma educação para todos” através da realização de um trabalho pedagógico consciente que vise maior participação de todos os alunos, independentemente de origem étnica, racial e socioeconômica (Salgado, 2008 in Santos & Paulino, 2008,p.59).

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Realizar estudos visando a oferta de curso de formação continuada on-line para professores que trabalham com a diversidade de alunos hoje matriculados nas escolas e analisar as narrativas.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- ✓ Verificar como está explicitado o conceito de inclusão na legislação vigente no Brasil e como afeta os aspectos educacionais.
- ✓ Realizar enquete on-line visando identificar quais são as concepções dos professores das escolas públicas estaduais de Saquarema que trabalham no ensino médio acerca do que é inclusão em educação.
- ✓ Realizar levantamento bibliográfico sobre algumas concepções de inclusão em educação em bases de dados idôneas.
- ✓ Organizar e ofertar curso de formação continuada on-line para professores, com práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e dialógicas, sobre os direitos dos estudantes.
- ✓ Identificar nas narrativas dos cursistas algumas situações que demandam práticas pedagógicas inclusivas nas escolas e organizar por categorias.
- ✓ Elaborar análise das narrativas das experiências dos docentes e realizar devolutivas aos participantes.

### **3. MATERIAL E MÉTODOS**

#### **3.1 METODOLOGIA**

Este trabalho de mestrado profissional faz parte das ações registradas na PROEX-UFF, por meio do Projeto de Extensão: “Inovações pedagógicas para formar professores em diálogo com a inclusão e a diversidade” (IPFPDID), registrado sob o número 382663.2169.28426.26052022 e coordenado pela professora doutora Rejany dos Santos Dominick, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

Para a produção do estudo trabalhamos com os princípios da pesquisa-ação (Thiollent, 1994) e com a perspectiva da pesquisa formação narrativa autobiográfica (Henriques, 2018; Ferrarotti, 2010, Nóvoa, 2010), que se entrelaçaram à abordagem qualitativa para o direcionamento das ações, das análises e do relato de aprendizados que aconteceram no percurso. Contudo, também foi realizado um levantamento preliminar quantitativo que nos ajudou a iniciar os caminhos para definição de nossos enfoques qualitativos.

Os dados quantitativos, ao contrário do que a reta razão tenta nos dizer, não apontam verdades irrefutáveis, mas apresenta indícios que ao serem aprofundados em seus aspectos qualitativos, corroboram para uma maior compreensão sobre as compreensões e não compreensões dos significados de inclusão.

Assim, a enquete e os dados quantitativos colhidos neste processo foram importantes para o desenvolvimento dos passos seguintes, quando optou-se pela pesquisa qualitativa. Como afirma Minayo (2004), ela responde a questões muito particulares dos pesquisadores que se preocupam com um nível de realidade que nem sempre pode ser quantificado. Trabalhamos com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes pertencentes ao mundo da cultura entrelaçado aos campos das ciências e das singularidades dos indivíduos.

Justifica-se ainda o uso da pesquisa qualitativa em André (2013), pois para ela as “abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformada” (p.97).

Considerando que vamos tecer um diálogo entre conhecer e ensinar, expandindo para fora da universidade os conhecimentos e trazendo para este espaço novas visões sobre a diversidade e a inclusão, inicialmente foi preciso identificar quais as concepções dos professores sobre uma escola inclusiva..

### **3.1.1 Percursos Metodológicos**

Seguindo os pressupostos da pesquisa qualitativa com ênfase na pesquisa-ação dialogamos com Thiollent (1994, p.14), que define a pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação é definida por Alarcão (2011) como “uma metodologia de intervenção social cientificamente apoiada e desenrola-se segundo ciclos de planificação, ação, observação, reflexão” (p.52).

Dessa forma, o uso dessa metodologia proporciona uma maior interação entre os participantes e compreensão do tema em estudo, daí a sua importância para o nosso trabalho.

O trabalho de pesquisa se constituiu de diferentes momentos como levantamento bibliográfico e dos dados dos municípios dos participantes, leituras, reuniões do grupo de pesquisa, elaboração da enquete, convite para participação na pesquisa, análise dos resultados da enquete, elaboração e oferta de curso, sistematização das narrativas, análise das mesmas, escrita da dissertação e devolutiva para os participantes.

## **3.2 Etapa 1**

A primeira etapa da pesquisa consistiu-se no levantamento de algumas das legislações vigentes e acordos internacionais seguido de leituras do material levantado com o intuito de identificar os tipos de inclusão que devem ser realizadas nas escolas. O grupo se reuniu quinzenalmente para ações de estudo,

discussão e planejamento do curso de formação continuada online a ser ofertado aos professores.

Foram realizadas buscas bibliográficas nas principais bases de dados, a partir dos temas de interesse dos participantes, a saber: Periódicos Capes, SciELO e o Google Acadêmico, com vista a levantar como os principais conceitos estavam aparecendo nas produções acerca da temática.

Realizamos estudos e rodas de conversas sobre as inclusões que deveriam estar nas escolas e convidamos para ajudar nas nossas reflexões uma dinamizadora da oficina “Arteterapia e Diversidade”, vinculada ao Projeto de Pesquisa “Memória, tecnologias e inclusão na educação básica: as “artes de fazer” no trabalho docente para a inclusão”, que foi ministrada por Gabriela Dominick. Um outro encontro que destacou-se foi o mediado pela Professora Doutora Eda Henriques, com a temática “Pesquisa-formação narrativa autobiográfica”. Podemos dizer que esta foi a primeira fase da pesquisa de mestrado.

Os sujeitos dessa primeira etapa foram: docente da Universidade Federal Fluminense; estudante do ensino Médio de Escola Estadual em Niterói (bolsista PIBIC-Ensino Médio); estudantes do curso de Pedagogia da UFF-Niterói; estudantes do CMPDI, que são também professoras das redes municipais e estadual de Juiz de Fora, Minas Gerais e Rio de Janeiro, respectivamente.

Fomos organizando com o grupo de pesquisa, extensão e ensino nossa base teórica e a enquete com questões suscitadas a partir do levantamento das inclusões destacadas nas legislações e em referenciais bibliográficos. A Enquete visava levantar quais as concepções dos docentes acerca da inclusão e da diversidade, a fim de oferecer subsídios para a estruturação dos cursos de formação continuada on-line dos estudantes do CMPDI, a partir de dados quantitativos.

Na introdução da enquete organizou-se um termo de consentimento apresentando o projeto assim como os objetivos da pesquisa - apêndice 1. Debates quais seriam os perfis das escolas que receberiam o material e, para a distribuição da enquete, organizou-se uma carta convite (apêndice 2) para participação no levantamento sendo esta entregue às diretoras das escolas de Saquarema e de Niterói, que se responsabilizaram pela divulgação do link para os professores.

A enquete<sup>3</sup> preliminar foi elaborada em conjunto com todos os participantes e foi dividida em três seções: na primeira apresentamos ao professor respondente o tema, assim como os objetivos, benefícios, riscos, tempo estimado para respostas e contato dos pesquisadores, culminando no pedido de participação no levantamento. A segunda seção é composta por questões que visaram traçar perfil dos participantes e a última abrange perguntas relacionadas às atividades profissionais, formação e contato com a temática da inclusão em educação.

Antes de iniciar o processo, o professor respondente lia e assinava um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Vide **apêndice a**.

Foi elaborada coletivamente, como tudo o mais, uma carta-convite aos diretores das escolas e/ou setor das secretarias de educação solicitando a parceria na divulgação de enquete junto aos professores de suas Unidades. Na carta foi apresentada a proposta do levantamento, assim como a forma da coleta de dados e perspectivas para sua análise e divulgação dos resultados. Foi explicitado que haveria a oferta de formação continuada on-line e gratuita. A carta está disponível no **apêndice b**.

No caso do município de Saquarema, divulgamos a enquete via telefonema, contato pessoal, carta-convite e por e-mail aos diretores e/ou diretores adjuntos dos Colégios Estaduais, solicitando que realizassem a divulgação da mesma aos professores. A carta convite foi entregue em mãos, após contato via telefone com agendamento prévio e também por e-mail aos responsáveis pelas Unidades escolares. Juntamente com a carta convite foi entregue uma versão impressa (divulgação presencial) e on-line (por e-mail) das questões da enquete e do TCLE que antecede a enquete propriamente dita.

No caso do município de Niterói, houve contato pessoal com gestores das escolas de Niterói e envio por e-mail, muito semelhante ao que aconteceu em Saquarema. No caso de Juiz de Fora, a Secretaria Municipal autorizou a divulgação da carta convite para responder a enquete e a participante do projeto de extensão encaminhou para as direções das escolas selecionadas.

A análise dos resultados geral (coleta realizada apenas em Niterói, Saquarema - RJ -, e Juiz de Fora - MG) e específicos de Saquarema foi realizada em reunião com a presença da coordenadora do projeto e das professoras das

---

<sup>3</sup> [https://docs.google.com/forms/d/1\\_1oi1TiU4HQUaw8JcTovNxSylcaNdh1LyHY0hWk7Blw/](https://docs.google.com/forms/d/1_1oi1TiU4HQUaw8JcTovNxSylcaNdh1LyHY0hWk7Blw/)

redes que haviam aplicado o questionário. As demais professoras - de Nova Friburgo e Duque de Caxias - RJ, aplicaram o questionário posteriormente devido à demora de assinatura de convênio com as redes.

A enquête foi respondida por professores da rede estadual localizadas no município de Saquarema e no Município de Niterói e de Juiz de Fora - MG que são parceiros do projeto de Extensão. Focamos na análise das respostas dadas por docentes das Escolas Estaduais que trabalham com Ensino Médio, no município de Saquarema, inclusive os professores da Escola Técnica vinculada a Secretaria de Ciências, Tecnologia e Inovação.

O foco nos docentes no Ensino Médio, em Saquarema, para serem os respondentes do questionário foi uma opção da professora-pesquisadora, por ser a mesma, docente deste segmento de educação.

O grupo prioritário para as análises foram os professores de colégios estaduais situados no município de Saquarema, contudo outras falas e dados quantitativos também entraram nas análises.

Terminado o período de respostas da enquête, passamos para a análise dos dados quantitativos. Conforme informado aos respondentes, a divulgação do resultado global foi feita para aqueles que concordaram em responder e recebê-lo através de e-mail fornecido pelo participante.

A análise das respostas gerais e a focada no município de Saquarema, utilizando-se apenas as respostas dos professores deste espaço geográfico, contribuíram para que fossem definidos os temas trabalhados nas rodas de conversa do curso proposto e para que os outros estudantes do mestrado envolvidos criassem seus cursos.

A primeira etapa durou de julho de 2021 a julho de 2022.

### **3.3. Etapa 2**

A segunda etapa consistiu na organização e oferta de um curso de formação para os professores do ensino médio a partir do resultado da enquête.

O curso de formação continuada online denominado “Dialogando com professores sobre inclusão e diversidade”, construído durante o mestrado, foi sendo elaborado ao longo de um processo. Inicialmente, foram realizadas

reuniões do grupo de pesquisa para estudo teórico sobre o tema. Em seguida, elaborou-se uma enquete, tendo como referências os estudos teóricos e experiências pessoais, a fim identificar os diferentes conhecimentos dos professores sobre diversidade e inclusão, assim como as possíveis temáticas para a formação.

De posse dos dados e definidos os temas das rodas de conversa, iniciaram-se as inscrições, por meio de Google forms, para a formação. Foi enviado o link<sup>4</sup> para a inscrição no curso, por e-mail e via WhatsApp, para as escolas parceiras do projeto de extensão e para os professores que haviam respondido à enquete e que disponibilizaram seus números de telefone. Não foi feita nenhuma outra forma de divulgação do curso, quer pelas redes sociais ou via PROEX, responsável pela certificação.

Considerando que a temática do mestrado é diversidade e inclusão, a formação teve como título “Dialogando com professores sobre inclusão e diversidade”. Buscou-se como caminho metodológico para a proposta online a perspectiva de rodas de conversa (Warschauer, 2001), que teve no diálogo o elemento norteador para a produção de narrativas dos docentes.

Utilizou-se como dinâmica do curso: Rodas de conversa. O objetivo da utilização da roda de conversa na formação on-line foi estimular nos professores a auto-reflexão e a percepção sobre sua perspectiva de inclusão e de diversidade. Segundo Warschauer (2001, p.47), a roda de conversa é um “momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador, o professor”. Sendo assim, fazer uso das rodas de conversa tem como premissa abrir espaço de diálogo e interação entre os professores. Justifica-se a escolha da roda de conversa, pois ela permite aos participantes se expressar, emitir opiniões e indicar suas concepções acerca do tema em questão. Além disso, a roda de conversa pode ser trabalhada como um instrumento de coleta de dados para corroborar em processo reflexivo do grupo.

Quanto à estrutura, o curso foi composto por 5 (cinco) momentos denominados rodas de conversa, com a duração máxima de 2 horas por encontro

---

<sup>4</sup> <https://docs.google.com/forms/d/1mJIUFf3MBmifdXFBNvgRG25RGjJReoEhq952lZX2eLI/>

e por 5 (cinco) módulos na plataforma CEAD para realização das atividades assíncronas, com sugestões de leitura, vídeos, fóruns e atividades.

O curso teve início em 10 de agosto de 2023 e o seu término em 03 de outubro considerando o tempo destinado à atividade final.

A proposta da primeira roda visou trabalhar o acolhimento do professor de forma que criasse confiança no grupo para que narrasse as suas histórias. A perspectiva do acolhimento dos professores foi pensada para que os mesmos pudessem sentir e refletir sobre as suas práticas docentes - se eles também realizam ações de acolhimento para com os alunos.

Partindo-se do princípio de que a sociedade brasileira é plural, para a segunda roda buscou-se trabalhar de forma mais teórica aspectos da inclusão e da diversidade, mas abrindo-se espaço para as trocas dialógicas sobre as experiências dos participantes. Para o trabalho na terceira roda, buscamos focar os aspectos legais presentes na legislação brasileira, abordando os direitos dos seres humanos.

Ao pensar a inclusão é necessário mencionar que o professor ao longo de sua vida profissional desenvolve diferentes práticas e reflexões sobre o tema. As práticas, por sua vez, podem ser ou não inclusivas, visando ampliar as reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas, buscou-se dar ênfase às narrativas sobre tais experiências na quarta roda .

Finalmente, a quinta roda, denominada **Vozes da diversidade: compartilhando saberes**, buscamos que os professores trouxessem suas histórias, narrando-as para os colegas. Foi estimulada a fala dos docentes para que, ao emitirem o som de suas vozes, compartilhassem seus saberes adquiridos ao longo de sua trajetória de formação e profissional. Neste último encontro também foi feita uma avaliação do curso.

Convém ressaltar que o curso de formação foi realizado com momentos síncronos, as rodas de conversas, totalizando 10 horas e com uma parte assíncrona, realizada na plataforma CEAD com atividades, leituras, vídeos, fóruns para reflexão, num total de 20 horas. Assim, terminadas todas as etapas, iniciou-se o processo de verificação das participações tanto nas atividades síncronas quanto nas assíncronas para computação da frequência a fim de serem emitidos os certificados. Assim, receberam certificados de conclusão emitidos pela

PROEX- UFF todos os participantes com frequência igual ou superior a 75% do cômputo total da carga horária.

Foram disponibilizadas 30 (trinta) vagas para a formação. Todavia, não foram todas preenchidas. Participaram do curso, 14 (quatorze) pessoas, somando-se professores inscritos, participantes do projeto de extensão, orientadora e convidados. Este quantitativo vai ao encontro do proposto por Warschauer (2017) que afirma ser possível fazer Roda com grupos de 30/40 pessoas, mas a troca não é tão efetiva quanto com um grupo de até 15 pessoas. Respeitando-se o anonimato dos participantes apresentamos dois dados de perfil que estão relacionados com a temática do curso, que é gênero e faixa etária. Todos os participantes são do sexo feminino e a faixa etária encontra-se entre 30 e 65 anos de idade.

Tendo em vista o valor que o professor representa para a sociedade e o papel que exerce na educação e na vida dos alunos, primando pela valorização desses profissionais, escolheu-se nomear os participantes da formação com nomes de pedras preciosas.

### **3.4 Etapa 3**

Após o término das rodas de conversa deu-se início às transcrições das rodas de conversa que foram gravadas com a autorização dos participantes. Inicialmente a transcrição foi feita ouvindo-se parte por parte do áudio pela pesquisadora. Todavia, devido a demora para transcrever e a quantidade de horas gravadas, parte das gravações para transcrição foi terceirizada com o serviço pago com recursos próprios da mestranda. Mesmo assim, a demora persistia e dúvidas quanto à transcrição estarem ocorrendo na íntegra fez com que o serviço fosse cancelado. A solução consistiu em utilizar um aplicativo pago para as transcrições, denominado Reshape<sup>5</sup>. A porcentagem de fidelidade da transcrição ficou em torno de 90%. Assim, todas as gravações foram novamente ouvidas, comparadas e transcritas de acordo com a gravação original.

Terminadas as transcrições, passou-se a fazer uma leitura flutuante dos relatos dos participantes a fim de agrupar os assuntos emergentes por

---

<sup>5</sup> <https://www.reshape.com.br>

aproximação, chegando a uma codificação das narrativas (Bertaux, 2010). Convém ressaltar que foram necessárias leituras sucessivas para o agrupamento das narrativas por similaridade.

Dessa forma, as narrativas selecionadas formam unidades de significados que foram nomeadas e comentadas à luz do referencial teórico correspondente a cada uma delas.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 Levantamento da Legislação Brasileira Contemporânea

O conjunto de normas e leis que constitui o embasamento teórico deste estudo são: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96; o Plano Nacional da Educação - PNE, Lei nº 13.005/2014; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015 - LBI; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA; e alguns acordos internacionais tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos - 1948; a Declaração de Jomtien - Conferência Mundial sobre Educação para Todos - 1990; e a Declaração de Salamanca - 1994.

### 4.2 Inclusões Encontradas nas Legislações

No estudo coletivo de alguns acordos internacionais e legislação brasileira encontramos os seguintes tipos de inclusão: cultural, linguística, étnica, afetiva, etária, pessoa com deficiência, de gênero, sexual, religiosa, digital, geográfica, social que destacamos a seguir. A tabela foi criada pela autora e disponibilizada para o grupo.

Quadro 1 - Tipos de inclusão encontradas nas legislações

| Tipos de inclusão                                               | CF 1988 | LDB | PNE | Jomtien | Salamanca |
|-----------------------------------------------------------------|---------|-----|-----|---------|-----------|
| Cultural                                                        |         |     |     |         |           |
| Linguística                                                     |         |     |     |         |           |
| Étnica                                                          |         |     |     |         |           |
| Afetiva                                                         |         |     |     |         |           |
| Etária                                                          |         |     |     |         |           |
| Pessoa com deficiência, transtornos globais e altas habilidades |         |     |     |         |           |

|                    |  |  |  |  |  |
|--------------------|--|--|--|--|--|
| De gênero          |  |  |  |  |  |
| Sexual             |  |  |  |  |  |
| Religiosa          |  |  |  |  |  |
| Digital            |  |  |  |  |  |
| Geográfica         |  |  |  |  |  |
| Social             |  |  |  |  |  |
| Escolar            |  |  |  |  |  |
| População do campo |  |  |  |  |  |
| Financeira         |  |  |  |  |  |

Fonte: Elaborada pela autora e disponibilizada para o grupo do Projeto IPFPDID, 2022.

Além dos documentos que compõem o quadro acima, encontramos no ECA a inclusão etária, da pessoa com deficiência, de gênero, religiosa e escolar. A LBI apresenta a inclusão linguística e da pessoa com deficiência e na Lei de Libras, por sua vez, encontramos a inclusão linguística e a digital. E por fim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos apresenta a inclusão cultural e religiosa.

### 4.3 Levantamento Bibliográfico de Concepções de Inclusão em Educação

Para fins de levantamento bibliográfico, iniciou-se a pesquisa nas bases de dados Periódicos Capes, SciELO e Google Acadêmico utilizando a *String* de busca com as palavras-chave: Formação de Professores; Inclusão em Educação; Práticas Inclusivas. O primeiro critério de busca foi a utilização das palavras-chave de forma individual, delimitando o período entre 2016 a 2021 e o resultado encontrado foi de um total de 85.676 artigos publicados conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1: String de busca com uma palavra-chave

| Pesquisa por Palavras-chave relevantes<br>Artigos publicados entre 2016 e 2021 |                         |                      |                     |        |
|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----------------------|---------------------|--------|
|                                                                                | Formação de Professores | Inclusão em Educação | Práticas Inclusivas | Total  |
| Periódicos Capes                                                               | 3.018                   | 24                   | 248                 | 3.290  |
| SciELO                                                                         | 629                     | 13                   | 31                  | 673    |
| Google Acadêmico                                                               | 74.400                  | 853                  | 6.460               | 81.713 |
| Total                                                                          | 78.047                  | 890                  | 6.739               | 85.676 |

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

A busca com a palavra-chave de forma individual nos trouxe um número elevado de trabalhos sendo necessário fazer uma delimitação. Dessa forma, foi realizada uma nova pesquisa utilizando a *string* com duas palavras-chave combinadas entre as palavras apresentadas nas mesmas bases de dados. Observa-se que houve uma redução considerável nos resultados, num total de 4.281, demonstrados na Tabela 2.

Tabela 2: String de busca com duas palavras-chave

| Pesquisa por Palavras-chave relevantes<br>Artigos publicados entre 2016 e 2021 |                                                |                                               |                                            |       |
|--------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------|-------|
|                                                                                | Formação de Professores + Inclusão em Educação | Formação de Professores + Práticas Inclusivas | Inclusão em Educação + Práticas Inclusivas | Total |
| Periódicos Capes                                                               | 11                                             | 11                                            | 7                                          | 29    |
| SciELO                                                                         | 1                                              | 4                                             | 2                                          | 7     |

|                  |     |       |     |       |
|------------------|-----|-------|-----|-------|
| Google Acadêmico | 536 | 3.470 | 239 | 4.245 |
| Total            | 548 | 3.485 | 248 | 4.281 |

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Considerando elevado o resultado da busca com duas palavras-chave, foi necessário efetuar uma busca com três palavras-chave, utilizando as mesmas bases de dados. O resultado diminuiu consideravelmente, porém a base de dados Google Acadêmico ainda apresentou uma quantidade de trabalhos expressiva. Assim, foi preciso fazer um refinamento, optando-se por desconsiderá-la. Com isso, passou-se a considerar os dados obtidos das bases Periódicos Capes e SciELO, num total de 6 artigos, efetuando-se em seguida a leitura dos títulos e resumos a fim de confirmar ou descartar os trabalhos relacionados ao tema do estudo.

Tabela 3: String de busca com três palavras-chave

| Pesquisa por Palavras-chave relevantes<br>Artigos publicados entre 2016 e 2021 |                                                                      |       |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|-------|
|                                                                                | Formação de Professores + Inclusão em Educação + Práticas Inclusivas | Total |
| Periódicos Capes                                                               | 5                                                                    | 5     |
| SciELO                                                                         | 1                                                                    | 1     |
| Google Acadêmico                                                               | 177                                                                  | 177   |
| Total                                                                          | 183                                                                  | 183   |

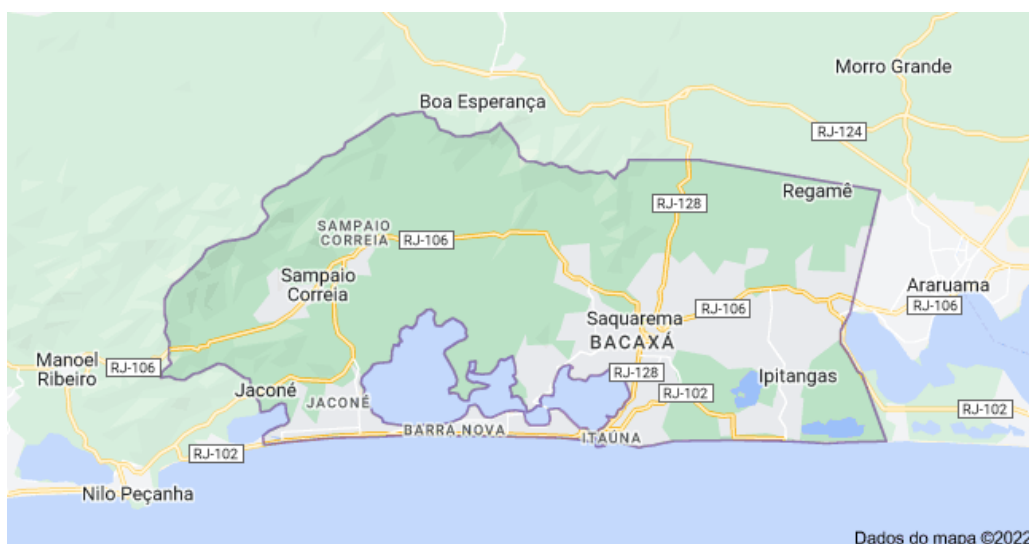
Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

#### 4.4 Levantamento das Escolas Estaduais no Município de Saquarema para Divulgação da Enquete

Antes de listar quais são as Escolas Estaduais localizadas no Município de Saquarema será apresentada uma breve caracterização do Município a fim de melhor entender a localização de cada uma delas.

Saquarema é um município brasileiro pertencente ao Estado do Rio de Janeiro, localizado na Mesorregião das Baixadas Litorâneas, conhecida como Região dos Lagos. Possui uma área de 352,130 km<sup>2</sup> (Fonte IBGE) dividida territorialmente por três distritos: Saquarema (1<sup>º</sup>), Bacaxá (2<sup>º</sup>) e Sampaio Correia (3<sup>º</sup>).

Figura 1 – Mapa da Mesorregião das Baixadas Litorâneas



Fonte: Google - Mapa IBGE-2022 Acesso: 17 jul 2022

Quanto ao zoneamento, o município está dividido em três áreas: I - Área Urbana (AU), II - Área Rural (AR) e III - Área de Interesse Ambiental (AIA). (Art. 2<sup>º</sup> -Lei nº 1294 de 07/10/2013).

As escolas que oferecem cursos de Ensino Médio no Município de Saquarema estão localizadas em áreas urbanas e centrais. Assim, os alunos desse segmento residentes nas áreas rurais e periféricas precisam se deslocar para as regiões centrais do município, pois não há escolas dessa natureza próximas ao domicílio. Além da distância a ser percorrida, requer que os alunos saiam cedo e cheguem tarde em seus lares prejudicando o trabalho na agricultura e pecuária, atividades exercidas pelos alunos que vivem na área rural.

O Município de Saquarema conta com sete Escolas que atendem aos alunos de Ensino Médio, na verdade são Colégios, nomenclatura correta as unidades responsáveis por esse nível de ensino, e uma Escola Técnica.

No primeiro distrito de Saquarema estão localizados dois Colégios: Colégio Estadual Oscar de Macedo Soares e o CIEP 372 Paulo Leminski. Encontram-se localizados no segundo distrito Bacaxá, o Colégio Estadual Oliveira Viana, o Ciep 258 Astrogildo Pereira, o Colégio Estadual Rio de Areia e a Escola Técnica Estadual Helber Vignoli Muniz. Os Colégios Ducler Laureano de Matos e Ismênia de Barros Barroso, ambos estão localizados no terceiro distrito Sampaio Correia.

Apresentamos a seguir, a relação das Escolas Estaduais (Quadro 2) e da Escola Técnica Estadual (Quadro 3) no Município de Saquarema em relação ao número de turmas e quantitativo de alunos.

Quadro 2 - Escolas Estaduais do Município de Saquarema

| Identificação                              | Turmas | Alunos |
|--------------------------------------------|--------|--------|
| CIEP 258 Astrogildo Pereira                | 33     | 1228   |
| CIEP 372 Paulo Leminsky                    | 07     | 264    |
| Colégio Estadual Ducler Laureano Matos     | 07     | 210    |
| Colégio Estadual Ismênia de Barros Barroso | 06     | 149    |
| Colégio Estadual Oliveira Viana            | 10     | 339    |
| Colégio Estadual Oscar de Macedo Soares    | 15     | 502    |
| Colégio Estadual Rio de Areia              | 12     | 306    |

Elaborado pela autora, 2022.

Fonte: Sistema Conexão Educação, 24 de maio de 2022.

Acesso em 03/06/2022 às 13:00

<https://www.seeduc.rj.gov.br/mais/seeduc-em-n%C3%BAmeros>

Quadro 3 - Escola Técnica Estadual do Município de Saquarema

| Identificação                                | Turmas | Alunos |
|----------------------------------------------|--------|--------|
| Escola Técnica Estadual Helber Vignoli Muniz |        | 359    |

Elaborado pela autora, 2022.

Fonte: <https://novo.qedu.org.br/escola/33162174-ete-helber-vignoli-muniz>

Acesso em 09/07/2022 às 23:40

Quadro 4 - Dados gerais da Educação do Município de Saquarema

| EDUCAÇÃO                                                         |                          |
|------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]             | <b>96,3</b> %            |
| IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2021] | <b>5,8</b>               |
| IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]   | <b>4,9</b>               |
| Matrículas no ensino fundamental [2021]                          | <b>11.886</b> matrículas |
| Matrículas no ensino médio [2021]                                | <b>3.059</b> matrículas  |
| Docentes no ensino fundamental [2021]                            | <b>747</b> docentes      |
| Docentes no ensino médio [2021]                                  | <b>267</b> docentes      |
| Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2021]          | <b>49</b> escolas        |
| Número de estabelecimentos de ensino médio [2021]                | <b>13</b> escolas        |

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/saquarema/panorama>  
Acesso em 16/07/2022 às 22:00h

## 4.5 Resultados da Enquete

Todas as escolas estaduais do município de Saquarema que receberam a carta-convite, num total de oito, aceitaram fazer a divulgação do link da enquete com os professores de suas Unidades. No entanto, tendo em vista o número de respondentes, há indícios de que nem todas as escolas mantiveram o acordo.

### 4.5.1 Análise dos Resultados da Enquete Geral

A enquete vinculada ao Projeto de Extensão “Inovações Pedagógicas para formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade” foi enviada para as escolas parceiras em 14 de junho de 2022 com data limite para preenchimento até 14 de outubro. No entanto, ficou disponível até 19 de novembro, data esta que a mesma foi encerrada.

Convém ressaltar que a divulgação da enquete foi estabelecida até julho, contudo ela se manteve aberta por um período maior sendo feita uma nova chamada em busca de novos respondentes. Embora o tempo destinado à enquete tenha se estendido um pouco mais, em termos de resultado não houve grandes alterações.

A enquete elaborada pelos participantes do projeto de extensão foi enviada nesse período, especialmente, para os municípios de Saquarema, Niterói e Juiz de Fora onde foram obtidas algumas respostas. A divulgação da enquete se deu através de contatos pessoais e locais. Não foi em cascata, foi por meio da divulgação das secretarias e ida dos professores participantes nas escolas tendo o fechamento do questionário nessa fase finalizado em 19 de novembro de 2022.

A enquete foi respondida por 44 pessoas, juntando-se os 3 municípios acima mencionados e todas elas informaram que concordavam em participar e que não se sentiam ameaçadas ou expostas a riscos em sua integridade física, psíquica respondendo às perguntas que compõem a enquete. Das 44 pessoas respondentes, 39 disponibilizaram e-mail para poder receber as análises do material.

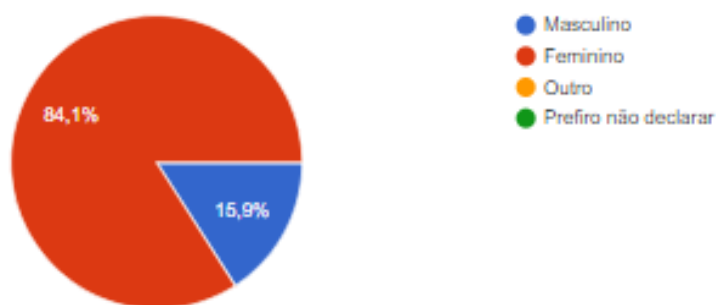
Das 44 pessoas respondentes apenas 1 pessoa informou que precisa de recursos de acessibilidade, que no caso é o de audiodescrição. Provavelmente, esse respondente é uma pessoa com deficiência visual.

Considerando a temática do projeto que é a formação dos professores dialogando com a inclusão e a diversidade, buscou-se inicialmente saber algumas características dos mesmos, como sexo, cor, faixa salarial, tempo que leciona, estado da federação que trabalha, cidade que exerce a docência, área territorial que pertence a escola que trabalha, segmentos de ensino de atuação docente e formação para a docência.

As perguntas foram em sua maioria fechadas, com algumas permitindo múltiplas alternativas de respostas.

Todos os respondentes declararam seu sexo, onde 84,1% pertencem ao sexo feminino e 15,95 ao sexo masculino. Ninguém disse que era outro, assim como ninguém disse que preferia não declarar.

Gráfico 1: O gênero dos respondentes



Fonte: Dados do IPFPDID, 2022

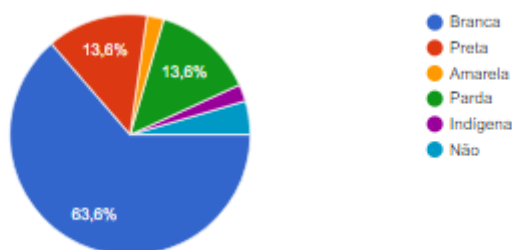
A expressão da hierarquia entre as pessoas se encontra na nossa sociedade desde o Código de Hamurabi. De acordo com Harari (2020), no código babilônio, que data de 1776 a.C., as pessoas eram divididas em dois gêneros e em três classes - a dos indivíduos superiores, a dos comuns e a dos escravos. Tal conjunto de normas criadas por Hamurabi, que recebeu de divindades do panteão mesopotâmico tal responsabilidade, buscava impedir que os fortes oprimissem os fracos. No entanto, fica clara a hierarquia entre homens e mulheres, bem como entre os membros das diferentes classes por meio da atribuição de valores maiores para crimes cometidos contra homens superiores e valores menores para crimes cometidos contra mulheres escravas. Nessa lógica, uma mulher comum valia menos do que um homem comum e assim por diante (Harari, 2020). A organização social apresentada de forma hierárquica revela um princípio que, apesar da Declaração de Independência Norte Americana expressar que somos todos iguais perante a lei e desta lógica também estar presente nas diversas constituições dos estados modernos, inclusive na atual constituição brasileira, no cotidiano de nossas sociedades contemporâneas ainda convivemos com uma racionalidade que hierarquiza as pessoas por meio de tratamentos diferentes e desiguais.

Fiz essa digressão para refletir que guardamos em nossa memória coletiva princípios que foram elaborados e registrados na pedra há mais de 3.800 anos. Por quais razões, ainda hoje, muitos ainda colocam as mulheres como

subalternas aos homens? Nossa categoria é majoritariamente formada por mulheres, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais. Somos uma categoria, estudos comprovam, que recebe menos do que as pessoas com o mesmo nível de formação e que as professoras que trabalham na educação infantil e nos anos iniciais são as que recebem os menores salários para pessoas com nível de formação superior. Inclusive no Plano Nacional de Educação - PNE, que se conclui neste ano de 2024 coloca como uma de suas metas, a equiparação de salários dos professores, ou seja, das professoras, visto que somos majoritariamente uma categoria feminina com outras profissões com o mesmo nível de formação. Não fosse este fato, que está na meta do PNE, compreender-se-ia que mantemos essa lógica de desqualificação das mulheres.

Em relação a cor da pele, quase 64% dos respondentes se declararam brancos, 13,6% declararam serem pretos e o mesmo quantitativo 13,6% se declararam pardos. Uma pessoa se declarou amarela, outra indígena e duas pessoas não quiseram declarar.

Gráfico 2: A cor declarada

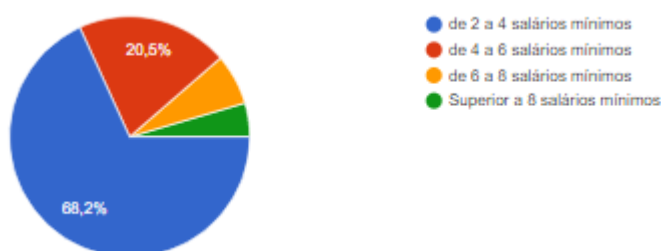


Fonte: Dados do IPFPDID, 2022.

Os dados do gráfico acima apontam para uma população de professores composta em sua maioria por pessoas brancas. Esses dados vão de encontro a pesquisa divulgada pelo IBGE sobre a população brasileira que é formada por pessoas negras. Sendo o Brasil formado majoritariamente por uma população negra, depreende-se que os professores têm seu maior contingente formado por pessoas negras. No entanto, é preciso mostrar cientificamente que a afirmação é verdadeira. Assim, sobre os professores, os dados do INEP mostram que a profissão docente é majoritariamente composta de pessoas negras e pardas.

Com base no salário mínimo nacional, o rendimento mensal da maioria dos respondentes encontra-se na faixa de 2 a 4 salários mínimos, num total de 68,2%. Um percentual menor, de 20,5% possui rendimento entre 4 a 6 salários mínimos, seguido de 6,8% de respondentes, cujo rendimento é de 6 a 8 salários mínimos. Com rendimento superior a 8 salários mínimos encontra-se um percentual bem inferior, totalizando 4,5% dos respondentes.

Gráfico 3: O rendimento dos respondentes



Fonte: Dados do IPFPDID, 2022.

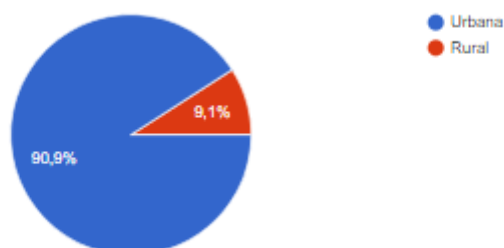
No que se refere ao tempo que os respondentes lecionam, a metade deles leciona há mais de 20 anos. No entanto, quando se analisa os respondentes que lecionam em períodos inferiores, constata-se que a maioria dos nossos respondentes, um total de 68% encontra-se na atividade docente há mais de 16 anos. Esses dados, por sua vez, correspondem ao mesmo percentual de respondentes que possuem rendimento salarial entre 2 e 4 salários mínimos. Essa constatação é um indício de como está o rendimento desse professor.

Os respondentes dessa enquête são dos seguintes Estados: Rio de Janeiro (56,8%) e Minas Gerais (43,2%).

A enquête foi respondida por professores da rede estadual do Rio de Janeiro de colégios localizados nos municípios de Saquarema (40,9%) e de Niterói (15,9%) e da rede de Minas Gerais, por escolas localizadas no município de Juiz de Fora (43,2%). No entanto, outros municípios aparecem nos resultados, a saber: São Gonçalo (4,5%), que corresponde a um segundo vínculo profissional de um respondente de Niterói e um de Saquarema e Barra Mansa (2,3%), citado por um respondente de Saquarema.

As escolas as quais trabalham os respondentes estão localizadas majoritariamente na zona urbana, num total de 90,9%. Assim, de 44 respondentes apenas 4 trabalham na zona rural.

Gráfico 4: Áreas de localização das escolas



Fonte: Dados do IPFPDID, 2022.

Dados do INEP apontam que a maioria das escolas são escolas urbanas. A gente tem poucas escolas rurais e quase todas as escolas rurais. Isso também é um dado lá do INEP que quase todas as escolas rurais são escolas públicas e escolas que atendem ao primeiro segmento não ao segundo e muito menos ao ensino médio. É como se já tivesse uma predefinição que esse aluno não passa muito além do ensino fundamental.

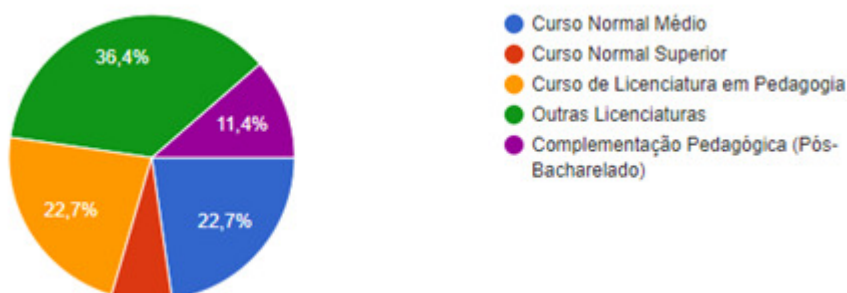
Os respondentes trabalham em diversos segmentos de ensino. O Ensino Médio é o segmento de atuação da maioria dos docentes, num total de 56,8%. A Educação Infantil ocupa a segunda colocação com 34,1%, seguida do Ensino Fundamental I que totaliza 22,7%. O Ensino Superior e o Ensino Fundamental II, ambos apresentam um percentual de 6,8% de docentes.

Os respondentes trabalham majoritariamente na rede estadual de ensino, num total de 63,6%. Todavia, há um total de 50% de respondentes que atuam na rede municipal e 9,1% na rede privada. Depreende-se que os docentes trabalham em mais de uma rede.

A formação inicial dos respondentes foi a mais variada. O curso Normal Médio (22,7%) e o Curso de Licenciatura em Pedagogia também com 22,7% foram a formação escolhida pelos respondentes para iniciar a carreira docente. O Curso Normal Superior foi a opção de 6,8% e 11,4% deu início a formação docente através de Complementação Pedagógica, ou seja, após o bacharelado. E em licenciaturas específicas, as dos chamados professores especialistas, a forma

como se deu a entrada de 36,4% dos respondentes para o ingresso na carreira docente.

Gráfico 5: A formação dos respondentes



Fonte: Dados do IPFPDID, 2022.

Três pessoas que fizeram o curso normal superior é algo que nos revela que a pessoa que cursou normal superior formou um número significativo de pessoas durante um bom tempo.

Temos quase o mesmo número de pedagogos, quase o número de pessoas que fizeram o curso normal médio como formação inicial.

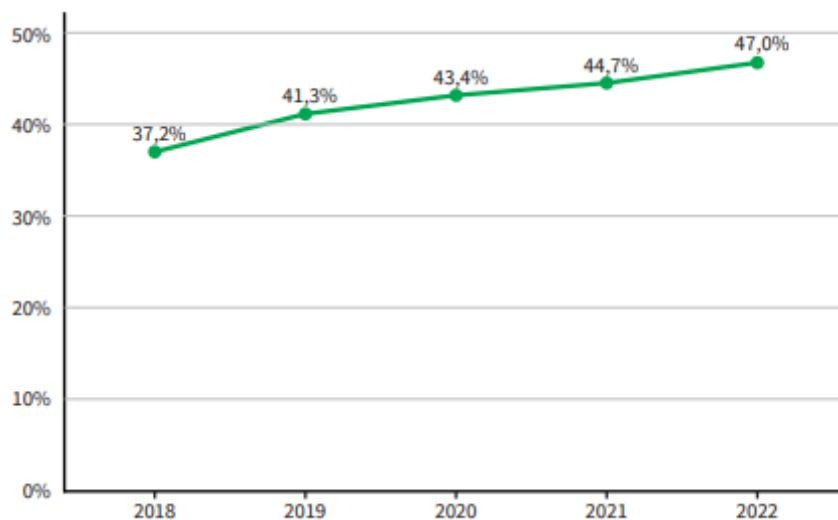
Cinco pessoas não tinham optado por ser professor e acabaram entrando na docência. Fez a complementação pedagógica após, ou seja, querendo ou não, a profissão docente ela atrai pessoas que poderiam estar trabalhando em outra área.

Os 44 respondentes buscaram por formação na área de educação, exceto 3 docentes que declararam que não tinham formação continuada. Assim, dos respondentes, 35 têm pelo menos especialização, 7 têm mestrado e 1 tem doutorado.

Os resultados encontrados demonstram que os respondentes não ficaram estagnados em sua formação inicial, mas que continuaram seus estudos. Uns fizeram licenciatura, outros a especialização, alguns o mestrado e até doutorado. Essa constatação é percebida nos dados do Censo 2022 que indicam que os percentuais de docentes da educação básica com pós-graduação e formação continuada aumentaram no decorrer dos últimos cinco anos. No caso da pós-graduação (gráfico 6), o percentual subiu de 37,2 em 2018 para 47% em 2022 e

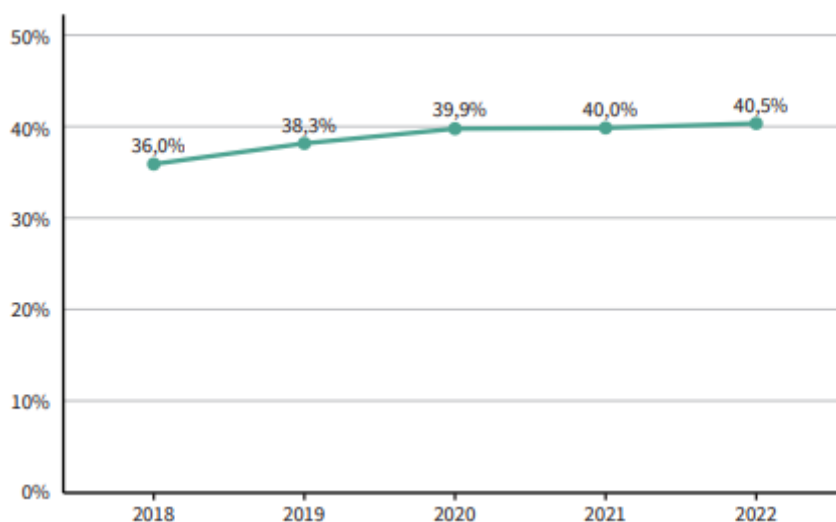
da formação continuada (gráfico 7), que em 2018 era de 36%, elevando para 40,5% em 2022 (BRASIL, 2023, p.48-49).

Gráfico 6: Docentes com pós-graduação



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2022. Acesso em 31 de outubro de 2023 às 12:00.

Gráfico 7: Docentes com formação continuada

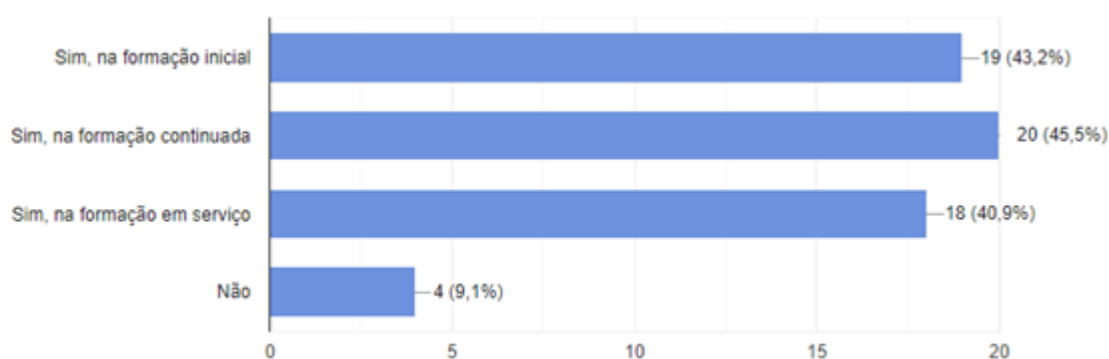


Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2022. Acesso em 31 de outubro de 2023 às 12:30.

Os dados indicam uma busca constante por formação. No entanto, nos deparamos com falas que afirmam que o professor não quer nada, que não estuda, entre outras falas pejorativas. Porém essas falas não se refletem na prática, ou seja, não correspondem à realidade. Esses dados, na verdade, estão trazendo para nós é que o professor está sempre buscando novas formações e o que acontece é que nem sempre são liberados para fazer esses cursos.

Um dos pontos a serem investigados com a enquete se tratava da verificação junto aos professores quanto ao contato com a temática da inclusão em educação em seu processo de formação. Responderam que tiveram contato na formação inicial 19 docentes, 20 na formação continuada, 18 na formação em serviço e 4 que não tiveram nenhuma formação sobre esse tema.

Gráfico 8: Formação x temática da inclusão em educação



Fonte: Dados do IPFPDID, 2022.

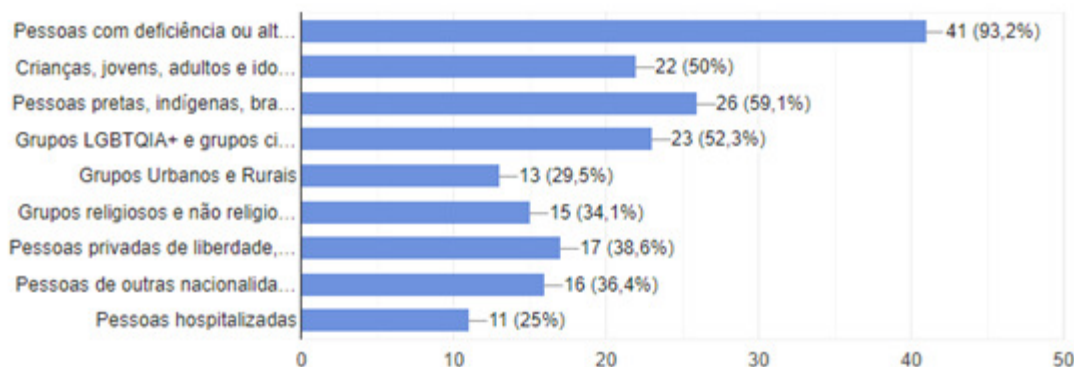
Quando se fala em inclusão em educação, 93,2% dos respondentes disseram que pensam nas pessoas com deficiência. Mas, 3 grupos com porcentagem acima de 50% destacaram que pensam nas pessoas pretas, indígenas, brancas e asiáticas; nos grupos LGBTQIAP+, nos grupos cisgêneros e nos heterossexuais e também nas crianças, jovens, adultos e idosos.

Na concepção de 38,6% dos respondentes, a inclusão em educação está relacionada às pessoas privadas de liberdade, para 36,4% são as pessoas de outras nacionalidades e 34,1% consideram os grupos religiosos e não religiosos.

Da lista apresentada aos respondentes como grupos de inclusão em educação, vale a pena destacar que 2 grupos receberam um índice muito baixo

de respostas. São eles os grupos urbanos e rurais com 29,5% e as pessoas hospitalizadas com 25%.

Gráfico 9: Pensamento acerca de inclusão em educação



Fonte: Dados do IPFPDID, 2022.

Os resultados do gráfico ao questionamento do que se pensa, quando se fala em inclusão em educação, reforça a nossa hipótese inicial de que as pessoas identificam a inclusão em educação com a questão da deficiência, com as pessoas com deficiências e com altas habilidades ou superdotação. Dos 44 respondentes, 41 marcaram essa resposta. Em segundo lugar ficou a questão das pessoas pretas, indígenas, brancas e asiáticas.

Os resultados apontam para a questão da deficiência como inclusão em educação como o principal pensamento dos respondentes. Essa conclusão demonstra que apesar da maioria da população brasileira ser composta de pessoas pretas e indígenas não é identificada como inclusão em educação a cor, a origem, a etnia da pessoa, sendo apontada apenas por 59,1% dos respondentes. Essa constatação contradiz o que prega a Lei 10.639/2003 que diz que é uma temática que deve estar na escola. Chama a atenção também, os respondentes não perceberem que grupos urbanos e rurais é um tema relevante de ser trabalhado na escola.

O resultado majoritário a favor do pensamento da pessoa com deficiência como grupo de inclusão em educação em detrimento das pessoas pretas e indígenas nos leva a uma suposição de que elas aceitam mais um grupo e aceita menos outro. Isso pode ser decorrente da quantidade de informação que tem sobre um ou outro tema.

Em contrapartida, quando o tema é inclusão das pessoas pretas aceitam mais, mas quando entra a questão da religiosidade, também não se pensa em incluir como tema a ser discutido na escola.

Os grupos urbanos e rurais também não são pensados como grupos de inclusão, a questão da religiosidade também não é pensada como tema a ser trabalhado dentro da escola. O mesmo ocorre quando o tema são crianças hospitalizadas.

Comparando-se as perguntas quais grupos você se remete quando se pensa em inclusão em educação e quais temáticas os respondentes veem necessidade de discussão sobre inclusão em educação, verificamos que duas temáticas sobressaíram, a saber: pessoas com deficiências e altas habilidades ou superdotação (93,2%) e pessoas pretas, indígenas, brancas e asiáticas (59,1%) no primeiro caso e racismo (68,2%) e capacitismo (59,1%) no segundo. As duas temáticas inverteram posições, no entanto, permaneceram na liderança se tratando de relevância.

Tabela 4: Grupos de inclusão x temáticas de inclusão

| Grupos de inclusão em educação                              |       | Temáticas de discussão de inclusão em educação |        |
|-------------------------------------------------------------|-------|------------------------------------------------|--------|
| Pessoas com deficiência e altas habilidades ou superdotação | 93,2% | Racismo                                        | 68,2 % |
| Pessoas pretas, indígenas, brancas e asiáticas              | 59,1% | Capacitismo                                    | 59,1%  |

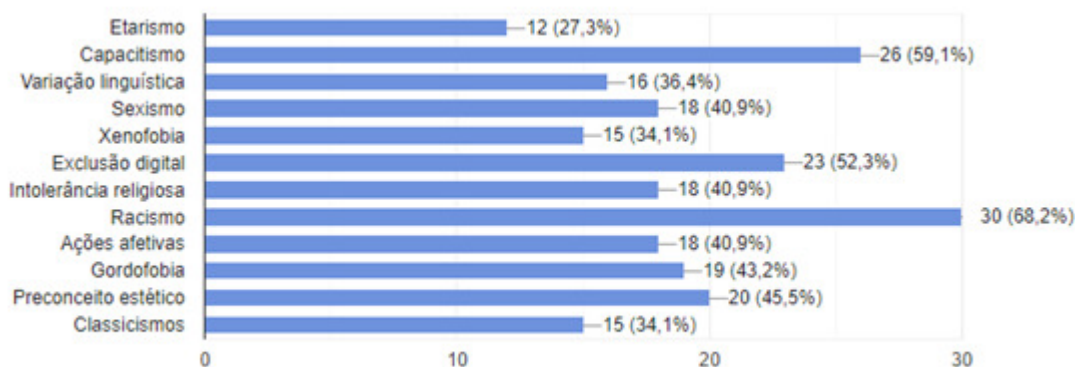
Fonte: Elaborada pela autora, 2022

Diversas temáticas foram apresentadas aos respondentes no intuito de saber deles, aquelas que possuem necessidade de discussão sobre inclusão em educação. De acordo com os respondentes a ordem de preferência de discussão das temáticas são as seguintes:

Em primeiro lugar o racismo (68,2%), seguido do capacitismo (59,1%), da exclusão digital (52,3%), do preconceito estético (45,5%) e da gordofobia (43,2%). Depois empatados com 40,9% ficaram as ações afetivas, a intolerância religiosa e

o sexismo. A variação linguística ocupa o nono lugar com a preferência de 38,4% respondentes. Xenofobia e classicismo foram consideradas como temáticas com necessidade de discussão para 34,1%. E por último, com um percentual de 27,3% foi a temática etarismo.

Gráfico 10: Temas de interesse para a formação



Fonte: Dados do IPFPDID, 2022.

Convém ressaltar que nenhuma temática deixou de ser considerada como temática irrelevante de discussão, visto que todos os itens foram marcados pelos respondentes.

Não foi apresentada na enquete a opção denominada "outros" para que os respondentes listassem temáticas que fossem consideradas por partes deles como de inclusão em educação.

Indagados sobre terem sentido falta de conhecimento em sua trajetória escolar para lidar com as ocorrências do cotidiano escolar relacionados à temática da inclusão, 88,4%, num total de 38 respondentes disseram que sim e apenas 6 (12,6) responderam que não sentiram falta de conhecimento.

O resultado aponta que há por parte dos respondentes uma preocupação expressiva com a questão da inclusão.

Uma das questões teve como verificar se são realizadas na rede escolar que os respondentes trabalham ações pedagógicas que atendem as especificidades dos estudantes. Dos 44 respondentes, 12 responderam que não e 5 disseram que não sabia. Somando-se esses 2 grupos temos um número significativo. É um dado preocupante tendo em vista que de 44 respondentes, apenas 17 estão em contato com ações pedagógicas voltadas para as

especificidades dos estudantes. Na verdade, um percentual muito próximo aos 27% que estão realizando.

Solicitados a contar algo sobre a ação inclusiva apenas 10 relataram quais seriam essas ações. Um número ínfimo, se comparado com os 27 que responderam que as escolas estavam realizando ações pedagógicas.

Os participantes da enquête foram instigados a responder algo sobre ações inclusivas. Era uma pergunta aberta sem cunho obrigatório de resposta. Dos 44 respondentes, apenas 10 fizeram comentários. No entanto, as respostas não se remetem a ações propriamente ditas. Esse fato causa certo estranhamento tendo em vista que embora um grande percentual de professores tenha realizado formação continuada, não foram percebidas ações condizentes com a inclusão. Das respostas apresentadas as que mais se aproximaram da indagação foram “Às vezes fazemos rodas de conversa e debates sobre inclusão, além de vivermos em um espaço onde alunos, professores e funcionários se sentem à vontade de expressarem suas formas de ser e agir”; “Quando se pensa em inclusão escolar, deveria ser todos na escola, desfrutando das oportunidades que o Estado tem obrigação de oferecer. Entretanto, na prática, remete-se às pessoas com algum tipo de deficiência ou alta habilidade e, mesmo assim, não há atendimento adequado em diferentes modalidades para tal grupo” e “Muitas das práticas são voltadas a estudantes com necessidades especiais ou PCDs. Mas, falta um trabalho voltado a jovens LGBTQIAP+ e pessoas de outras culturas”.

Houve um consenso por parte dos respondentes que as ações devem proporcionar a todos as mesmas oportunidades, que o atendimento aos alunos não é adequado e que apenas pessoas com deficiência devem ser incluídas, não considerando por exemplo, as pessoas LGBTQIAP+ e de outras culturas como grupos em que ações inclusivas devem ser a elas direcionadas. Em contrapartida uma frase apresentada como ação nos chamou bastante a atenção: “Uma ação muito válida para mim é tirar do vocabulário a palavra exclusão, assim todos estão incluídos”. O respondente apresentou uma solução simples que é excluir a palavra. Tal medida nos leva a uma reflexão de duas palavras antagônicas inclusão/exclusão apresentadas por Mattos (2012, p. 219) que diz que “para falar de inclusão, torna-se necessário falar de exclusão”. Dessa forma, sempre que precisar acontecer uma inclusão é porque houve uma exclusão a priori.

Como foi dito anteriormente, a enquete visava verificar com os respondentes suas percepções acerca da inclusão e assim perguntou-se se tivessem oportunidade de participar de uma formação sobre a temática da inclusão que temas consideravam que fossem abordados. 23 pessoas escreveram temas, num total de 44 respondentes. As respostas foram as mais variadas. Algumas ligadas diretamente à temática e outras nem tanto. Também escreveram sugestões que são necessárias discussões a respeito, no entanto fugiam ao que foi solicitado.

Dentre as temáticas relevantes e ligadas à questão da inclusão, merecem destaque a questão da acessibilidade, da LGBTQIAP+fobia, do racismo, da intolerância religiosa, da inclusão digital, inclusão, preconceito, discriminação, autismo, a afetividade, práticas e vivências de experiências de inclusão, assim como as questões legais sobre inclusão e exclusão.

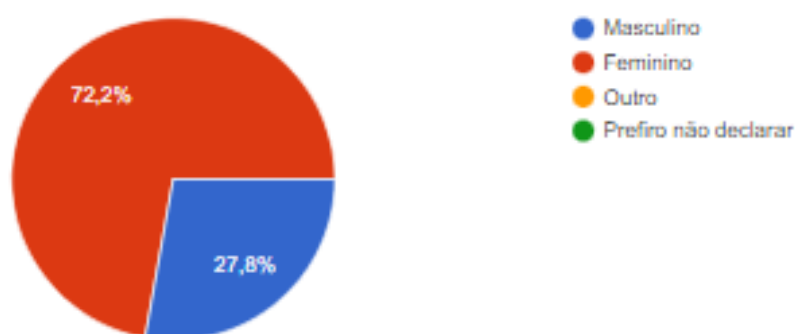
#### **4.5.2 Análise dos Resultados da Enquete Saquarema**

A enquete preliminar enviada aos Colégios Estaduais de Ensino Médio situados no município de Saquarema foi respondida por 18 professores. Dos 18 respondentes, 16 escreveram o e-mail para receber o resultado dos dados globalizados e divulgação da proposta da formação.

Dos 18 respondentes, nenhum necessita de recurso de acessibilidade caso venha participar da formação.

Todos os respondentes declararam o sexo, sendo que 72,2% (total de 13) se declararam do sexo feminino e 27,8% declararam ser do sexo masculino, num total de 5. Observa-se que nenhum respondeu outro, tampouco preferiu não declarar.

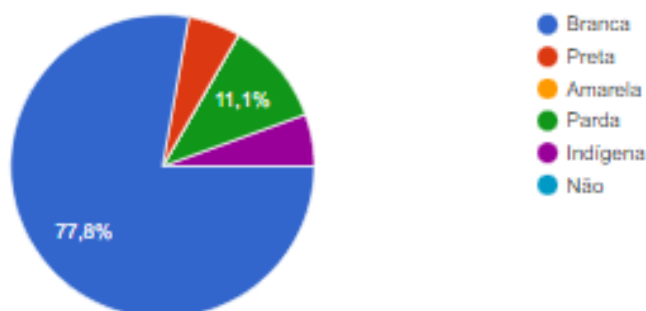
Gráfico 11: Declaração de gênero



Fonte: Dados do IPFPDID, 2022.

Ao ser solicitado se desejava declarar raça ou cor, todos responderam. Assim, declararam-se brancos, um total de 14 pessoas, que corresponde a 77,8% dos participantes. Portanto, a maioria dos professores. A cor parda foi declarada por 2 respondentes (11,1%). Uma pessoa se declarou indígena (5,6%) e uma se declarou preta (5,6%). Dos que responderam à enquete, não se encontrou nenhuma pessoa da raça/cor amarela.

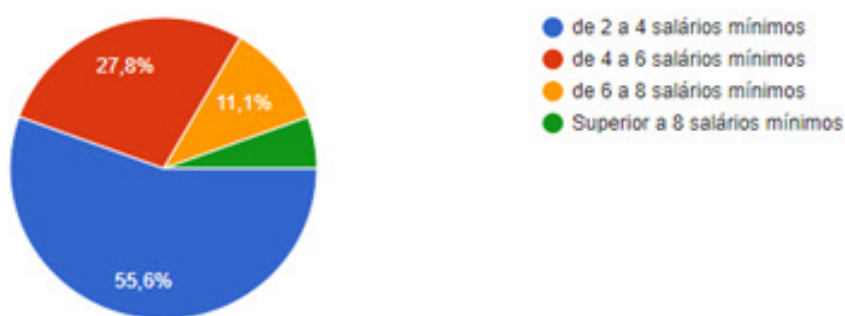
Gráfico 12: Declaração de cor



Fonte: Dados do IPFPDID, 2022.

Tendo como base o salário mínimo nacional, o rendimento mensal na atividade docente se encontra para a maioria dos respondentes na faixa de 2 a 4 salários mínimos, num total de 10 (55,6%). Estão na faixa de 4 a 6 salários mínimos 27,8% dos respondentes, num total de 5. Um percentual de 11,1% (2 pessoas) possui rendimento entre 6 a 8 salários mínimos e 1 respondente (5,6%) possui rendimento superior a 8 salários mínimos.

Gráfico 13: Renda mensal dos respondentes



Fonte: Dados do IPFPDID, 2022.

Indagados sobre há quanto tempo leciona, constatou-se que dos respondentes a enquete preliminar 10 pessoas (55,6%) lecionam há mais de 20 anos. 27,8%, num total de 5 docentes, exercem a atividade docente entre 11 e 15 anos; 2 docentes (11,1%) exercem a docência entre 16 e 20 anos e apenas 1 professor (5,6%) leciona há menos de 5 anos.

Gráfico 14: Tempo de docência

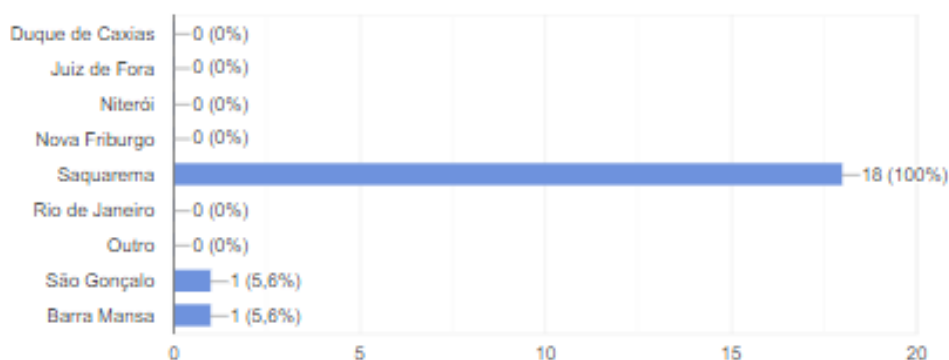


Fonte: Dados do IPFPDID, 2022.

Todos os respondentes trabalham apenas no Estado do Rio de Janeiro.

A docência é exercida no município de Saquarema por todos os respondentes. Todavia, entre eles há professores que lecionam em outros municípios: 1 em São Gonçalo e outro que trabalha em Barra Mansa.

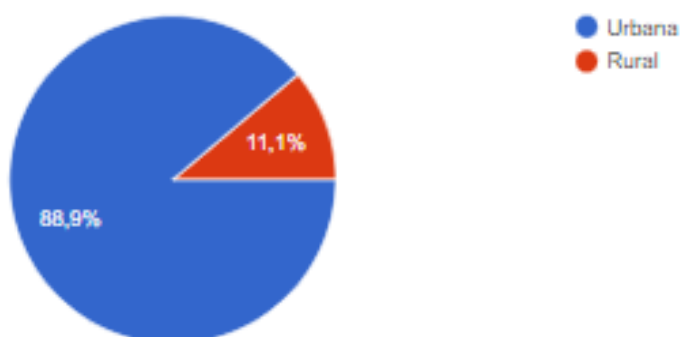
Gráfico 15: Município do exercício docente



Fonte: Dados do IPFPDID, 2022.

Quanto à localização territorial da escola, 2 respondentes (11,1%) consideraram que elas ficam na área rural e 16 (88,9%) declararam que a escola está localizada na área urbana. Considerando que os Colégios de Ensino Médio se localizam nos centros urbanos, suscita um questionamento do que os respondentes consideram zona rural.

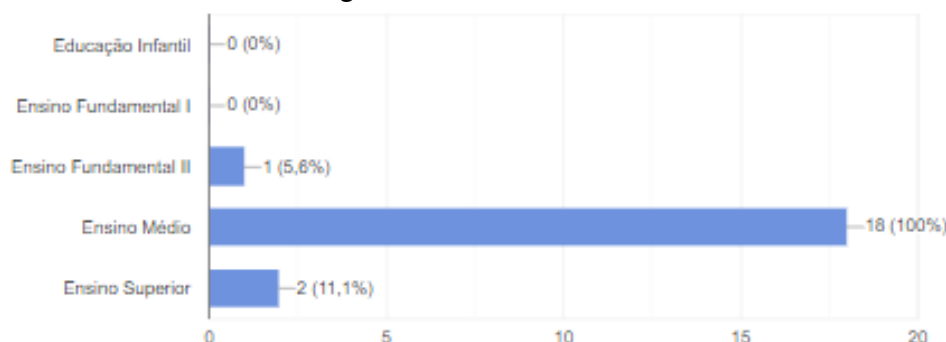
Gráfico 16: Localização das escolas



Fonte: Dados do IPFPDID, 2022.

Embora a enquete tenha sido realizada em escolas de ensino médio, alguns professores lecionam também em outros segmentos, totalizando 1 (5,6%) no Ensino Fundamental II e 2 (11,1%) no Ensino Superior.

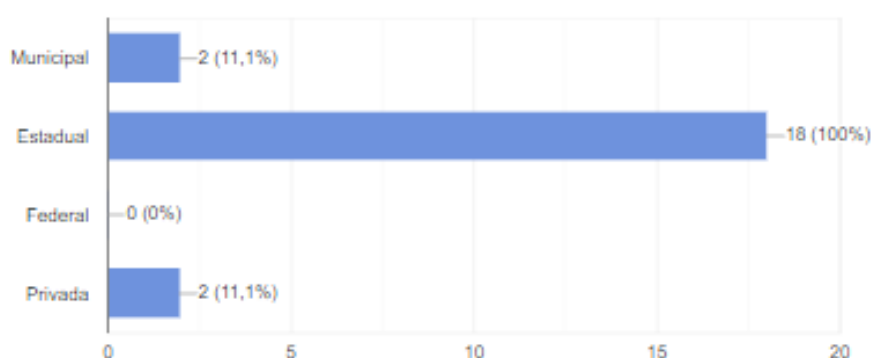
Gráfico 17: Segmentos de exercício da docência



Fonte: Dados do IPFPDID, 2022.

Os respondentes da enquete não trabalham apenas na rede estadual. Do grupo de escolas que foram enviados os formulários, encontramos docentes trabalhando também na rede municipal num total de 2 docentes (11,6%), repetindo-se o mesmo contingente de pessoas na rede privada. Nenhum professor trabalha na rede federal de ensino.

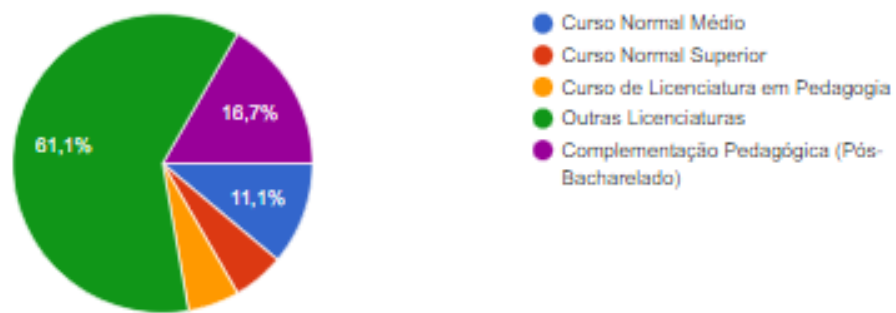
Gráfico 18: Redes de Ensino



Fonte: Dados do IPFPDID, 2022.

A formação inicial para a docência dos professores que responderam a enquete se deu majoritariamente em licenciaturas específicas, 11 professores (61,1%). A docência começou para 3 (16,7%) professores através da complementação pedagógica. O curso Normal Médio foi a forma como se deu a formação para a atividade docente para 2 (11,1%) professores. Mas para 1 (5,6%) sua formação começou ao fazer o Curso Normal Superior e o mesmo percentual (5,6%), 1 respondente a formação se deu através do curso de Licenciatura em Pedagogia.

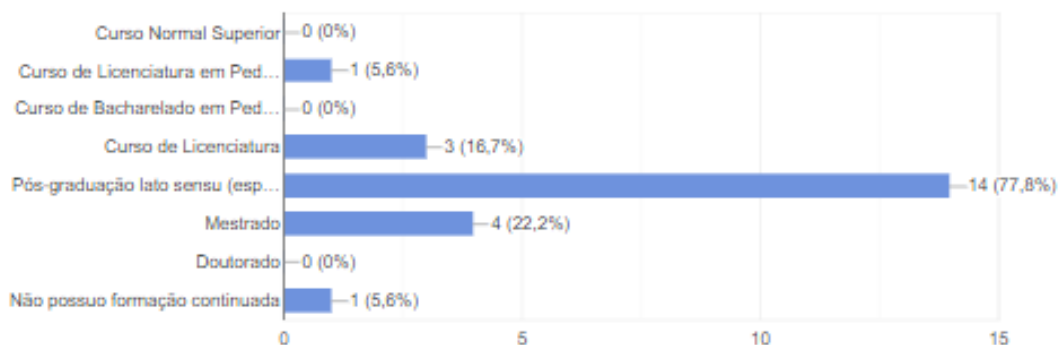
Gráfico 19: Formação inicial dos docentes



Fonte: Dados do IPFPDID, 2022.

Um dado interessante é que os professores que responderam a enquete não limitaram a formação para a docência apenas no nível inicial. Realizaram outras formações na área de educação. Dos respondentes 14 (77,8%) fizeram curso de pós-graduação lato sensu; 4 professores (22,2%) fizeram mestrado e 1 professor (5,5%) deu continuidade à formação cursando Licenciatura em Pedagogia. Apenas 1 professor (5,6%) não participou de nenhuma formação continuada. Percebe-se que no contingente de respondentes não há professor com doutoramento.

Gráfico 20: Outras formações dos docentes

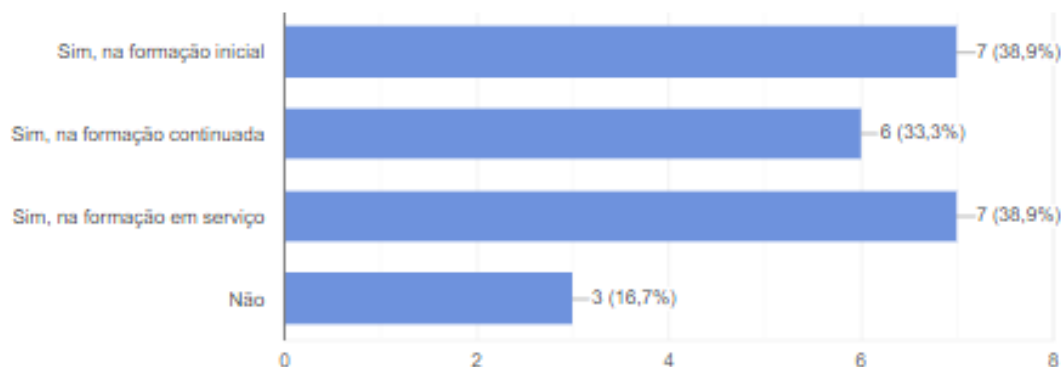


Fonte: Dados do IPFPDID, 2022.

Dentre os objetivos da enquete estava o de verificar se no processo de formação havia acontecido o contato com a temática da inclusão em educação. Os resultados apontaram que sim e, esta, se deu para a maioria dos respondentes. O contato, por sua vez, aconteceu na formação inicial para 7

peças (38,9%); na formação em serviço (38,9%) num total de 7; na formação continuada para 5 respondentes (33,3%). Todavia, o contato com a temática não foi unânime e 3 respondentes (16,7%) não tomaram conhecimento do tema.

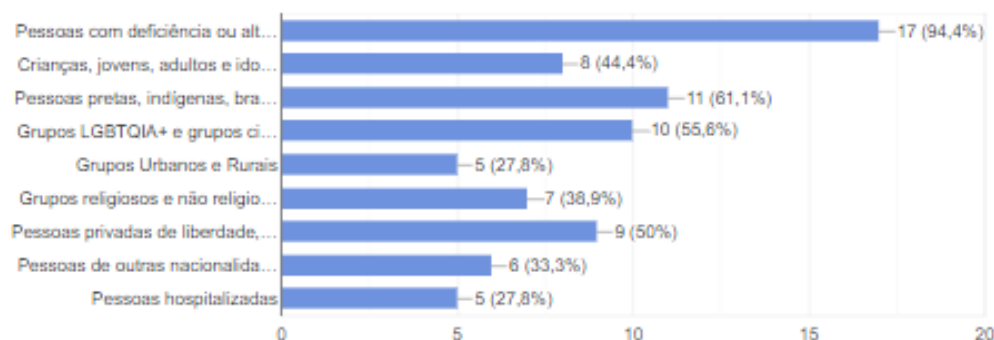
Gráfico 21: O contato com a inclusão em educação



Fonte: Dados do IPFPDID, 2022.

Com a enquete buscou-se também verificar quais grupos as pessoas se remetem quando se fala em inclusão em educação. Foram apresentadas uma relação composta por 9 grupos a fim de direcionar a indicação dos respondentes. Estes poderiam indicar mais de um grupo.

Gráfico 22: Grupos de inclusão em educação



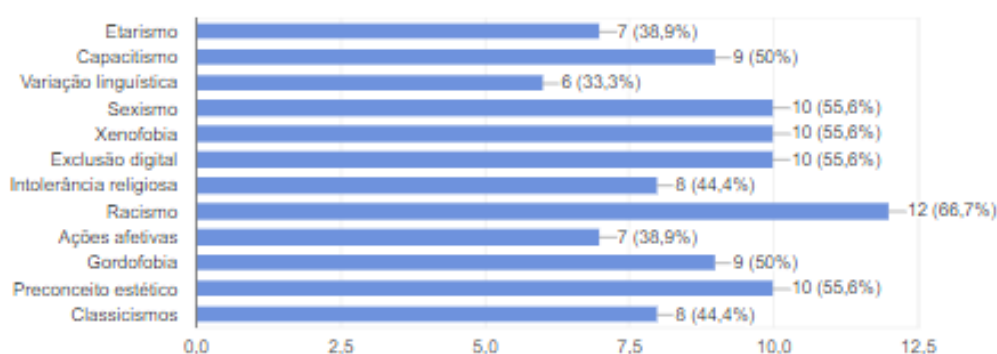
Fonte: Dados do IPFPDID, 2022.

Como esperado, pessoas com deficiências ou altas habilidades foi o grupo majoritariamente escolhido pelos respondentes (94,4%), num total de 17, confirmando-se assim, a hipótese inicial. Pessoas pretas, indígenas, brancas e

asiáticas ficaram na segunda colocação com 11 respondentes, (61,1%). Os grupos LGBTQIAP+ e grupos cisgêneros e heterossexuais correspondem ao grupo que se pensa quando se fala em inclusão em educação, assinalados por 10 respondentes (55,6%); Pessoas privadas de liberdade, em processo de ressocialização em medidas socioeducativas corresponde ao pensamento de metade (50%) dos respondentes, num total de 9. Um percentual de 44,4 ou 8 respondentes consideram as crianças, os jovens, os adultos e os idosos, o grupo que eles pensam quando se fala em inclusão em educação e grupos religiosos e não religiosos é pensado por 7 (38,9%) dos respondentes. 33,3%, num total de 6 participantes da enquete pensa no grupo de pessoas de outras nacionalidades e culturas. Dois grupos receberam 5 indicações de pensamento cada um (27,8%) quando se fala em inclusão em educação. São eles: grupos urbanos e rurais e pessoas hospitalizadas.

Visando levantar a temática para a realização de um curso de formação continuada perguntou-se quais das temáticas listadas lhes remetia para a necessidade de discussão sobre inclusão em educação. O racismo foi apontado por 12 (66,7%) como a temática de maior interesse. As temáticas sexismo, xenofobia, exclusão digital e preconceito estético receberam cada uma delas 10 indicações com percentual (55,6%). O capacitismo recebeu 9 (50%) de indicações, assim como a gordofobia. Para 8 (44,4%) respondentes classicismos é a temática de maior interesse e esse mesmo percentual 44,4% num total de 8 pessoas é apontado para os que consideram a intolerância religiosa. Consideram necessidade de discussão sobre inclusão em educação as temáticas etarismo e ações afetivas, ambas com 7 (38,9%) de indicações cada uma. Embora não menos importante, a temática variação linguística recebeu a menor de todas as indicações de interesse, 6 (33,3%) do total.

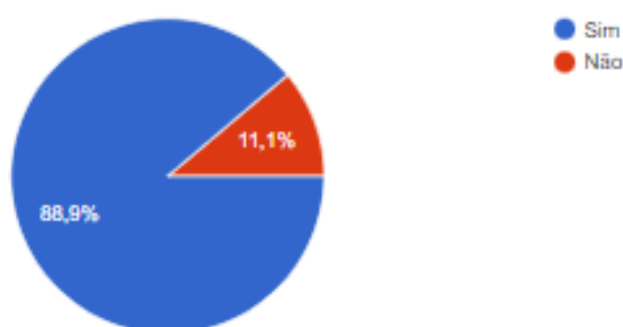
Gráfico 23: Temáticas de maior relevância para a formação



Fonte: Dados do IPFPDID, 2022.

Questionados que se durante a trajetória profissional sentiram falta de conhecimentos para lidar com as ocorrências do cotidiano escolar relacionados à temática da inclusão responderam sim 16 (88,9%) dos respondentes. Todavia, um número bem inferior apontou não ter sentido falta 2 (11,1%).

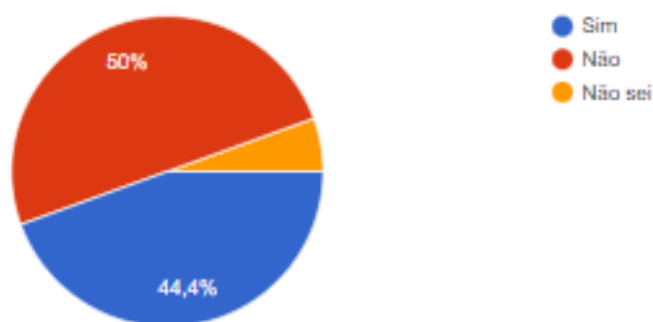
Gráfico 24: Conhecimentos sobre inclusão em educação



Fonte: Dados do IPFPDID, 2022.

Indagados se na rede/escola a qual pertence são realizadas ações pedagógicas que atendem as especificidades dos estudantes 9 (50%), ou seja, a metade de respondentes assinalou que não, 8 (44,4%) disseram que sim e 1 (5,6%) respondeu que não sabia.

Gráfico 25: Ações pedagógicas específicas



Fonte: Dados do IPFPDID, 2022.

Os respondentes foram convidados a contar algo sobre a ação inclusiva. Não era obrigatória, deveria responder quem se sentisse à vontade. Um número pequeno respondeu 3 (16,7%). O baixo índice de respostas corrobora com o que foi informado pelos respondentes anteriormente que sentiram falta de conhecimentos sobre a temática.

As ações inclusivas apresentadas pelos respondentes foram a realização de rodas de conversa e debates sobre inclusão.

Perguntou-se ainda, quais temáticas sobre inclusão deveriam fazer parte de um curso de formação. Os respondentes apontaram que questões afetivas de discriminação, acessibilidade, LGBTQIAP+fobia, racismo, intolerância religiosa, preconceito devem ser abordados.

## 4.6 Narrando o Curso: O Produto Educacional

O primeiro módulo do curso denominado “Acolhimento” teve como objetivo acolher os participantes e apresentar a dinâmica do curso.

O curso teve início com a apresentação da mestranda e das demais participantes. Em seguida, foi apresentada a ementa do curso, que segue abaixo, assim como o objetivo, a metodologia, público alvo, a carga horária e a certificação.

Ementa: Formação de professores para sensibilização, reflexões, diálogos e trocas de saberes sobre inclusão, diversidade e práticas pedagógicas inclusivas.

Objetivo: Dialogar com os professores sobre práticas inclusivas da diversidade, por meio do instrumento metodológico roda de conversa.

Metodologia: Rodas de conversa com reflexões, diálogos e narrativas docentes.

Público alvo: Professores do Ensino Médio.

Carga horária: 30 horas (10 síncronas e 20 assíncronas).

Número de vagas: 30

Certificação: CEAD/UFF e PROEX/UFF com exigência mínima de 75% de participação.

Em se tratando de uma formação cuja temática era o diálogo sobre a diversidade e a inclusão, iniciamos as apresentações com cada participante se descrevendo.

Buscou-se, assim, primeiramente estabelecer com os participantes da formação uma relação de colaboração, de partilha, de escuta empática, de confiança, de respeito mútuo, de liberdade de expressão. Segundo Ferrarotti (1983 in: MOITA, 1995, p.118), a qualidade da relação que se estabelece é importante, não só em termos humanamente significativos, “mas parte integrante e garantia da correção metodológica”.

Utilizou-se como estratégia de sensibilização, um vídeo para reflexão dos participantes que os levasse a pensar nas diversidades presentes na escola e refletissem sobre as diferenças que existem entre nós.

Figura 2 – Acolhimento educacional



Fonte: <https://youtu.be/3D4cE4FDcZg?si=voDlxOlpNSd0IxSg>

Denominou-se Inclusão e Diversidade o módulo 2 e o objetivo deste foi refletir sobre situações de inclusão, exclusão, preconceito e diversidade na vida pessoal e profissional.

Assim como no módulo anterior iniciamos com as apresentações. Em seguida para o momento de sensibilização a fim de estimular as narrativas dos participantes sobre suas percepções sobre os temas em questão. Este momento contou com uma professora convidada, a pedra Alexandrita, que nos contou uma história: “O leão vai à guerra”. A partir da história buscava-se fazer uma analogia com o ambiente escolar e como cada um se percebia no contexto, qual personagem cada um se identificava, considerando os temas inclusão, exclusão, preconceito e diversidade.

Figura 3 – O Leão que vai à Guerra



Fonte: <https://youtu.be/bMGIUQvWzoM?si=pYFPLoqzs6PU9jOa>

Num segundo momento, outra dinâmica, para estimulação das narrativas foi utilizada, o jogo da diversidade (fig. 4 e 5). O jogo era composto de perguntas que estavam escondidas sob um número e os participantes só tomavam conhecimento, após escolherem um número aleatório. As perguntas do Jogo da Diversidade foram às seguintes: Conte-nos um episódio em que uma característica sua lhe tirou uma oportunidade; Você já produziu exclusão? Teve consciência? O que fez ao perceber? Já sofreu algum preconceito em determinada situação de sua vida ou trabalho? Conte-nos uma experiência em que você se sentiu produzindo exclusão e Conte-nos como você ajuda a valorizar a cultura da diversidade na escola.

Figura 4 – Jogo da Diversidade A



Fonte: A autora, 2023.

Figura 5 – Jogo da Diversidade B



Fonte: A autora, 2023.

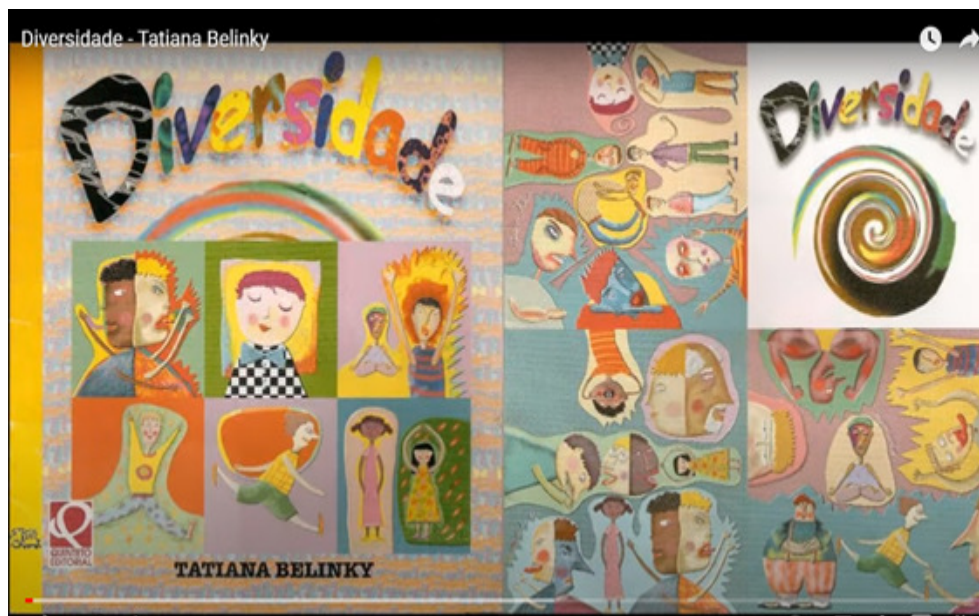
A roda de conversa teve como último momento os relatos dos participantes com suas percepções sobre a roda de conversa.

O terceiro módulo da formação teve como título "Inclusão e Direitos à diversidade", cujo objetivo foi investigar os conhecimentos dos professores acerca dos direitos à diversidade na escola.

A dinâmica de sensibilização utilizada na roda de conversa foi a apresentação de um vídeo com o poema denominado Diversidade de Tatiana Belinky. O ponto principal do poema é o destaque de que os indivíduos são diferentes, tanto na sua constituição física quanto emocional. A partir dessas

diferenças e de marcadores da diversidade como raça, etnia, gênero e orientação sexual foram desencadeando as narrativas dos participantes.

Figura 6 – Poema Diversidade - Tatiana Belinky



Fonte: <https://youtu.be/6ql8K9mR1S4?si=RCZ0FSqlvFyEBF9Y>

O segundo momento da roda consistiu na reflexão sobre alguns direitos tendo como aporte teórico a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e a Constituição Federal de 1988. Segue abaixo as figuras utilizadas para estimulação das narrativas.

Figura 7 – Direitos



Fonte: Google 2023

Figura 8 – Diversidade



Fonte: Google, 2023

Figura 9 – Diversidade étnico-racial



Fonte :<https://images.app.goo.gl/4HRtKoRZZg1VAHP67>

A roda de conversa contou ainda com um terceiro momento no qual foram apresentados alguns provérbios relacionados à questão dos direitos suscitando assim em narrativas reflexivas.

Figura 10 – Provérbio



Fonte: <https://www.gov.br/transportes/pt-br/assuntos/porta-da-estrategia/artigos-gestao-estrategica/etica-e-o-direito-de-manifestar>

Figura 11 – Reflexão



Fonte: <https://youtu.be/ZCZyNRRz9fU?si=9FIUhCcT7cT4IVVI>

“Práticas Pedagógicas Inclusivas” foi o tema do quarto módulo e teve como objetivo, promover reflexões e partilhas entre os professores sobre práticas pedagógicas inclusivas.

Essa roda contou com a participação de duas professoras convidadas com o intuito de socializar e compartilhar as experiências com práticas inclusivas. As duas são militantes do movimento negro e as narrativas versaram sobre práticas antirracistas. As narrativas compartilhadas e as reflexões suscitadas foram de extrema relevância, confirmando o resultado da enquete que de acordo com os respondentes era a temática de maior interesse ao participar de uma formação.

O último módulo da formação, intitulado “Vozes da Diversidade: compartilhando saberes”, buscou apresentar narrativas e experiências dos professores cursistas sobre práticas inclusivas e da diversidade.

A dinâmica de estimulação das narrativas partiu de um objeto escolhido pelo participante que fosse símbolo de uma experiência marcante em sua atividade docente.

No segundo momento, recapitularam-se todos os assuntos abordados nas outras rodas e os participantes fizeram a avaliação de suas participações e aprendizagens.

A finalização do curso se deu com a exibição de uma música a qual resumia todas as temáticas das outras rodas.

Figura 12 – Música: Diversidade – Lenine



Fonte: <https://youtu.be/29Mj-8RdvUE?si=m0yNTiSw6pAN6BRE>

O curso Dialogando com professores sobre inclusão contou com momentos assíncronos. Este foi realizado fazendo-se uso da plataforma CEAD- UFF. O número de módulos foi o mesmo dos momentos síncronos, no entanto foi destinado para as leituras dos textos referentes a cada módulo, assim como para a realização das atividades. Também se permitiu que os participantes pudessem rever alguns vídeos e outros materiais que foram utilizados durante as rodas de conversa.

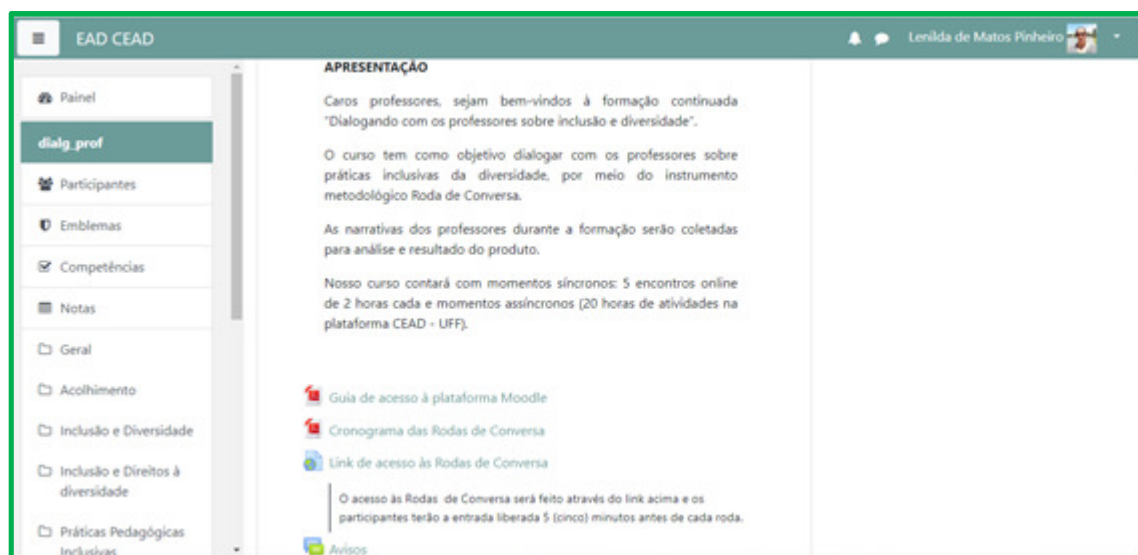
Figura 13 – Curso de Formação



Fonte: Projeto de Extensão - IPFPDID, 2023.

Inicialmente buscou fazer a apresentação dos objetivos do curso e familiarização dos participantes com a plataforma CEAD, disponibilizando-se o guia de acesso à plataforma Moodle. Apresentou-se ainda o cronograma das rodas de conversa síncronas. Foi destinado um espaço para avisos e comunicação com os participantes.

Figura 14 – Apresentação do Curso

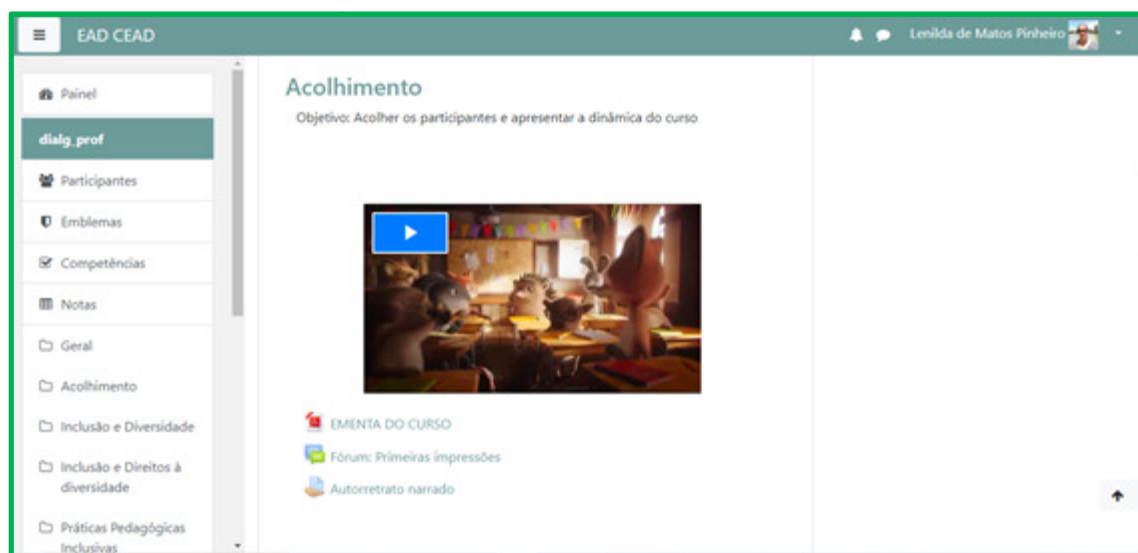


Fonte: Projeto de Extensão - IPFPDID, 2023.

O primeiro módulo do curso denominado "Acolhimento" buscou acolher e sensibilizar os participantes para as atividades das rodas, utilizando-se um vídeo

de acolhimento, o mesmo utilizado no momento síncrono. Foi disponibilizada a ementa do curso abrindo-se o primeiro fórum denominado “Primeiras impressões”. Como atividade solicitou-se um autorretrato para que os participantes narrassem sobre si, sua formação e experiências docentes.

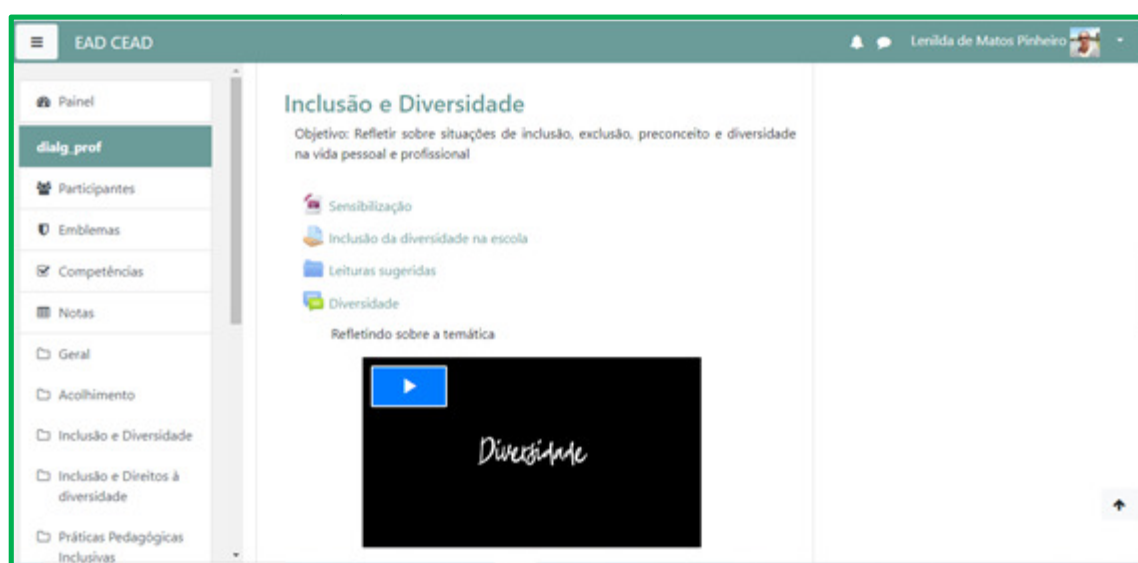
Figura 15 – Módulo: Acolhimento



Fonte: Projeto de Extensão - IPFPDID, 2023.

O módulo “Inclusão e Diversidade” teve um momento de sensibilização apresentado por uma contadora de histórias, a fim de desencadear as discussões e reflexões dos participantes durante a roda de conversa. Com base nas reflexões da roda foi solicitada uma atividade assíncrona que consistia na postagem de uma foto ou figura que resumisse o pensamento sobre inclusão da diversidade na escola e uma narrativa sobre a representação. Como aporte teórico foi sugerido um glossário com palavras que versavam sobre a diversidade. Além disso, o módulo contou com um vídeo para reflexão da temática intitulado “Diversidade”.

Figura 16 – Módulo: Inclusão e Diversidade



Fonte: Projeto de Extensão - IPFPDID, 2023.

A parte assíncrona do módulo, Inclusão e Direitos a diversidade consistiu em uma reflexão a partir de um vídeo que tratava de alguns direitos dos cidadãos. As leituras sugeridas foram leis relacionadas à inclusão e declarações como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Como complemento da reflexão e avaliação do encontro foi disponibilizado um fórum sobre respeito aos direitos.

Figura 17 – Módulo: Inclusão e Direitos à diversidade



Fonte: Projeto de Extensão - IPFPDID, 2023.

O módulo, Práticas Pedagógicas Inclusivas, cujo objetivo foi promover reflexões e partilhas entre os professores sobre práticas pedagógicas inclusivas teve como atividades um fórum para comentários sobre as práticas inclusivas e um relato de experiências de produção de práticas pedagógicas inclusivas.

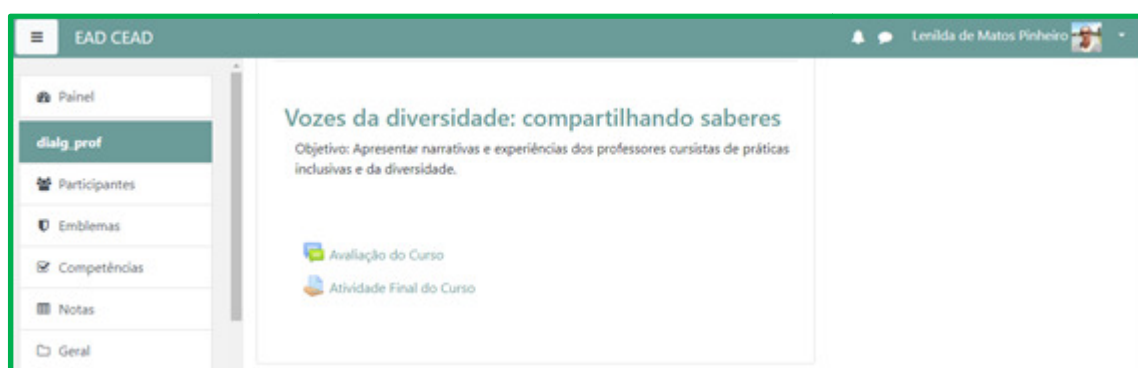
Figura 18 – Módulo: Práticas Pedagógicas Inclusivas



Fonte: Projeto de Extensão - IPFPDID, 2023.

No quinto e último módulo do curso “Dialogando com professores sobre inclusão e diversidade” os participantes fizeram relatos contendo suas reflexões sobre a experiência de formação, destacando quais assuntos fizeram parte das Rodas de Conversa, contando como foram as discussões de cada uma delas, os pontos mais relevantes, dificuldades encontradas, experiências compartilhadas, aquisição de saberes, entre outros.

Figura 19 – Módulo: Vozes da diversidade



Fonte: Projeto de Extensão - IPFPDID, 2023.

## 4.7 Dialogando Com Professores Sobre Inclusão e Diversidade

A formação continuada com a utilização de rodas de conversa teve como intuito realizar uma formação bem diferente das formações tradicionais em que os palestrantes despejam uma série de informações, numa espécie de educação bancária como aponta Freire (2005) sem dar oportunidade aos professores de colocarem as questões que precisam ser discutidas na escola utilizando os saberes daqueles que conhecem o chão da escola, pois vivenciam diariamente as diversas situações.

A escolha de fazer uso de rodas de conversa durante a formação com vistas a extrair as narrativas dos participantes teve como premissa dar voz aos professores para que pudessem refletir sobre as suas experiências e significados que atribuem a temas que permeiam o cenário educacional, em especial a inclusão e a diversidade.

Goodson (1995) argumenta que no processo de formação dos professores falta um elemento principal que é a “voz do professor”, e que é necessário escutar esse professor em formação. Santos (2012, p.32-33), afirma que “dar voz a uma experiência não é comprometer-se com a visão do narrador, mas sim possibilitar um coro de vozes”. Assim, ao permitir que os professores narrem suas histórias e experiências um grande coral é formado e ecoando atinge longas distâncias e um número maior de pessoas.

O trabalho com narrativas é relevante porque narrar não é simplesmente contar uma história, é refletir, estabelecer conexões com fatos passados, presentes e até mesmo vislumbrar o futuro. Fazenda (2001, p.17) afirma que é a “memória que tece lembranças, que mescla o passado, revê o curso do presente e que pode inspirar o futuro”. Sendo assim, no processo narrativo, a memória constitui uma grande aliada. E segundo Bosi (1994, p.53), memória é a “conservação do passado [...] quer chamado de presente, sob as formas de lembrança, quer em si mesmo, em estado inconsciente”.

Glat (1989) diz que uma narrativa tem uma função descritiva e avaliadora, pois ao relatarmos um fato temos a oportunidade de refletir sobre o momento. Ao narrar o sujeito avalia quais informações serão mencionadas e cabe ao pesquisador respeitar a sua opinião. Segundo Bertaux (1980 in: Spindola; Santos,

2003, p.121), “o sujeito não relata simplesmente sua vida, ele reflete sobre ela enquanto conta”.

Sobre a narrativa, Santos (2013, p.24 in: Bastos 2005, p.81) afirma que a narrativa “envolve um processo dinâmico e situado de expor e interpretar quem somos”. Assim, segundo o autor, “a construção de narrativas está intimamente relacionada à construção identitária” (2013, p.24).

Segundo Larrosa (1996), as narrativas devem ser compreendidas, “não apenas como reveladoras de histórias de outros: elas também contam histórias sobre nós e o mundo em que estamos e, neste sentido, nos ajudam a dar sentido, ordem, às coisas do mundo e a estabilizar e fixar nosso eu” (p.462). Assim, as narrativas revelam diferentes histórias, que por sua vez estão entrelaçadas entre si.

O surgimento e uso oficial do termo inclusão ocorreram com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em 1990. No entanto, a inclusão recebeu diversas nomenclaturas no decorrer dos anos de acordo com as vertentes de pensamento, tais como Educação Especial e Educação Especial Inclusiva.

De acordo com Silva (2009), o marco da inclusão tem seu início muito antes da normalização e muito menos com a Educação Especial. Segundo a autora, a inclusão deve ser associada a fatos históricos como a Revolução Francesa, a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

Sobre a inclusão, a Declaração de Salamanca afirma que as escolas:

[...] devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (BRASIL, 1994, p. 17-18).

A inclusão tem sido tema constante na sociedade. No entanto, ela tem sido pensada tendo como público alvo, somente as pessoas com deficiência. Mattos (2012) diz que a inclusão escolar não se restringe à visão multifacetada da deficiência. Ela remete ao respeito às diferenças, que consiste na singularidade de cada um.

A inclusão em educação pretendida é aquela que valoriza qualquer diferença, que olha o aluno como ele é, que traz a cultura desse mesmo aluno para a sala de aula e, conseqüentemente, para o interior da escola, que estimula a criação de práticas em um agir comprometido com as maneiras de transpor o conteúdo e torná-lo crítico, reflexivo e criativo, que cria oportunidades de construir políticas de inclusão com novas formas de intervenção, garantindo a participação de todos. Não somente uma inclusão que segrega pessoas com necessidades especiais por chamar atenção para a deficiência, na tentativa de incluí-la no ensino dito “regular” (Mattos, 2012, p.218-219).

Santos (2013) corrobora com a ideia de que a inclusão não se refere unicamente aos grupos de pessoas com deficiência. Na concepção da autora, a inclusão “se refere à luta em prol da defesa de todo e qualquer indivíduo ou grupo de risco, ou em situação, de exclusão”, e resume dizendo que “a inclusão é toda forma de luta contra as exclusões: de fato ou virtuais” (2013, p.15).

Dessa forma, a inclusão em educação abrange todas as pessoas independentemente de sua característica física, social, cultural, etária, étnica, orientação sexual, entre outras.

Todos os seres humanos são iguais e fazem parte da mesma espécie. Não há entre os povos do mundo qualquer diferença biológica, assim como não existem raças superiores ou inferiores.

A enquête enviada aos professores no intuito de identificar os temas de maior interesse dos professores para realização da formação apontou como temas de maior relevância a questão étnico-racial e a deficiência dentro da temática diversidade e inclusão. No entanto, durante a formação outras questões foram abordadas tais como gênero e sexualidade.

As narrativas dos professores extraídas nas rodas de conversa constituem dados de análise desta dissertação.

#### **4.7.1 Narrativas de Experiências Inclusivas e da Diversidade**

Durante a formação, as participantes narraram algumas de suas experiências que consistiram em práticas pedagógicas inclusivas. A professora Ametista narrou a seguinte situação:

Eu costumo falar com meu grupo, lá no Curso Normal, de uma fala inclusiva. Eu não admito falar “Eu tenho 22 + 1”. Na verdade, eu tenho 23 professores, essa é a fala. Mas eu me deparei com uma situação, e aí uma coisa é aquilo que a gente fala, uma coisa é aquilo que a gente vive. Há uns dois anos, mais ou menos, eu trabalhava numa faculdade com uma disciplina ligada à matemática, didática da matemática. No primeiro

dia de aula, fizemos esse acolhimento. Eu levei um texto e fui entregando, passando pelas carteiras e entregando. Logo de início, eu entreguei a uma aluna e ela não pegou o texto e aí passei para todos, fiz a leitura, aquela coisa, todo o acolhimento e fiquei muito chateada, durante toda a aula, que ela não me deu muita atenção, percebi isso, porque ela estava na frente. Enfim, no final da aula, um grupo veio me falar que, na verdade, ela tinha **baixa visão** e aí eu não sabia, não imaginava. Na época eu fiquei muito chateada porque a coordenação não me informou essa situação, a minha dinâmica teria sido diferente, mas o vídeo me fez lembrar essa situação constrangedora para mim, imagino que para ela também. Porque, na verdade, eu deixei o texto em cima da mesa e não avisei que o texto estava ali, enfim. Então, assim, toda a minha dinâmica posterior a essa situação, ela teve que ser diferente, o meu olhar para essa sala de aula foi diferente. Eu nunca havia trabalhado com essa situação, uma pessoa com baixa visão. A gente estava utilizando muito o **WhatsApp**, então eu tinha a preocupação, assim, de nunca digitar, todas as minhas mensagens eram por áudio para que ela pudesse fazer parte daquele grupo de WhatsApp. Mas, o vídeo, na hora me remeteu a essa situação, e aí a gente acha que a gente estuda, que a gente sabe, enfim, e ainda passa por uma situação de despreparo, porque foi um despreparo meu na verdade (grifo nosso). (Ametista, 2023, grifo nosso)

A narrativa da participante demonstra a necessidade de a Escola saber quem são os alunos matriculados de forma a orientar os professores, revela a necessidade de o professor possuir formação para lidar com as situações de inclusão e que se faz necessário nos primeiros dias de aula atividades de acolhimento e assim conhecer as características dos estudantes. Em relação a estratégia utilizada para promover o atendimento da discente com baixa visão constata-se, que o uso da tecnologia constituiu e constitui um importante aliado para a inclusão.

Sobre a presença da pessoa com deficiência na sala de aula é preciso proporcionar-lhe atendimento educacional especializado considerando que “a educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos” (UNESCO, 1994). Dessa forma, a escola deve prover meios para que o discente seja atendido de acordo com as suas necessidades.

Neste mesmo sentido, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) conhecida também como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) em seu artigo 27 apresenta a educação como direito da pessoa com deficiência em um sistema educacional inclusivo:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos 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).

A professora Cristal também viveu uma situação de impotência diante de um caso de aluno de inclusão ao se deparar com uma aluna com síndrome de Down.

No ano passado, eu tinha uma turma de segundo ano do Ensino Médio, **uma aluna com 23 anos, com Down**, não lia nada, uma turma com 45 alunos, segundo ano do Ensino Médio, se preparando para um vestibular, para o Enem, e essa aluna na sala. Então, o primeiro impacto que eu tive no primeiro dia de aula foi assim “O que que eu vou fazer com essa menina?”, Vinte e três anos sem ler nada, mal conseguia falar e todo mundo vem de sala. Faço o quê? Então, primeiro dia simplesmente eu peguei uma folha em branco e dei a ela e pedi para desenhar, porque eu não sabia o que fazer, [...] ela simplesmente olhava pro meu rosto como se dissesse assim: “Socorro, o que que eu estou fazendo aqui?”. Então, foi muito difícil trabalhar com essa aluna. A primeira semana, a segunda, eu comecei tentar alfabetizá-la, mas você imagina a gente, o professor dentro de uma sala com quase 50 alunos, Ensino Médio, colégio estadual, que não tem recurso nenhum. Você não tem uma televisão, você não tem um Datashow, você não tem uma xerox que possa tirar. Você tem que levar coisas de casa e trabalhar com esse aluno. Então, o problema dessa diversidade, assim, o professor quer até trabalhar, quer até ajudar, mas como? O que que você faz? Aí você não tem ninguém. O Estado não coloca nenhum ajudante em sala para te ajudar com aquele aluno, então você fica numa situação muito complicada. E ela, nas outras aulas... Matemática, como que o professor de matemática trabalha com ela? Tentamos muitas coisas, mas no meio do ano ela começou a faltar. Tinha professores que ela queria assistir aula deles, mas tinha um professor que ela não queria assistir aula daquele professor. Então, é muito difícil. Então, assim, por mais que a gente leia, por mais que a gente tente ajudar, é muito difícil (Cristal, 2023, grifo nosso).

Incluir não consiste em apenas matricular o aluno na escola é preciso prover os meios para a sua permanência e aprendizagem. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), ressaltam que são inúmeros os benefícios quando todos os indivíduos estudam juntos. Ganham as pessoas com deficiências, os professores e a sociedade.

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para com todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. Para conseguir realizar o ensino inclusivo, os professores em

geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e consistente (Karagiannis; Stainback; Stainback, 1999, p.21).

Assim, para que haja inclusão é necessário um trabalho coletivo dos professores, gestores e toda equipe escolar com a complementação de recursos materiais adequados. Essa premissa funciona para todos os alunos com ou sem deficiência.

Como foi dito anteriormente, durante a formação as diversas inclusões foram alvo de reflexão. Dentre as inclusões, merecem destaque as pessoas LGBTQIAP+ e as questões ligadas à transição de gênero e do nome social. A temática esteve presente nas narrativas das professoras participantes, e também a identifico em minha experiência profissional, pois se constitui em uma realidade e uma constante nas conversas no cotidiano escolar.

Segundo Art. 1º, § 1º, da Portaria 233 de 18 de maio de 2010 (RJ BRASIL): “Entende-se por nome social aquele pelo qual os travestis e transexuais se identificam e são identificados pela sociedade”. No entanto, nem todos os profissionais na escola compreendem que este é um direito do estudante e até mesmo de outro colega. A professora Safira relatou uma experiência recente com duas jovens alunas que estão passando pela transição de gênero em um de seus ambientes de atuação.

Eu posso contar uma situação que a gente está vivendo agora recentemente. Recentemente mesmo. Essa semana, na escola em que eu trabalho [...] são duas crianças, duas jovens, adolescentes, [...] as duas do sétimo ano, estão fazendo a **transição de gênero**. E aí, ambas tiveram o apoio da família, elas têm 13 anos, [...] e solicitaram que fossem tratadas pelo nome social. A escola não sabendo como agir em relação ao processo, não sabendo o procedimento, que era uma novidade, nunca tinha acontecido, foi até a Secretaria de Educação da cidade. A situação passou pelo jurídico, e aí a própria Secretaria de Educação fez valer a lei. E aí, agora reconheceu que elas poderiam ser chamadas pelo nome social. E aí, os adolescentes, as crianças, não estão manifestando nenhuma questão em relação a isso, mas alguns professores do grupo estão se negando por conta de visões de tempo, ideológicas, [...] está tendo um grande embate na escola, rodas de conversa também, entre os professores, de sensibilização para fazer entender que isso não depende da visão individual do professor. É uma realidade que a gente já tá se deparando nas escolas, e eu acho que vai ser cada vez mais frequente.

Então, na minha escola agora, são duas crianças que estão adotando, passando por essa transição. E aí, uma delas começou a ficar muito deprimida. Uma professora, de fato, não respeitou isso, continuou a tratar pelo nome feminino e não respeitou o **nome social** masculino e a

criança começou a ficar... a jovem. Porque para a gente, como a gente acompanha a turma, a gente vê muito pequena, então para a gente é sempre criança. Começou a ficar muito deprimido, dizendo que estava se sentindo excluído pelo professor, o que impacta de forma bem significativa. E aí a gente está tentando fazer essa conversa girar também, sobre essa tristeza, porque vieram perguntar se essa tristeza também era natural. Então assim, a gente começou a refletir sobre o luto também, que está havendo para essa criança que está enterrando o corpo feminino e deixando nascer o corpo masculino. Então, também dessa necessidade de sensibilização, de olhar com mais atenção para esse jovem. Mas assim, como que o impacto de uma professora que se nega a respeitar inclusive a lei, como que isso tem impactado e tem gerado muita exclusão mesmo. É uma realidade bem presente agora que a gente está atravessando, de **exclusão** e de **inclusão**, porque para o jovem vários professores receberam essa notícia não viram nenhum problema nessa situação, e os próprios alunos também não tiveram nenhuma dificuldade em acolher essas duas pessoas que estão atravessando esse momento. Então, a gente que é adulto, eu acho que para a gente, a gente é mais engessado, nesse ponto, porque os jovens mesmo, os jovens estão lá receptivos (Safira, 2023, grifo nosso).

A experiência narrada por Safira reflete a importância da formação dos professores para agir em situações como a relatada e levanta outra questão crucial que é o apoio da família nessas situações.

O tratamento dado às pessoas que usam o nome social, direito defendido pela Constituição de 1988, pelo art. 28 do Decreto Nº 6.944/2009 e Portaria 233/2010 foi relatado pela participante Pérola que no ambiente escolar o qual faz parte, o uso do nome social é recebido por parte de alguns professores com certo preconceito, não havendo o devido respeito a diversidade. Pérola relatou ainda, que na Unidade a qual trabalha, não há nenhum aluno com processo formal para a mudança do nome. Assim, apenas se registra informalmente nos diários atendendo aos pedidos dos alunos. Ela, por sua vez, reverbera que respeita o desejo do aluno, pois se ele quer trocar é porque ele não se vê naquele gênero. O corpo dele é de outra pessoa, diferente daquele do que ele nasceu.

A inclusão do nome social das pessoas LGBTQIAP+ nos diários de classe é um direito, portanto deve ser respeitado. Além disso, evita constrangimentos e pode até ocasionar a evasão escolar. Nesse contexto, Barbosa (2011) esclarece que a diversidade é uma realidade presente no cotidiano escolar, ressaltando que as diferenças precisam ser reconhecidas e respeitadas. Assim, afirma:

[...] se estivermos abertos para o reconhecimento e para o respeito às diferenças presentes em nosso cotidiano escolar, é possível estabelecer uma pedagogia que contribua para que nossas crianças e nossos jovens

permaneçam na escola e obtenham sucesso em suas atividades (Barbosa, 2011, p.7).

A professora Turmalina também apresentou uma narrativa de sua experiência com pessoas que fizeram valer seu direito de usar o nome social.

Eu faço parte do Movimento Escoteiro, aí uns 10 anos atrás eu fui dar uma palestra sobre como catar adultos, quem seriam esses adultos? Era para fazer parte do Movimento Escoteiro. Depois que eu acabei de falar, uma chefe virou para mim e falou assim “Turmalina, eu queria trocar uma ideia com você sobre um jovem”. Aí ela foi, me relatou que a jovem estava passando pelo processo de **nome social**, só que ainda não se falava em nome social há uns 10 anos atrás. E, no Movimento Escoteiro a gente tem alguns certificados que são entregues de condecorações importantes e tudo mais, e a menina, Lívia, ela se reconhecia como Felipe. E fazia parte de um grupo de escoteiros muito tradicional. Aquilo que a Safira está falando me lembrou as pessoas de quem essa chefe estava falando. Aí, ela veio me perguntar como agir. E eu tinha lido alguma coisa recente sobre essa questão da legislação e tudo mais., eu falei assim: - Olha, é **direito** dele ser chamado pelo nome social, só que é preciso que você procure a legislação correta para você poder se embasar na hora de solicitar que as pessoas no grupo de escoteiro tratem como Felipe, e não como o outro nome. Aí ela falou assim: - Tá, obrigada. Só de você falar que é direito dela, já fico mais tranquila. Eu falei assim: - Então agora apoie e corra atrás para que o direito dela seja garantido. Então, assim, olha como as coisas vão mudando, são 8 anos, já deve ter uns 10 anos isso, sim, porque hoje ele já está na faculdade, a gente passa, até esqueço que um dia foi uma menina (Turmalina, 2023, grifo nosso).

A experiência de inclusão de alunos trans na sala de aula foi observada pela professora Pérola há poucos anos atrás, no curso de graduação em Pedagogia na modalidade semipresencial durante a aplicação de uma avaliação. Dois aspectos de inclusão foram observados em uma mesma pessoa. O primeiro foi relacionado ao processo de inserção do nome social na listagem das avaliações, e conseqüentemente no curso de modo geral. E o segundo se refere a ampliação da fonte da avaliação devido a baixa visão apresentada pela discente. Após esse acontecimento, a professora Pérola acompanhou a trajetória da aluna, conforme narrativa abaixo:

A primeira vez que eu vi foi na graduação, lá na EAD, quando fui aplicar a prova. Eu trabalho com o curso de matemática, com as disciplinas pedagógicas, mas geralmente aplico prova para pedagogia. Eu recebi um envelope imenso, e tinha uma prova com letras maiores, porque uma aluna tinha **baixa visão**. E ela também **era trans**. Então tinha, dentro da diversidade, a questão da baixa visão, e a questão do nome, ela já estava em processo de nome social. [...] Mesmo dentro da Universidade, ela sofria

discriminação, só que ela se impôs, ela tinha conhecimento, ela é professora [...] e hoje, terminou a graduação, ingressou e cursou o mestrado, está no doutorado. Então tem vencido, tem conquistado espaço, embora tenha sofrido muita discriminação dentro do trabalho, da escola mesmo, como professora. Às vezes os pais não querem que seus filhos estudem com uma pessoa trans. Como também tem o preconceito do homem dar aula para Educação Infantil. Então, os homens também sofrem esse preconceito (Pérola, 2023, grifo nosso)

A narrativa da professora Pérola nos faz perceber que a presença de pessoas trans nos cursos de graduação ainda não é algo comum, tampouco no mestrado e no doutorado.

Sobre a representatividade das pessoas LGBTQIAP+, Macedo (2022) com base nos dados preliminares da pesquisa coordenada pelas professoras Gabrielle Weber da Escola de Engenharia de Lorena da Universidade de São Paulo (USP) e Fernanda Stanisçuaski, do Instituto de Biociências da UFRGS que buscou mapear a demografia, o clima no ambiente de trabalho e as percepções em torno da existência e permanência nos espaços de convívio acadêmicos pela população LGBTQIAP+ tem como resultado que apenas 10% dos cientistas, estudantes e pesquisadores brasileiros LGBTQIAP+ são pessoas trans.

A professora Ágata apresentou uma narrativa da questão LGBTQIAP+ dentro do espaço familiar, dos conflitos e da aceitação.

Eu sempre tive amigo gay (...) agora, tudo é muito fácil quando é meu vizinho, quando é o amigo. Mas quando é dentro da nossa casa, como é que a gente resolve isso? Eu já fui acusada pelo meu filho que está fazendo licenciatura em Química, de ser homofóbica, sendo que eu sempre fui simpatizante do GLS. Tive que respirar, não responder naquele momento e, no dia seguinte, eu vim com discurso pronto e falei “Quando vocês inventaram quase um alfabeto inteiro para justificar o que vocês estão descobrindo, eu já era simpatizante da causa, do GLS”. Deus sabe de tudo nessa vida, então aconteceu porque tinha que acontecer mesmo na minha casa. E **Mi**<sup>6</sup> está sendo aceita na escola, porque esse momento é um momento muito importante para os jovens que não foram tão reprimidos quanto às nossas gerações, por conta do regime, a ditadura (Ágata, 2023).

A professora Turquesa narrou que a temática da inclusão do nome social tem levado os professores a refletirem sobre o assunto. Todavia, falta por parte dos mesmos o respeito e são observadas atitudes preconceituosas.

---

<sup>6</sup> Nome social adotado pela filha/filho da professora Ágata

Essa situação do **nome social** está movimentando o contexto escolar da Safira, está fazendo as pessoas refletirem. Infelizmente, por parte de profissionais e professores que deveriam ter esse respeito, pensar, fazer esse diferente, estão tendo atitudes preconceituosas. Então, assim, a gente vai remetendo muito a questão do **invisível**, como que a gente tenta colocar: “Não, esse aluno está com comportamentos, então vamos deixar ele de lado”. A gente só vai afastando para não colocar polêmica. E quando vem a polêmica, a gente tem as nossas classes de valores (Turquesa, 2023, grifo nosso).

A utilização do nome social é um direito adquirido e deve ser respeitado reverbera a narrativa da professora Turmalina: *“É um direito do outro, ser chamado pelo nome social. Então, você não tem que querer. Acho que as pessoas, às vezes confundem o que é vontade, e o que é dever, o que é direito”*.

O etarismo também foi alvo de nossas reflexões durante a formação. Loth & Silveira (2013, p.69) afirmam que a primeira definição de etarismo surgiu com Butler (1969) “[...] um processo de estereotipação sistemática e discriminação contra pessoas por elas serem velhas, assim como o racismo e o sexismo o fazem por causa da cor da pele e do gênero” (Butler, 1969 apud Macnicol, 2006, p. 7).

A professora Diamante apresentou uma de suas experiências na graduação no que se refere a faixa etária de seus alunos e a dificuldade que temos em lidar com o aluno que possui mais idade. A professora efetuou a seguinte narrativa:

A maior parte dos meus alunos, principalmente do curso de pedagogia, são jovens negros e negras, mas eu acho que o que nós temos mais dificuldade é de lidar com o **aluno que é mais velho**, porque é um aluno que tem uma faixa etária diferenciada, muitas vezes ele tem ali um objetivo muito mais focado do que um aluno jovem, e eu, assim, nunca vivenciei exatamente uma exclusão explícita, mas, por exemplo, bolsistas meus, bolsistas quase todas **mulheres, mais velhas**, quando estão na escola, elas têm um compromisso diferenciado com o trabalho que, muitas vezes, o jovem não está tendo (Diamante, 2023, grifo nosso).

As situações de preconceito contra as pessoas mais velhas não têm fundamento. Prova disso encontra-se na narrativa da professora Diamante destacando o comprometimento das alunas mais velhas em relação aos alunos mais novos. Convém ressaltar que não se pode fazer o etarismo reverso dizendo que são jovens demais para assumir uma função, trabalho ou responsabilidade.

Nascimento (2017) afirma que “o ato de narrar possibilita ao sujeito confrontar-se consigo mesmo, fazendo com que apareçam os processos de resistências e conflitos cotidianos que contribuem com sua formação”. Nesse contexto, Pérola nos fez o seguinte relato:

A experiência de **inclusão** foi quando eu trabalhei com a educação infantil. Eu cheguei à escola, e uma menina, que era para estar na alfabetização, há muito tempo. Sabe aquela aluna que era rejeitada por todos? Ela chorava, gritava o tempo todo, não ia para a sala, e, a partir do momento que eu cheguei à escola, ela se mudou para a minha sala. Ela se mudou, e eu comecei a trabalhar com ela, alfabetizá-la, porque já tinha a idade avançada, não estava na idade dita correta, [...] era da comunidade, era uma criança preta, era rejeitada na escola, [...] estava há anos na escola, e ninguém mais tinha paciência, e quando eu cheguei à escola, pude trabalhar com ela, [...] vinha suja, com o nariz escorrendo, o cabelo todo despenteado, mas eu consegui incluí-la, não fazer nenhuma acepção na questão do preconceito para com aquela criança. Então, conqui que ela conseguisse se alfabetizar, porque ela foi para a minha sala, e eu pude trabalhar com ela dessa forma (Pérola, 2023, grifo nosso).

A narrativa da professora Pérola ressalta a importância da escola trabalhar com a temática de uma educação antirracista, assim como proporcionar os meios para que os alunos tenham acesso, mas que permaneçam no ambiente escolar e com atendimento educacional de acordo com as suas necessidades e individualidades. Sobre a discriminação sofrida pela criança na escola, convém ressaltar que o ECA - Lei 8.069 de 13/07/1990, condena qualquer forma de discriminação com punição a violação aos seus direitos fundamentais.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990).

Venancio (2021, p.96) ressalta que a discussão do racismo intraescolar e a invisibilidade de corpos negros é a forma de estar conectado com o mundo, com a história do povo negro e em atenção politicamente a esses marcadores raciais.

As experiências de inclusão da professora Diamante perpassam pela inclusão digital. Durante a pandemia, o conhecimento acerca do uso da tecnologia foi fundamental.

As minhas práticas inclusivas que vivenciei e tenho vivenciado como professora, de uma certa maneira, é o que eu digo assim, é tentar abrir caminhos para que os professores se formem com potência. Eu fico

muito feliz, quando eu trabalho na graduação, que eu vejo alunos entrando na pós-graduação, e voltando, e me falando, ou então, por exemplo, durante a pandemia, aluno que eu encontrei ou que me mandou WhatsApp ou mensagem por uma dessas redes, do tipo assim: “Professora, aquela tua disciplina foi fundamental”, porque eu trabalhava com uma disciplina, com uma atividade cultural que trabalhava a questão do uso das tecnologias, da informação na sala de aula, que parecia uma coisa muito inovadora na época, mas que é isso, é algo que é necessário que a gente tem que trabalhar com os docentes. Quer dizer, que é pensar os processos educacionais também mediados pelas tecnologias da informação (Diamante, 2023).

Quando se fala em inclusão é preciso pensar no acolhimento para com os excluídos que devido a sua diferença são discriminados, seja por conta de uma deficiência, de orientação sexual, diversidade étnica, religiosa, cultural, etária, etc. Assim, a professora Esmeralda trouxe a seguinte narrativa de uma de suas experiências:

Sempre achei-me uma professora super carinhosa, acolhedora. Só que eu não expressava, mas eu também nem tinha percebido, [...] eu escrevia textos e a partir dos textos ia alfabetizando. Um dia eu estava escrevendo um texto e um aluno falou assim: - Tia, tia! E eu virei. Aí ele falou assim, por que você não beija nós? Eu falei, como assim? Você na hora da gente ir embora, você não dá beijo? Você não dá um beijo em nós? [...] e aí eu fiquei parada alguns segundos pensando. Eu me achava super carinhosa, mas nunca tinha dado um beijo neles. A partir disso, todos os dias, na hora deles irem embora eu fazia fila e beijava um de cada vez, [...] no mesmo ano, assumi no Rio e no ano seguinte, peguei uma turma também de alfabetização no Rio. Fazia aquela fila e ia beijando um de cada vez. Mas tinha o aluno TAL, [...] ele tem uma deficiência intelectual e a boquinha dele ficava bem babada. Ele queria também me beijar. No início eu falei assim: - E agora? Ele vai me beijar igual a todos os outros. Só que eu deixava o TAL para o final porque ele me babava toda, senão o outro que vinha, ia dar um beijo em cima do rosto babado. Eu achava que aquilo poderia ser um problema para o TAL, porque o outro talvez fosse rejeitá-lo, mas ele ficava tão feliz de estar participando igual aos outros colegas. A partir do aluno, que perguntou por que eu não beijava nós, por que você não beija nós, tia, comecei a beijar todos os meus alunos. Percebi que eu me achava super carinhosa, mas eu não dava beijo neles. Eu não demonstrava esse afeto. [...] a fala dele foi importante para minha prática e até hoje eu carrego isso. Eu preciso demonstrar que eu não só acho que sou carinhosa, mas eu preciso demonstrar esse afeto para eles (Esmeralda, 2023).

A percepção de Esmeralda de que não demonstrava o afeto para com seus alunos nos remete a Mattos (2012, p.226). Para a autora, a inclusão perpassa pela afetividade e esta, por sua vez, é a mediadora entre o processo de aprendizagem e as relações que ocorrem no ambiente escolar.

A afetividade é um caminho para incluir qualquer educando no ambiente escolar. É a mediadora entre a aprendizagem e os relacionamentos desenvolvidos em sala de aula, na busca da inclusão de qualquer educando na escola. Entende-se a diferença como a especificidade de

cada um, em seus múltiplos e complexos comportamentos. Entende-se, ainda, a diferença como o vivido de cada um, em sua realidade social e cultural. Entende-se, mais ainda, que a permanência do educando na escola depende da aceitação, da motivação e da autoconfiança que ele percebe quando entra no ambiente escolar (Mattos, 2012, p.226).

#### 4.7.2 Narrativas de Práticas Pedagógicas de Exclusão

As professoras participantes da formação narraram algumas de suas experiências, as quais produziram exclusão. Essa conscientização se deu através das conversas compartilhadas durante as rodas. Daí a importância de proporcionar aos professores esses momentos de diálogo e de reflexão sobre as práticas.

Estou vivendo uma situação que talvez esteja produzindo exclusão. Eu tenho um aluno que passou a chorar quando ele chega na escola. Muito sono. É de manhã. E ele chega e ele chora, chora, chora, sacode portão. Desde a semana passada, quando ele chega na sala de aula, ele senta na cadeira e dorme de 7h20 até 10h30 da manhã, a aula termina 11h. O recreio deles é 10h30. Aí, da semana passada para essa semana, eu comecei a não deixar ele ir para o recreio. Comecei a deixá-lo em sala de aula comigo, fazendo as atividades [...] então estou incomodada com essa situação, porque eu acho que eu estou excluindo ele de uma hora prazerosa, de um momento de interação junto com os colegas. Mas, ao mesmo tempo, eu acho que é a única forma de trabalhar alguma questão de aprendizado com ele, fazendo ele perder aquilo que é prazeroso, para ele começar a ir para a escola sem o choro, que a gente não percebe causa para esse choro. Eu não estou feliz com isso, estou achando que eu estou excluindo ele, mas não consigo trabalhar outra ferramenta (Turmalina, 2023).

Estou lembrando de uma situação, de uma vez um menino veio e falou assim: Tia, o Caio chegou falando de um outro menino, “Está me chamando de **olho de cavalo**, e quando eu olhei para o Caio, o olho do Caio era enorme. E assim, o jeitinho mesmo, do olho do animal. Eu tive que me controlar, porque eu precisava corrigir o outro [...] então, é o que eu lembro nesse momento. Eu tive que me controlar para não produzir a exclusão, mas com certeza, na minha trajetória eu excluí sim. E a gente já conversou aqui algumas vezes sobre atitudes que a gente tem que fazem parte já da nossa cultura. A gente diz: **Nós não somos racistas**, mas muitas vezes a gente tem falas, pensamentos, atitudes, que são, já está na nossa cultura, e a gente precisa mudar de atitude. Mas, assim, eu não consigo lembrar nesse momento um fato. Mas eu acho que com certeza eu já produzi exclusão, com certeza (Esmeralda, 2023, grifo nosso).

As narrativas das professoras Turmalina e Esmeralda nos mostram que as exclusões podem ser voluntárias ou não. Algumas delas podem acontecer de forma velada como o uso de expressões racistas, quer por desconhecimento ou como consequência do racismo estrutural que está entranhado em nossa sociedade e cultura.

A professora Diamante também fez um relato de uma de suas experiências de exclusão.

Na minha vida profissional tem um monte de práticas de exclusão e de inclusão. Claro que a gente sempre vai buscar as coisas que são melhores da nossa existência, [...] tem umas histórias que eu poderia contar que eu não expressei e depois contei para a aluna, que é uma prática de exclusão, que é de preconceito mesmo. A maior parte dos meus alunos da graduação são jovens, tem também **mulheres** com um pouco mais de idade, mas eram todas muito padrão. O que eu chamo de um **padrão classe média**, média baixa. Mulheres brancas que voltam a estudar depois que criam os filhos. Ou até que fizeram curso normal e aí retornam. E um dia recebi uma aluna maravilhosa, mas que ela me assustou um pouco. Ela era uma **mulher negra, gorda, baixinha, faltando assim dente**. E eu olhei e acho que deixei explicitar em mim o meu preconceito de que talvez ela não devesse estar ali. Eu falei: - E você? - Sou sua aluna. - Ah, tá! Mas sabe assim, essa foi uma prática de exclusão que eu tive, mas depois eu contei para ela, a gente conversou. Aliás, eu falei isso na aula, porque era um momento como esse, de uma conversa (Diamante, 2023, grifo nosso).

A atitude adotada pela professora Diamante diante da situação que fugia ao padrão apresentado por seus alunos revela que nosso imaginário étnico-racial privilegia padrões europeus trazendo à tona estereótipos racistas.

Pensando nessa concepção compreende-se que a escola precisa potencializar as discussões sobre o respeito às diferenças. Assim, as Leis 10.639/03 e 11.645/08, propõem a desconstrução desse pensamento etnocêntrico que fundamentou a educação brasileira por décadas, preconizando uma educação voltada para o atendimento à diversidade e aos grupos excluídos nesse processo.

A professora Blenda relatou um caso de exclusão vivida por uma de suas alunas e de certo modo, as turmas em questão também.

A minha escola tem uma **turma de elite**, uma turma que foi criada para passar nas provas, Faetec, Pedro II, Colégio Militar, [...] é uma turma treinada para isso, tem uma carga horária maior e um professor voluntário ministra aula de matemática. E aí, eu pedi que uma aluna da minha turma de projeto, que é uma **turma especial**, participasse, porque ela queria fazer a prova da Faetec, [...] o professor colocou tantos empecilhos que me senti naqueles filmes americanos, que alguém não quer que outra pessoa entre naquele sistema. Vocês vão entender o que estou falando. E eu falava assim: - Mas não tem como deixar ela só assistir uma aula para ela ver? - Olha, mas é muito puxado, assim, é uma outra matemática que ela não está acostumada. - Sim, mas deixa ela ver, deixa a garota experimentar, deixa ela por ela mesma - Ah, eu te entendo, mas ela vai aguentar ficar até 17h da tarde? Aí eu falei assim - Vai, ela que pediu, está ciente do horário - Ah, mas será que ela vai conseguir alcançar? Ele colocou muito empecilho e, de fato, a menina foi e a menina não quis mais. E aí, quando a menina faltou, ele veio até mim na mesa do café e disse - Eu não te falei que ela não ia conseguir?

Realmente é muito difícil, não é para qualquer um, [...] aquilo me tocou muito, muito forte, muito forte e, por um tempo, fiquei com muita raiva daquela turma porque eles valorizam só os saberes exatos, física e matemática, eles não valorizam a minha disciplina, por exemplo, que é círculo de leitura, [...] uma colega do mestrado, que é psicóloga, conversou comigo e disse que eles também sofrem uma exclusão dentro da escola, porque, ao passo que a minha turma é considerada a pior, essa, por ser considerada a melhor, também sofre uma exclusão dentro de um espaço de inclusão que é a escola. Então, por isso, eu passei a olhá-los com outros olhos (Blenda, 2023, grifo nosso).

Todavia, ao mesmo tempo, que produzem exclusão, as professoras também sofreram exclusões seja na vida pessoal ou profissional. Pérola, Turmalina e Safira nos apresentam narrativas em que as mesmas foram alvo de exclusão como se evidencia nos relatos a seguir:

A primeira **exclusão** foi quando a minha tia, que era professora, era tia mesmo, não era tia no sentido da “professora sim, tia não”. Era tia mesmo, porque é irmã do meu pai. No final do ano, ela dava alguns presentinhos para os alunos que tiravam notas altas. E eu não ganhei, porque em uma das disciplinas eu tirei 98, errei alguma coisinha lá. Eu não tirei 10, chorei muito, eu me lembro o que foi. Eu me lembro que a minha irmã ganhou o presente e o presente foi um cabide. Era uns cabidinhos, que tinha uns desenhos. Cabidinho para roupa de bebê, de criança. Era o desenho de um patinho, eu lembro essa imagem até hoje, [...] então, esse foi um momento que eu me senti excluída, porque eu queria ter ganhado o presente. E eu não ganhei, porque tirei 98 (Pérola, 2023, grifo nosso).

Quando eu era adolescente, na época de escolher a profissão, eu queria ser policial, policial militar, [...] e eu não pude, porque eu tinha apenas 1,56m e na época, mulher para entrar na polícia militar, tinha que ter 1,60m no mínimo. Eu tinha 15 anos, eu fiquei tão frustrada. Aí, para consolo, para minha mãe me consolar, ela conseguiu a vaga no curso de magistério no Colégio Tiradentes, que funciona dentro do colégio militar. Mal sabe ela que me ajudou na melhor profissão do mundo, mas por 4cm eu não fui uma policial militar (Turmalina, 2023).

A gente vai falando e vai pensando. Como os nossos corpos, eles sempre viram pautas dessas situações dentro da escola. A Blenda chegou falando dos quilinhos dela. Eu agora já não sou tão magrinha, mas quando era magrinha, tinha esses apelidos. A professora Diamante na semana passada, também falou que era magra [...] como que os nossos corpos, eles estão sempre na roda desses processos, estão sempre sendo julgados, ou porque é assim, ou porque é assado (Safira, 2023).

A professora Safira sofreu na sua infância preconceito por ser magra que na linguagem atual é considerada como bullying para alguns ou preconceito reverso aos que sofrem de gordofobia.

A professora Ágata também viveu uma experiência de exclusão por conta do preconceito que a sociedade tem para com as pessoas pretas. Esta, por sua vez, aconteceu na infância conforme a narrativa abaixo:

Sou negra, sei que sou negra, porque **fui doada na época da ditadura**, porque eu era muito preta para a família branca que eu nasci. Eu sei que sou negra desde que eu nasci, porque nasci numa família portuguesa, e eu destoava totalmente daquela família. Eu reencontrei essa família num velório de um primo, há uns seis meses atrás, porque eu não via meu tio há 50 anos. Aí, na foto linda, porque nós tiramos foto no velório, lá no ... não sei o que do Carmo, lá no Rio. Meu marido, o único preto retinto. Eu, a única negra, com pouca melanina, e o resto tudo branco mesmo. Todo mundo de olho azul. Eu tenho olhos verdes, porque eu sou o antigo, **a mulata**. Isso diziam. Então, são termos que a gente também está mudando, porque vem de coisas pejorativas (Ágata, 2023, grifo nosso).

#### 4.7.3 Inclusão e Direitos à Diversidade

*O que permanece inarredável, como pressuposto básico, como direito essencial, é o direito a ter direito.*

*Hannah Arendt (1988)*

Sobre a questão dos direitos, quais são os nossos direitos? Nossos direitos são: moradia, alimentação, educação, trabalho. Para falarmos de direitos, temos que pensar primeiramente na questão dos direitos humanos. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), nenhuma pessoa pode ser discriminada por raça, pela cor ou pelo sexo, pelo idioma, pela religião, pela opinião política, entre outras coisas. E a nossa Constituição fala que nós somos iguais perante a Lei, e que nenhuma pessoa pode sofrer alguma discriminação por ser brasileiro ou por ser um residente de outro país. A igualdade é um direito constitucional. A nossa Constituição de 1988 fala na questão da igualdade e não de você discriminar aqueles que não são iguais a você. Durante toda a minha vida ouvi um provérbio que diz “o nosso direito termina quando começa o do outro”. Essa premissa não é verdadeira. Nossos direitos não se acabam. O que não pode ocorrer é que em função do meu direito, eu invadir o direito da outra pessoa, isso não quer dizer que ele acabou, ele permanece.

Os direitos não acabam. Segundo a Declaração dos Direitos Humanos os direitos são universais. Ele pertence a toda a população mundial, não acaba, é universal. A Declaração diz que os direitos humanos são universais porque eles

valem para todo mundo, ou seja, para todos e todas e assim, ele não acaba. Em hipótese alguma se pode afirmar, que só eu tenho direito porque eu sou branca, sou mulher e tenho direito em relação a mulher preta ou de outra cor. A Declaração também fala que ele é indivisível. Significa que nós temos direitos a termos todos os direitos, então eu não tenho direito único, eu tenho direito a ter todos os direitos. E por último, a DUDH fala também que esses direitos são interdependentes, ou seja, um não existe sem o outro.

O debate acerca da necessidade de promover a inclusão, o respeito às diferenças, assim como oportunizar o acesso de todas as pessoas nas mais variadas situações vem se intensificando a cada dia. A inclusão não se restringe a um grupo específico, independe da classe social, etnia ou religião. Ela é “um direito natural de todo e qualquer ser humano, qualquer que seja a classe social a que pertença, o grupo étnico de que faça parte ou a diferença que apresente quando comparada a seus concidadãos” (Silva, 2009, p.81).

Santos (2013, p.8), afirma que “a inclusão é um processo e não um fim em si mesmo, e que vamos construindo esse processo em nossa prática cotidiana”. Afirma ainda, que a construção do processo de inclusão, deve relacionar saberes teórico-filosóficos com questões técnicas, política, históricas e complexas, necessitando de tomada de decisões, de assumir posições, assim como um movimento de autoformação.

Pensar a inclusão em educação é pensar nos **direitos do cidadão**. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada na Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, apresenta 30 artigos com os direitos do homem. E o primeiro deles diz que todos os seres humanos possuem direitos iguais: *“Art. 1º – Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros com espírito de fraternidade”*.

Assim, possuindo os mesmos direitos, todo ser humano independente de sua condição física, religiosa, étnica deve gozá-los sem distinção, sem nenhuma forma discriminatória e livre de qualquer cerceamento.

Convém ressaltar que o Artigo 3º, Inciso IV da Constituição Brasileira condena qualquer forma de discriminação ou preconceito, seja ele, de raça, origem, sexo, cor, idade.

Durante as rodas de conversa, ao ser abordada a questão dos direitos à diversidade, a professora Turmalina narrou que estava cerceando o direito de escolha dos seus alunos dizendo: “Em uma das escolas em que eu trabalho é fila dos meninos, é fila das meninas. Então eu não dou ao meu aluno de 7 anos o direito dele ficar numa fila onde ele se reconheça melhor”. E prossegue refletindo que aos alunos quando pequenos não é dada a liberdade de escolher o lugar que gostariam de estar, impedindo desde cedo a sua manifestação sexual e que os estudantes só se libertam quando chegam ao Ensino Médio, pois quando estão no Ensino Fundamental há um controle de suas ações. Não nega que é um ato que ocorre regularmente na escola. Todavia acaba fazendo mesmo sem vontade.

“... quando chega no ginásio, a gente ainda vai, aqui pode, aqui não pode, isso pode, isso não pode. Aí, quando chegam no Ensino Médio, eles se libertam, eles jogam o pano no chão e vai. Isso realmente, é o que a gente acaba fazendo, mesmo a gente não querendo, dizendo que não quer, mas é o que a gente faz mesmo, porque na escola a gente faz” (Turmalina, 2023).

Sobre a questão do direito, a professora Turquesa afirma que a escola está atendendo ao aluno em seu direito de acesso, todavia que não estamos garantindo a permanência tendo em vista que estamos sendo professores excludentes e reitera dizendo que “nós, como pessoas conscientes desses direitos, nós temos que dar essa permanência e aprendizagem para nossos alunos”.

No que diz respeito ao acesso e permanência, estes são garantidos como direitos para todos os cidadãos pela Constituição Federal, Capítulo III e reforçado pela LDB, Artigo 3º, Inciso I, princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

No que concerne à questão dos direitos, a professora Diamante nos fez refletir sobre o direito à religião. Em uma de suas memórias durante a formação trouxe a seguinte narrativa: *“Na minha escola não podia, o brinco que eu estou usando aqui, não podia com argola (...) mas também não podia ir com guia, mas ninguém reclamava se fosse um cordãozinho com crucifixo”*. As colocações da professora Diamante são um típico exemplo da intolerância religiosa.

A professora Turquesa também faz a sua narrativa sobre o tratamento dado a alguns símbolos religiosos em detrimento de outros, ou seja, na aceitação de uns e rejeição de outros.

Na hora da minha identificação eu falo do meu crucifixo, do cordão que estou no meu pescoço. Por quê que eu não sou criticada por estar com meu crucifixo, eu não sou má vista por causa disso? Mas aquela menina que chega na escola, que está fazendo a sua iniciação, que às vezes tem que raspar o cabelo, colocar o turbante, vir com os cordões que eu não sei o nome, ela tem que se esconder. A menina vai fazer a sua primeira eucaristia, fala com todo mundo, fala com as tias, no dia da segunda-feira leva as fotografias, posta nas redes sociais que fez, e a menina que fez a sua iniciação não pode fazer isso. Poder, pode, mas ela, por vezes, não faz com medo (Turquesa, 2023).

A professora Diamante ressalta como as questões religiosas interferem profundamente na nossa visão e que é a construção que foi feita pela religião católica, europeia. Cita como exemplo a concepção de anjo.

Nós temos uma concepção de anjo que é branquinho, lourinho, olhinho azul, e nós temos uma concepção de demônio que é pretinho ou vermelhinho (...) a gente constrói, acaba construindo com essas imagens religiosas uma visão também do que é o bem e do que é o mal (Diamante, 2023).

A professora Ágata relatou que teve o seu **direito de religião** negado, durante toda a sua vida.

Eu fui negada uma vida inteira nessa questão de religiosidade. A vida inteira eu tive medo de falar sobre as religiões de matriz africana, porque diziam que era, sei lá de quê, sei que é, do cara lá de baixo. Religião de matriz africana nem tem isso. Não tem céu, não tem inferno. Como que demoniza uma religião, como que endemoniza todo um povo? Como não perceber que isso é uma estrutura cruel e que vai atingir, vai oprimir esse povo ao longo de suas gerações e para se desfazer disso tem que se desconstruir. Eu ouvi a fala de uma colega, como que a gente vai fazer com os mais novos? É mais fácil falar, desconstruir dos mais novos do que quem já está colonizado, porque o negro está colonizado (Ágata, 2023).

Ao ter o seu direito de religião negado, rompeu-se com um dos direitos previstos na DUDH que diz que todo ser humano tem direito a uma religião, de mudar de religião conforme os seus interesses e de manifestar essa religião, seja pelo ensino, seja pela prática. O artigo 18 da DUDH, assim estabelece:

Artigo 18. Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular (DUDH, 1948).

A religião é um direito previsto na Constituição. Todo indivíduo tem o direito de aprender sobre ela, assim como ter a sua própria religião e qualquer discriminação sobre a religião do outro constitui crime de intolerância religiosa. Ágata tomou conhecimento desse direito a partir de um curso de pós-graduação e assim desconstruiu um pensamento que perdurava desde a mais tenra idade como expõe a seguir:

Eu precisei chegar a uma **pós-graduação sobre história da arte** do continente africano para desconstruir, para sair o peso das minhas costas quando eu soube que ia estudar sobre candomblé, sobre umbanda, sobre outras religiões, porque isso foi proibido a vida inteira, sendo que eu teria o direito de aprender desde a mais tenra idade. Se eu não tenho contato, obviamente eu vou ter preconceitos durante o longo da minha vida (Ágata, 2023, grifo nosso).

Sobre o respeito à religião, a professora Turmalina fez um questionamento sobre o calendário escolar ser elaborado baseado nos feriados católicos. Relatou que possui uma religião diferente, mas foi obrigada pela direção da escola a trabalhar uma determinada data comemorativa. A narrativa de Turmalina nos leva a outra situação que merece a nossa reflexão. Afinal, a educação é laica.

De acordo com a Constituição Federal todos são iguais perante a Lei. No entanto, enquanto pessoas, todos somos diferentes. Cada ser possui sua própria constituição física, etnia, cultura, língua, religião. Dessa forma, o respeito às diferenças é fundamental para o convívio em sociedade e não devem estar atreladas a apenas as deficiências.

A professora Turmalina fez um relato em que realiza uma prática educacional inclusiva e da diversidade através com o respeito às diferenças:

Eu trabalho com crianças menores, de seis, sete anos, e nas duas turmas a gente tem as regras, os combinados da turma. Então, quando acontece alguma situação que elas estão fora do que está combinado, eu levo para uma conversa. Dependendo do que é, se é uma questão do tipo baixinho, anãozinho, que aparece muito nessa idade, que alguns crescem, outros ainda não, eu levo alguma história que fala do respeito, das diferenças (Turmalina, 2023).

Durante a formação, ao pensar a questão da inclusão, Safira trouxe o relato de uma professora no dia da sua qualificação, de que a inclusão lá no Chile é substituída por respeito:

Sabe o que eu lembrei professora? No dia da minha qualificação, a professora Alícia disse que lá no Chile, nos termos dela lá, que inclusão, ela estava substituindo por respeito [...] Eu acho que é isso. Então, ela fez uma crítica construtiva em relação à inclusão, o termo que a gente usa aqui no Brasil, e trouxe essa. Você lembra disso, professora? E trouxe inclusão como: eu uso o **termo respeito**, porque eu acho que contempla mais o que significa esse processo [...]. E é isso. Tudo no respeito, o respeito da religião, do gênero, da sexualidade. Respeito, a palavrinha que une isso tudo (Safira, 2023, grifo nosso).

A professora Turmalina também nos apresentou uma narrativa de uma experiência a qual apresenta o direito das pessoas seguirem sua orientação sexual e o respeito às suas escolhas.

Alguns anos atrás, sentei com uma tia minha, hoje ela tem 60 e poucos anos, e ela não entendia porque tantos jovens se assumindo homossexuais, tantas pessoas que falavam que namorava um menino, dali a pouco estava namorando menina, e ela ficava com aquele nó na cabeça. Eu sentei com ela, virei e falei assim: -Tia, o negócio é o seguinte. O objetivo é a gente amar todo mundo, independente se é homem, se é mulher, se é bi, do jeito que é. O objetivo é amar o ser humano, simplesmente pelo fato de ser, ser humano. O que acontece no íntimo da pessoa é problema da pessoa, é respeitar o espaço dela lá na privacidade dela. Fora da privacidade a gente vai respeitar do jeito que a pessoa é, independente de quem ela gosta, do que ela gosta, o que ela não gosta. O objetivo é a gente amar todos do jeito que eles são (Turmalina, 2023).

#### 4.7.4 A Questão Étnico-Racial

Considerando que o resultado da enquete elegeu majoritariamente a questão étnico-racial para a formação, o tema foi tratado em uma das rodas de conversa quando se buscou falar de práticas pedagógicas inclusivas.

A Organização das Nações Unidas define o racismo como:

O racismo engloba as ideologias racistas, as atitudes fundadas em preconceitos raciais, os comportamentos discriminatórios, as disposições estruturais e as práticas institucionalizadas que provocam a desigualdade racial, assim como a ideia falaciosa de que as relações discriminatórias entre grupos são moral e cientificamente justificáveis; manifesta-se por meio de disposições legislativas ou regulamentares, e de práticas discriminatórias, assim como por meio de crenças e atos antissociais; obstaculiza o desenvolvimento de suas vítimas, perverte aqueles que o praticam, divide as nações em seu próprio seio, constitui

um obstáculo para a cooperação internacional e cria tensões políticas entre os povos; é contrário aos princípios fundamentais do direito internacional e, por conseguinte, perturba gravemente a paz e a segurança internacionais.

A professora Jade, militante do movimento negro, fez a seguinte narrativa sobre o racismo:

O **racismo** decorre de um processo histórico de escravização, de diáspora. Então, a gente já começa tendo que desconstruir as próprias referências das pessoas negras. Porque a nossa referência, a nossa história, não começa no racismo, na escravização. E o termo não é escravidão, é **escravização**. Você não era, não era sua condição nata ser escravo. Você se tornou, você foi obrigado, você foi escravizado. E existe história antes disso. As pessoas negras têm uma história antes disso. Então, é uma questão de você já trabalhar essa desconstrução pela positivação. Porque a nossa história o tempo inteiro é negativada. A nossa imagem é negativada. Ela é inferiorizada. É a imagem do marginal, do bandido. Essas são as atribuições que são associadas às pessoas negras.

A história das pessoas negras. Não apresenta nenhum referencial positivo. Mesmo da sua história coletiva. Quando se chega aqui, a história que apresenta para a gente é a história da escravização. E a partir dessa história, você é aquele que socialmente tem que ser percebido como inferior, o subalternizado. Então, a condição de marginal é natural para você. E não se pensa que essa condição foi provocada historicamente por um processo de hierarquização, de domínio, de conquista. As pessoas negras são vistas como coisas. **Corpo negro** é o corpo do trabalho. É o corpo do objeto. É o que menos tem valor. Quando se fala que vidas negras importam, é para pensar sobre isso. Porque essa vida que se perde, ela vale o quê? Porque historicamente é assim que o negro é percebido como objeto, como propriedade, como coisa, como algo sem valor, inferior. Então, todas as suas referências da história, da cultura, das religiões, são inferiores. E você vai inferiorizar através das palavras mesmo, diminuindo, usando todos os recursos. Tudo que é preto, que é escuro, que é negro, é ruim. A **religião** do negro é ruim. É do demônio. Porque isso são estratégias de conquistas mesmo. E aí, a gente chega num estágio que a gente tem uma mãe de santo assassinada, uma mulher preta assassinada, e a pessoa que faz isso faz como se aquele corpo realmente não valesse nada. Porque historicamente é a imagem que se tem. Esse corpo não vale nada. É mais um, isso é normal. Diferente de você assassinar um padre, que vai causar um estarecimento muito maior (Jade, 2023, grifo nosso).

Sobre o processo de escravidão ou escravização conforme nova nomenclatura, a DUDH de 1948 repudia a escravidão em todas as suas formas, que assim diz: *“Artigo 4. Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas”*.

O racismo não é algo recente. Ele acontece há décadas, centenas ou milhares de anos. Porém, para muitos ele passa despercebido, pois não se enquadram no grupo que sofre a discriminação que é a população negra. Outros têm conhecimento sobre o racismo, já presenciaram casos de discriminação

tomando ou não atitudes em relação ao ocorrido. Há também aqueles que embora sejam pessoas com participação ativa na sociedade ainda sentem um estranhamento com a nomenclatura denominada racismo estrutural. A narrativa da professora Água-marinha nos faz refletir sobre essa situação, que mesmo ela possuindo um longo percurso profissional no magistério, só recentemente a expressão chamou a sua atenção.

Eu me assustei muito da primeira vez, por exemplo, que eu ouvi o termo, me desculpem pela ignorância, mas que eu ouvi o termo **racismo estrutural**. Não tem tantos anos assim. Eu tenho 32 anos de magistério e não tem tanto tempo assim que eu ouvi esse termo. Então, às vezes, as pessoas falam assim, ah, eu não sou racista, eu não xingo ninguém disso ou daquilo, mas tem um racismo que já está entranhado na gente e que por mais que a gente acorde a cada dia dizendo não vou ser racista, eu já me peguei numa situação de alguma palavra, alguma coisa que você coloca que é uma coisa racista. Por exemplo, isso aqui, gente, está claro? Por que está claro é uma coisa que você entendeu? Então, tem esse racismo que está entranhado na gente (Água-marinha, 2023, grifo nosso).

O racismo a que Água-marinha se refere tem um nome. É o racismo estrutural. Segundo Silvio Almeida (2019), o racismo decorre “da estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo um desarranjo institucional” (p.50).

No que se refere às questões étnico-raciais, a Constituição Federal, em seu artigo 5º inciso XLII,

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.

A professora Água-marinha não se considera uma pessoa apta a trabalhar com a concepção de educação antirracista. Não reconhece seu lugar de fala diante das questões do racismo, por nunca ter sofrido preconceito. Reitera dizendo “acho que a propriedade, às vezes a gente vê pessoas levantando essa bandeira e eu acho que essa bandeira tem dono. Eu não me acho na propriedade de falar sobre isso. É uma opinião, pode ser que eu esteja errada”. Pinheiro (2023) diz que sobre lugar de fala, todo mundo tem o seu e que o lugar de fala na questão antirracista ocorre:

A partir do momento em que entender que vivemos em uma sociedade estruturalmente racista, você terá o que falar sobre ela, a partir do seu olhar, a partir da sua vivência, [...] falando do lugar de quem viu tudo e/ou de quem contribuiu para o acontecimento em alguma medida (PINHEIRO, 2023, p.63).

Pio (2021), faz uma proposta de ação antirracista a ser desempenhada por pessoas brancas, a saber: *“que desconstruam o racismo e argumentem entre pessoas brancas e não negras, utilizando o privilégio branco da legitimidade argumentativa nos seus espaços de convivência”* (p.142).

Sobre a professora Água-marinha não se sentir em condições de assumir o lugar de fala nas questões raciais por não ser negra, a professora Jade ressalta que o racismo existe, que a luta é de todos e faz a seguinte explanação:

Que a gente, negro, sozinho não vai resolver, não fomos nós que criamos o racismo. Ele foi criado, ele está aí. E a gente precisa desconstruir isso. Mas a gente precisa falar, tentar desconstruir uma sociedade que continua pensando que isso não existe. Somos todos iguais, vocês é que criam isso, isso está na cabeça de vocês [...] O racismo estrutural existe e ele existe quando eu vejo quem são as pessoas que estão nas funções mais paternalizadas, não que não sejam dignas, mas aquelas que tiveram menos acesso à educação e estão lá **na faxina, nas cozinhas**. Quem são as pessoas que compõem a maioria dos lugares periféricos? Os seus alunos negros em sua maioria vêm de quais lugares da cidade onde você mora? Quando você dá aula para a educação na escola que você está lá, você tem quantos alunos na educação das séries iniciais, quanto no Fundamental 2 e quantos alunos negros você tem no ensino médio? Por que vai diminuindo? E por que na universidade é mínimo? Qual é a população que mais sofre com o apagamento de suas vidas, com a violência policial? Então não tem como a gente negar que existe (Jade, 2023, grifo nosso).

De acordo com a narrativa da professora Jade, *“as práticas antirracistas, elas têm um ponto que é, primeiro admitir que o racismo existe. Segundo, para a gente que é professor, construir uma outra consciência, que é a consciência de uma sociedade antirracista”*. Dessa forma, para que as práticas sejam antirracistas é preciso reconhecer a existência do racismo e ter consciência antirracista.

A narrativa de Jade nos chama a atenção de que o racismo existe quando se observa que as pessoas menos favorecidas, pretas e pobres não ocupam os espaços de poder. Pinheiro (2023) afirma que nascemos e nos formamos, naturalizando *“pobreza de gente preta, naturalizando subalternidade e ausência nos espaços de poder, naturalizando criminalidade, normalizando a desimportância da vida de gente preta”* (p.57). A naturalização é tão perversa que

quando se encontra os negros ocupando cargos no alto escalão como juízes entre outros, causa espanto e incredulidade.

O racismo tanto existe que durante as rodas de conversa as participantes narraram diversas experiências de racismo, de preconceitos sofridos por elas ou por seus amigos e familiares. Seleccionamos abaixo algumas delas:

Meu cunhado é biólogo, professor de biologia do Estado. Em determinado momento, ele chegou na sala de aula e tinham cascas de banana coladas no quadro. E uma aluna do segundo segmento pulou e mandou sair macaco aqui não é seu lugar (Ágata, 2023)

Meu marido é subtenente [...] é o cidadão mais preto que tem no quartel. É quilombola, legítimo quilombola. No momento que cheguei ao quartel, tinha uma aula visita de uma escola particular, muito conceituada na minha cidade. Do grupo todo, só tinha um menino marrom. Não era retinto, era marrom mesmo. Marronzinho. Mestiço. Depois é que me chamou a atenção, dele. Mas o que eu quero falar? Que me preocupou muito. Eram crianças que não chegavam a cinco anos. **E a gente costumava dizer que criança não nasce racista.** E ainda acredito nisso. Só que as crianças, a cada dia, estão aprendendo mais rápido, [...] e o meu marido é que faz esse trabalho de treinamento [...] ele está há 23 anos. Como já vem com especialização de outros serviços militares, ele faz o treinamento de todo mundo que entra, oficial e soldados. Ele treinou uma turma ano passado. Todos os que estavam no plantão eram subordinados dele E foram treinados por ele [...] em um determinado momento, o soldado que estava fazendo toda a apresentação, tinha que apresentar lá os equipamentos para as crianças. Virou e falou assim: - Agora, a próxima missão é dar um abraço coletivo no subtenente Beltrano, que é o meu marido. Ele estava sentado no banco ao meu lado. Estava em um momento de descanso, com a roupa dele de incêndio, que é uma roupa horrorosa, suja. Um negócio muito feio. Já tinha chamado a atenção dele que a gente lava na lavanderia e não dá para lavar em casa. O material é muito grosso. E as crianças, porque é criança, dá um comando, eles partem. Não tem como frear, [...] aí veio aquela horda de crianças em cima [...] todos gostaram da missão. Voltaram. [...] veio unzinho, um desses e falou: - Mas para você, vou mudar minha teia. Aí um outro viu. Preciso jogar minha teia e minha lança. Aí veio outro. Vieram cinco no total. Devia ser a patotinha dele. Cada um veio com uma arma, com um lançamento diferente. A teia, a gente sabe que é do Homem-Aranha, [...] e o meu marido falou, mas eu sou o bombeiro, eu vou sair fora disso. O último falou que ia jogar uma baleia. Aí meu marido falou, mas eu sei nadar, eu vou nadar fora dessa baleia. Ele, mas minha baleia é mortífera, vai te matar [...] fiquei muito preocupada com isso. E eu sinalizei para ele, porque ele não é obrigado a perceber, mas eu sou obrigada a perceber. Eu trabalho com educação. Me preocupou muito. E com certeza, negro não faz parte do ambiente, daquele menino, daquele primeiro menino (Ágata, 2023, grifo nosso).

Sobre as práticas antirracistas, a professora Ágata considera crucial falar sobre a estrutura cruel do racismo, cita o episódio do clareamento e supõe que em algum momento o tema fez parte da vida escolar ou o que é mais grave, a professora pode não ter nem comentado o assunto.

Eu acho importante falar sobre a questão da **estrutura cruel do racismo** implantado no nosso país, em outros países colonizados por outros algozes, pode ter se dado de outra maneira, melhores ou piores. Só que nós não fomos muito felizes com a nossa colonização. Então, a gente sabe que quando teve o acordo pós-escravidão, pós-escravização, para clareamento dos 100 anos, que o rei achou que trazendo os europeus, nipônicos para cá, criando as colônias, se teria **um clareamento**. Todo mundo já ouviu isso em algum momento na quinta série, só que ninguém lembra. Ou a professora não chegou nessa parte do livro, ou não era importante, não era tão importante, porque sempre foi incômodo falar sobre isso. Mas todo mundo deveria ter ouvido falar sobre isso (Ágata, 2023, grifo nosso).

Para Venancio (2021), a discussão sobre o racismo “implica um mergulho em nossas subjetivas imagens, saberes, relações com o que está interno e externo a nós, sobretudo rompendo com o silêncio que vai encapsulando esse assunto principalmente na escola” (p.96). Discutir o racismo requer um aprofundamento em nossas concepções e saberes sobre o tema a fim de desconstruir dogmas e mitos.

Na concepção da professora Ágata, o tema do racismo deve estar presente nas salas de aula e faz uma reflexão dizendo que nas comemorações das comunidades imigrantes do Brasil não há a presença do negro, afinal não só os suíços, alemães, italianos, japoneses são imigrantes.

A população negra almeja ser mencionada na História por seus valores, crenças, identidade e não pelas marcas da escravidão ou escravização.

A professora Ágata reverbera que é uma luta diária pela busca por pessoas antirracistas, pois o racismo é vivido pelo negro desde que nascem. E se alguém é vítima de racismo, incomoda a todos os outros e que o sofrimento dói.

A gente vem nesse esforço de conquistar mais **parceiros antirracistas**, porque nós somos negras e negros nessa frente, a gente sofre isso desde que a gente nasceu. Tem algumas questões que eu também não me sinto na cadeira, não me sinto confortável de me sentar na cadeira por ser menos retinta, mas no sofrimento somos. O sofrimento é igual, porque o olhar e quando acontece com alguém do meu lado, me incomoda. Então, a partir disso, o sofrimento é igual. E aí é todo dia, vez por outra, no ambiente do trabalho, são várias situações ao longo da vida, até levar a doença (Ágata, 2023, grifo nosso).

Pio (2021) diz que a concepção de que apenas os negros devem combater o racismo, tendo em vista que só eles sofrem a opressão racista está sendo superada. Para a autora, todos os que são conscientes de sua branquitude e de seus privilégios e que não veem as conquistas de outros grupos como perda do grupo ao qual faz parte são responsáveis pelo combate ao racismo.

#### 4.7.4.1 Representatividade

Pinheiro (2023) ressalta a importância da representatividade. Segundo a autora: “onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta” (p.20).

Ao longo da história da construção da sociedade brasileira pouco se considera a participação do povo negro e suas contribuições na arte, política, ciência, esporte, economia e educação. Pereira (2021) afirma que a compreensão da população negra na história perpassa pelo entendimento de que “a escravidão nas Américas possui características bem específicas, baseando-se na raça e na etnia” (p.191).

Turmalina nos apresenta uma narrativa em que é percebida claramente a questão da representatividade. Para que ocorresse a construção da identificação do ser pardo foi necessária uma imagem semelhante.

A minha irmã caçula tem **deficiência intelectual**. Hoje, ela tem 28 anos. Ela se diz parda. Foi uma construção ela se perceber parda, porque até então se dizia branca e ela não é branca, porque a mãe dela é negra. Então para a gente mostrar isso para ela, compramos um boneco negro, [...] a identidade dela se identificou com esse boneco, que tem até hoje. Foi o **primeiro boneco negro** que teve. O nome dele é Feijão (Turmalina, 2023, grifo nosso).

O primeiro contato de Pérola com bonecas negras aconteceu durante a vida profissional. Antes desse acontecimento, não tinha se dado conta que havia nas bonecas brancas uma representação de um modelo de sociedade a ser valorizado.

A primeira vez que eu vi uma **boneca negra**, foi quando fui trabalhar em um município vizinho como orientadora pedagógica. Uma das professoras tinha duas filhas e um dia as meninas foram até a escola e eu vi as meninas com bonecas negras. Eu nunca tinha visto. Não fazia parte do meu cotidiano. Primeiro que não tive bonecas, que é uma outra história, ser pobre e tal [...] só então começa a pensar na situação. Realmente o modelo padrão é o louro europeu, a boneca magra, o estilo Barbie [...] no entanto na nossa formação mesmo, o que tem menos é do europeu (Pérola, 2023, grifo nosso).

O tardio encontro da professora Pérola com uma boneca negra, assim como a não presença de literatura de autoras negras nas salas de aula ou histórias de heróis e heroínas negros revela a invisibilidade como eles são tratados em nossa sociedade. Venancio (2021,p.21), afirma que essa

invisibilidade e o não reconhecimento dos negros é proposital, que tem como estratégia a desqualificação dos saberes.

Essa invisibilidade e não reconhecimento é proposital, como estratégia de desqualificar e apagar saberes tradicionais, saberes produzidos a partir da diáspora, proporcionando uma completa desconsideração dos saberes produzidos em África, como nos países da diáspora em detrimento de um pensamento colonialista eurocentrado e hegemonicamente branco (Venancio, 2021, p.91).

A professora Rubi iniciou seu processo reflexivo sobre o racismo na tenra infância através de sua madrinha.

A minha madrinha é uma mulher preta, conviveu sempre com a gente, dentro da nossa casa, [...] e eu, criança, não tinha essa noção, você não tem, do que é o **racismo**, e quem foi me passando isso tudo e me ensinando foi a minha madrinha, professora, e ela me contava, as histórias, as coisas que ela sentia, o que os filhos dela passavam [...]. O que me fez refletir sobre a minha postura foi a minha madrinha me ensinar, falar o que ela viveu. Eu nunca vou conseguir ter a dimensão da dor dela, mas eu consigo compreender que em muitas coisas eu preciso mudar a minha atitude, ter atitudes antirracistas (Rubi, 2023, grifo nosso).

Esse processo reflexivo deu continuidade após o nascimento de sua filha também através de sua madrinha. Todavia, a representatividade foi pensada no campo da literatura.

Eu tive minha filha, a minha madrinha veio e me deu, trouxe um livro para minha filha, **Meninas Negras**, de presente [...] quando ela trouxe, eu falei, meu Deus, eu nunca comprei um livro para minha filha, com personagens negras. Só então você se dá conta de quais são as **literaturas** que eu li que são autores negros? Elas existem. [...] quando a gente para pensar, desde a minha filha, minha filha tem sete anos, quais são as literaturas infantis que a minha filha lê? Ela lê os clássicos, os clássicos são o quê? Os personagens são brancos [...] Eu percebo na minha filha, enquanto criança, que ela ainda não tem essa dimensão do racismo, ela não tem isso. Vejo ela com as colegas, não tem. Para ela, não há essa diferença ainda. Ela consegue compreender que tem uma cor de pele diferente da dela, mas ela ainda não faz essa diferença que já está estruturada com a gente, que a gente vai crescendo, e que isso acaba sendo ensinado e a gente reproduzindo certas atitudes (Rubi, 2023, grifo nosso).

A professora Jade nos apresenta uma narrativa que nos faz refletir sobre a necessidade de representatividade e da formação dos professores, a partir da sua própria história, de como ela vivenciou na prática as situações de racismo. Relata a questão do conflito que há quando se sai do ambiente familiar para o ambiente escolar, ao não encontrar pessoas com formação para compreender as

especificidades dos alunos. Ela nos mostra a partir da condição de mulher negra como trabalha com a temática no ambiente escolar.

Eu gosto de partir da minha **própria representação**, eu como uma mulher negra, antes de ser professora negra, uma mulher negra, que foi uma estudante negra, que foi uma criança negra, e que dentro desses contextos todos, vivenciou, experienciou, desde sempre o racismo, mesmo antes dessa consciência de negritude chegar. Ainda que eu tenha tido a sorte de ter sido inserida, criada por uma família militante, você vivencia mesmo, enquanto pessoa negra, esse conflito quando você sai do espaço da família para o espaço social, que é a escola. E naquele espaço social, eu como toda criança negra, ou uma criança que fosse com deficiência, que hoje a gente já tem uma, vamos dizer assim, uma conscientização maior sobre essas diferenças, mas eu, na minha condição de identidade, eu experienciei desde cedo, e muitas vezes sem saber lidar. Então imagina para uma criança que não tem, vamos dizer assim, esse acolhimento, essa conscientização mínima dentro de casa. Como é que é para ela ter que experienciar isso, sem nem saber nomear isso que ela está vivendo como experiência, essa violência. Então, dentro desse processo, você aprende a reagir, mas os impactos estão ali, você aprende meio que por si só, fazer a sua defesa. Mas hoje, quando a gente, vamos dizer assim, já tem um conhecimento melhor, já discute mais essas questões, a gente já começa a pensar no papel mesmo que têm esses profissionais no acolhimento dessas crianças ou na forma de lidar quando se presencia ações que são práticas ou atitudes racistas na escola. Então eu já com uma **formação**, enquanto profissional, porque na minha trajetória escolar, acadêmica, inicialmente, eu não tive nenhuma formação nesse sentido, nenhuma atenção nesse sentido da minha **representatividade** ou de algo que falasse, trouxesse explicitamente essa questão, esse contexto do racismo na sociedade. E que eu, como parte dela, vivencio, enquanto profissional, quando eu entro na carreira, quando eu começo a atuar mais sistematicamente na profissão, e aí eu começo um pouquinho depois da promulgação da lei. **Eu não tive na universidade essa formação**, era lacunar realmente, mas quando eu saio, eu saio no meio dessa discussão e ali eu vou tentando, por mim, buscar possibilidades, porque eu presenciava a situação do racismo, com os estudantes. E o que a gente presencia em vivo com os estudantes lá sabe que ela existia ali como muitas outras formas de discriminação. Eu falo de um lugar de escola, de **escola pública**, que lida com um público diverso, com a diversidade ali o tempo inteiro, e a gente sabe que esse lidar com as diferenças às vezes é bastante complexo, principalmente entre os jovens (Jade, 2023, grifo nosso).

A narrativa da participante reverbera que os cursos de licenciatura não oferecem uma formação voltada para as questões étnico-raciais e da diversidade. Então, para que pudesse trabalhar com a temática foi buscar por si mesmo a sua própria formação.

**Eu fui buscar a formação**, fui pesquisar, só que tem uma coisa que eu acho que é muito marcante nesse processo, que a gente vê que muitas vezes essa busca, ela é muito solitária para aquele profissional que se sensibiliza. Então, muito se diz que às vezes **a gente só fala daquilo que nos toca**, que nos agride. Por exemplo, **o professor fala de**

**racismo porque ele sente na pele.** Então, o outro que não sente na pele, ele não vai ter essa sensibilidade. Então, isso aí é que muitas vezes o nosso trabalho é de tentar mudar exatamente esse tipo de postura. Primeiro pensar que essa não é uma questão só daquele que vivem sua experiência, mas é de todos, porque tem um contexto que é motivado por uma situação histórica, e aí a gente tem que pensar a partir desse contexto maior para entender que o trabalho de **desconstrução dessas práticas** e desse pensamento tem que ser conjunto, tem que ser coletivo (Jade, 2023, grifo nosso).

A professora Jade expõe em sua narrativa que o professor aborda a questão do racismo é porque ele sofre em seu corpo a dor de atos racistas, ele passa pela experiência do sofrimento. Assim, o relato da participante vai ao encontro do que Larrosa (2016) afirma sobre experiência que “é algo que nos passa, que nos acontece, que nos toca” (p.18) ou então como “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (p.26).

No que diz respeito ao déficit que os cursos de formação apresentam em relação aos temas necessários à prática educativa, Nóvoa (1992, p.24), afirma que a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal e não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas.

#### 4.7.4.2 O que é ser um Professor Antirracista?

A luta para a educação antirracista teve no ano de 2003 o início de um novo ciclo quando foi sancionada a Lei nº 10.639 alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional a qual obrigou o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Artigo 26A).

A eliminação do racismo não consiste em apenas deixar de falar palavras racistas, pois o racismo está estruturado na sociedade como aponta a narrativa da professora Jade.

Hoje, as pessoas pensam antes de falar macaco, isso, aquilo, não sei o quê, mas isso não elimina o racismo, só deixar de falar, porque ele é estrutura. Começou com a **escravização**, depois com o fim da escravização, a condição de subalternização continuou, as mesmas práticas de violência continuaram E continuou a sociedade estruturada desse jeito. Só que você, como uma professora branca, eu não sou negra, mas eu posso ser antirracista.

Ser antirracista não é simplesmente não praticar o racismo verbalmente, é você, no seu lugar cotidiano, no seu cotidiano, onde você atua, na sua igreja, no seu curso, na sua escola, você assumir posturas ou ações que

contribuam para diminuir essas **práticas**. Então, eu como professora, eu não vou ter essa experiência, porque eu não sou negra, estou falando partindo do que você falou, mas eu posso agir de modo a diminuir ou desconstruir essas práticas, porque eu tenho que entender que o fato de não praticar, eu tenho que entender que me incomoda. Eu não pratico e não quero que isso aconteça. Então, eu vou buscar, vou me solidarizar, vou buscar formação, vou propor na minha escola que se faça um trabalho. Quando houver essa proposta, eu vou abraçar, vou estabelecer parcerias. Se tem um aluno, um professor negro, o que que a gente pode fazer. Vou sugerir ideias, vou pensar em práticas que criem com meus alunos uma outra consciência. Então, assim, é ser antirracista, é o que a gente quer. Que o branco que diz que não é racista, que ele seja antirracista (Jade, 2023, grifo nosso).

A narrativa da professora Jade nos remete aos ensinamentos de Angela Davis que diz que mais que não ser racista, é preciso ser antirracista. Em outras palavras, não basta não cometer atos racistas, é preciso lutar contra o racismo, tomando atitudes antirracistas.

Pinheiro (2023) define o educador ou educadora antirracista como:

Uma pessoa consciente de si dentro dos sistemas de opressão que estruturam a nossa sociedade. Ele/ela é aquele sujeito que, em uma sociedade estruturalmente racista, compreende que não há como fugir psicologicamente desse mal social se não destruímos o racismo em suas bases (p.145).

A educação antirracista deve ser pensada em todas as etapas da educação, ou seja, desde a educação infantil até o ensino superior.

Sobre a questão do racismo, Esmeralda considera que houve um grande avanço para práticas antirracistas dando como exemplo a não utilização de expressões racistas. Sua narrativa demonstra que criança não é racista, que essa prática ocorre devido ao racismo que está estruturado na sociedade.

Eu acredito que a gente já caminhou muito, para que não sejamos racistas, para que tenhamos uma educação antirracista. Eu me lembro que, em uma palestra, que participei pediam que a gente trouxesse à memória alguma fala racista, algum momento. E eu me lembrei da minha infância, porque eu tinha duas **amigas pretas**. Que iam para a escola comigo. Elas tinham tranças no cabelo, mas eram minhas amigas. Eu, como criança, olhava para elas como amigas. E até que um dia alguém falou assim, elas são pretas. E eu falei assim, pretas? Porque tudo que eu ouvia até aquele momento era que se preto não fez na entrada, faz na saída. Preto é... Enfim, sempre tinham termos, falas, de que preto era uma coisa muito ruim. Então, eu me lembro perfeitamente. Eu, como criança, falei assim, impossível elas serem pretas, porque elas são minhas amigas. Então, hoje, por mais que a gente possa dizer assim, é uma sociedade racista? Sim, é, porém, muito já se caminhou. Eu acredito que sim. Porque hoje, pelo menos o cuidado, não sei se talvez porque a gente está num meio de professores e que a gente já tem

buscado uma educação que não seja excludente, que a gente possa incluir, mas hoje eu percebo que pelo menos o cuidado em pensar nas falas. É o humor negro, então, alguns termos. Hoje, a gente reflete sobre isso. Mas naquela época, eu tenho 44 anos, na minha infância, isso era muito forte. Meu pai é um homem preto. Então, eu não conseguia entender porque ele mesmo, hoje eu penso até ele mesmo, tinha falas racistas, porque era o que se vivia naquele momento. Então, essa lembrança das minhas amigas, que eram negras, pretas, E eu dizendo, impossível elas serem pretas, porque elas são minhas amigas. E eu acredito que a gente já caminhou bastante. Há muito a ser feito. Mas eu penso que nós já caminhamos (Esmeralda, 2023, grifo nosso).

Uma análise das ponderações de Esmeralda, se pode afirmar que não dá para provar que houve um avanço nas práticas racistas. O que acontece é que por conta da pressão popular, da própria lei contra o racismo, as pessoas deixam de usá-las por medo das consequências, mas ainda há um racismo velado.

A professora Ágata não partilha da mesma opinião que a professora Esmeralda quanto aos avanços quanto às práticas antirracistas. Justifica essa afirmativa tendo como base a existência da Lei 10.639/2003 que já fez vinte anos e a maioria dos educadores não realizam as atividades propostas por ela e em muitas escolas pouco fizeram para implementá-las.

A professora Pérola fez uma reflexão sobre como tem sido a sua atitude diante da luta por práticas antirracistas desde a promulgação da Lei.

Eu, como professora, trabalhando dentro da área de literatura, às vezes a gente aproveita lá naquele livro didático, que agora aparece, para você trabalhar essa questão da história, da questão da **Matriz Africana** e tal. Mas, só de um tempo para cá, é que eu parei para pensar nessas questões. Às vezes, a gente fala, só quem sofre racismo, é que tem que começar as lutas, e não é, toda sociedade é responsável. [...] eu não sei se cheguei a presenciar alguma colega, ser chamada **Neguinha**. Eu não lembro, mas a gente às vezes usava expressões como a coisa está preta. Então, quando a gente usa essa fala, a gente está trazendo uma coisa no sentido pejorativo para o preto, [...] às vezes eu assisto na TV as notícias **de racismo**, e fico cada vez mais pensando assim, como é difícil ser preto, pobre, ser mulher, dentro dessa sociedade que é tão excludente [...] a gente tem que ler mais, a gente tem que estudar mais, porque quando você sofre na pele, você vai brigar, porque se você não brigar, outras pessoas não tomarão a posição. Mas a gente tem que pensar, a questão das parcerias, que às vezes você vê dentro da escola, mesmo esse trabalho solitário, [...] quando é a questão da deficiência, a mãe começa a estudar para poder colocar o seu filho naquele determinado lugar. Na questão do racismo, do negro, do LGBT, cada um tem que procurar por si mesmo, mas não deveria ser assim. A sociedade que deveria lutar, todos trabalhando em conjunto, em parceria, para não acontecer nenhum tipo de discriminação (Pérola, 2023, grifo nosso).

Pode-se dizer que as mudanças trazidas pela Lei 10.639 são mínimas, mas se não fosse ela, a temática não estaria sendo posta em discussão. Não se

estaria atento para a necessidade de trazer o assunto para a formação dos professores. Dessa forma, a lei trouxe sim, benefícios. Assim, o racismo precisa ser combatido em todos os espaços e principalmente na escola, que é o lugar mais adequado para que haja essa conscientização. Sabe-se que é um trabalho solitário muita das vezes, mas é preciso buscar parcerias tendo em vista que a educação antirracista não é tarefa apenas dos professores, mas de todos que trabalham na escola.

#### **4.8 Analisando a Formação: Vozes da Diversidade**

A formação continuada “Dialogando com professores sobre diversidade e inclusão” consistiu em uma formação reflexiva que buscou dar voz aos professores participantes proporcionando-lhes narrar as suas experiências sobre temas latentes em nossas escolas referentes à inclusão e à diversidade.

Para Josso (2004, p.48), contar sobre a própria experiência formadora significa:

(...) contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e sócio-culturais, o valor que se atribui ao que é ‘vivido’ na continuidade do nosso ser psicossomático. Contudo é um modo de dizermos que, nesse *continuum temporal*, algumas vivências têm intensidade particular que se impõe à nossa consciência e dela extrairmos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural (Josso, 2004, p.48).

Ao trabalhar com as narrativas pensamos no significado mais amplo no sentido de relatar experiências e refletir sobre elas. Benjamin (1994, p.15) afirma que “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para o que veio antes e depois” (p.15). Assim, ao narrar suas experiências, é possível ressignificar os fatos vividos.

Sobre o curso de formação continuada, produto do mestrado, a professora Diamante comparou a metodologia das rodas de conversa utilizada para que as experiências fossem trocadas durante a formação, com a teoria da fofoca de Harari (2020), que ela denominou “fofoca do bem”. Para o autor, a fofoca consiste na aquisição de habilidades linguísticas necessárias para a cooperação coletiva. Sobre a formação, Diamante afirma:

Eu acho muito interessante, muito importante essa **interformação**. Sabe o que eu estou me lembrando? Eu estou me lembrando do Harari, quem fez a disciplina, a gente leu o que ele fala da fofoca e o que forma, o que vai estruturando as pessoas, a linguagem e a troca de experiência. É uma espécie de **fofoca** que a gente está fazendo aqui, mas é uma... Até na época que eu chamo de fofoca do bem, porque é um pouco isso, é um momento de reflexão da gente se pensar na docência, da gente compreender um pouco mais. [...] Mas a gente pensar que como homo sapiens, por que será que nos processos escolares a gente não consegue ouvir o outro? Por que a gente tem essa dificuldade da conversa, do diálogo? (Diamante, 2023, grifo nosso).

A professora Turmalina discordou da professora Diamante quanto ao uso do termo fofoca, que na sua concepção soa como algo pejorativo, dando preferência à expressão atualização.

Eu não gosto muito do termo de **fofoca**. Eu acho que ele é carregado de coisas pejorativas. Eu lembro da Fifi fofoqueira, que ficava na janela, falando das vidas dos outros. É claro que a gente faz fofoca. Só que eu gosto mais assim. Estamos fazendo **atualizações** sobre pessoas, momentos, acontecimentos e lugares para as outras pessoas. A gente está se atualizando sobre essas informações. É atualização de informações. Sobre o quê? Sobre pessoas, lugares, acontecimentos, que por acaso as pessoas das quais a gente está falando não estão presentes. Por acaso. Não vamos dizer que se elas não estivessem presentes, eu não estaria falando delas. Entendeu? Porque lá na sala de aula, não vale fofoca, é um dos combinados da turma. Aí, quando a gente se vê falando de um aluno que não está presente, eles tia, isso é fofoca. Eu digo que, não. Estou atualizando vocês da situação do colega de vocês. Eu não estou fazendo fofoca (Turmalina, 2023, grifo nosso).

As divergências de opinião quanto a expressão fofoca para falar da troca de experiências sobre as práticas pedagógicas e a própria formação nos remete mais uma vez a Harari (2020), em especial a concepção da professora Turmalina que em suas atividades com os alunos, considera fofoca falar de quem não se encontra presente. Sobre esse aspecto Harari (2020) coloca que falar pelas costas dos outros era uma grande dificuldade que provavelmente os neandertais e os *Homo sapiens* arcaicos tinham.

Sobre o falar pelas costas, a professora Safira se recorda de uma forma diferente de ver a fofoca, apresentada por Ariano Suassuna, que disse que a graça da fofoca é não falar pela frente. Para Safira, Suassuna nos presentearia como uma forma diferente de ver a fofoca, ou seja, com leveza e alegria, sem ser pejorativa.

Eu lembrei de um vídeo que vi do Suassuna, da fofoca. Não sei se vocês já viram, é muito engraçado. Ele fala para desconstrair, que é muito desagradável. Turmalina falou das atualizações. E aí ele vai falar do politicamente correto, que a gente tem que falar na frente das pessoas, pela frente, e o Suassuna diz que isso é totalmente desagradável, porque coloca quem está ouvindo a fofoca, quem está ouvindo ali numa situação bem constrangedora, e quem quer fazer a fofoca também fica constrangido, porque não encontra esse lugar para falar. Então, ele é **a favor da fofoca por trás** dessas atualizações, que não são pela frente (Safira, 2023, grifo nosso).

A voz do professor precisa ser ouvida, seja como uma fofoca do bem, conforme ressaltou a professora Diamante ou como atualização, pontuada pela professora Turmalina. Dessa forma, a professora Esmeralda resalta a importância de os professores ganharem espaços para falar.

Professor é uma profissão muito solitária. Apesar de ter muitos atores na escola, a gente acaba ficando muito sozinho. E quando a gente tem um espaço para falar, no momento que a gente tem a oportunidade de fala, eu vejo como é importante, como a gente precisa desses espaços de fala. Que a gente pode se colocar sem ter um julgamento. Porque às vezes a gente se preocupa com os julgamentos do que pensam, do que a gente vai falar. Se a gente vai falar de uma forma correta, da forma que esperam que a gente fale (Esmeralda, 2023).

A professora Turquesa fez uma análise da sua participação nas rodas de conversa, destacando a importância desses momentos e as reflexões que suscitaram tanto como formadora durante o seu curso, com suas Rodas de Conversa, quanto como participante na formação em questão.

Esses momentos nos possibilitaram reflexões, suscitaram muitas reflexões em mim. Me senti na fala, me vi na fala de todas vocês, no primeiro momento, eu como formadora, sendo a mediadora, e agora como participante, uma aluna dessa formação. A SAFIRA já falou isso muito comigo, eu estou auto-me formando, minha **autoformação**, como que isso possibilitou e proporcionou reflexões para esses meus momentos dessa minha auto-formação, e principalmente, conforme fala também lá nos nossos estudos, o NÓVOA, a **heteroformação**. Como que eu tenho aprendido com vocês, todo esse percurso nosso que iniciou lá em 21, como que eu tenho me formado e sendo formada por vocês. Foi ótimo, PÉROLA, muitas reflexões, suscitou muitas reflexões (Turquesa, 2023, grifo nosso).

A formação de Turquesa, assim como das demais participantes perpassa pela perspectiva da autoformação apontada por Pineau como “uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder - tornar-se sujeito -, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para

si mesmo” (Pineau, 2010, p.103). Nesse processo de autoformação há um engajamento mais ativo do sujeito. Ele é sujeito e objeto da própria formação.

Na concepção de Turmalina, o grande diferencial da formação foi a liberdade dada para que os participantes expressassem suas opiniões e concomitantemente a isso refletirem sobre a prática. Assim, afirma:

Gostei muito, desde a primeira roda. Acho que é um momento muito importante, a oportunidade que vocês dão para a gente poder falar. E na hora que a gente fala, a gente reflete sobre aquilo que a gente está fazendo. E ver se é real mesmo, se está funcionando. As falas de vocês também remetem à nossa prática, para ver se a gente está fazendo alguma coisa. Agora, o encontro das metáforas, que eu acho que foi o terceiro encontro, foi o melhor de todos. Era metáfora para todo lado. E a da DIAMANTE falando que, quando a caixa d 'água estiver cheia, você abre pula para fora. Não está nem escrita a metáfora aqui, mas eu guardei. E no dia que eu encontrei com a TURQUESA, no processo de transferência, eu falei com ela, a caixa d 'água encheu, empurrei a caixa d 'água para o ladinho e pulei para fora. Mas é muito bom **trocar as experiências** com vocês [...] quando a gente ouve que estamos sendo uma excelente profissional, que realmente a gente faz um trabalho de qualidade e a gente tenta realmente trabalhar para além da inclusão. Fazer com que todos, independente, de ser deficientes ou não, que eles se sintam pertencentes àquele espaço, que a escola seja deles (Turmalina, 2023, grifo nosso).

O diálogo foi o elemento norteador para as construções das narrativas. Paulo Freire ressalta a importância do diálogo, assim afirma “*não há diálogo sem a construção de recursos expressivos, através dos quais pensamentos são organizados e expostos, compreendidos e modificados*” (2005, p.95). Dessa forma, assim como Turmalina, todos os participantes puderam expressar suas ideias, conhecimentos, experiências, memórias e histórias possibilitando a ampliação da visão de si e do outro, exteriorizando até mesmo preconceitos e estereótipos.

Ao narrar sobre a formação, Ametista, destaca que a experiência foi única, com muitas aprendizagens, percebendo coisas que seus olhos não foram capazes de desvelar.

Quero deixar registrado o quanto eu aprendi. Vocês não têm noção o quanto eu não sabia, o quanto meus olhos eram fechados para determinadas situações que eu nunca havia passado e nunca havia percebido. Eu, AMETISTA, nunca senti na pele situações que vocês descreveram aqui [...] tenho falado isso em diversos lugares que eu

passo sobre essa troca de conversa, o quanto tem sido importante essa experiência (Ametista, 2023).

As percepções de Ametista quanto ao processo de formação e as reflexões suscitadas revelam a necessidade de investimento em mais ações formativas que contribuam para o compartilhamento de experiências e o desenvolvimento de uma postura crítica-reflexiva. Sobre as práticas de formação, Nóvoa (1995) afirma que “é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber científico e pedagógico e também por uma reflexão crítica sobre a sua utilização” (p.28).

#### **4.8.1 Reflexão: A Autoformação**

A realização do curso de formação, produto do mestrado profissional não foi um processo unilateral, onde somente os cursistas expuseram suas narrativas trazendo à luz suas memórias e experiências. Acredita-se que a pessoa que mais tenha vivenciado o processo, transformando e se transformando tenha sido a própria mestranda. Foi, na verdade, um processo de autoformação. Como afirma Pineau (1985 in: Nóvoa, 2010, p.103), a autoformação corresponde a uma apropriação do poder de formação. E que nesse processo de tomada de poder nas mãos, se torna sujeito da formação, aplicando a si mesmo e ao mesmo tempo se torna objeto de formação para si mesmo.

A utilização das rodas de conversa como metodologia para coleta das narrativas dos professores foi um grande desafio, visto que as formações tradicionais pouco permitem que as vozes dos professores ecoem. Com as rodas de conversa, os professores assumiram o protagonismo da palavra tornando públicas as suas opiniões, suas experiências, suas inquietações, anseios trazendo à tona suas memórias sobre sua formação e relatando sua prática profissional. Através das rodas há também a participação e interação do pesquisador nos diálogos com os sujeitos da pesquisa, o que é uma grande vantagem, segundo Moura e Lima (2014), pois há a possibilidade de utilizar a escuta e a fala e sua compreensão do que é partilhado.

Diversas foram as inclusões percebidas no decorrer da formação. Destaca-se dentre elas a inclusão digital. Tendo em vista, a formação ocorrer no formato

online com encontros síncronos e assíncronos se fez necessário organizar atividades fazendo-se uso das tecnologias. Todavia não havia por parte da mestranda altos conhecimentos a respeito. Dessa forma, foi preciso aprender a manejar ferramentas até então desconhecidas. O resultado disso tudo foi muito positivo, agregando mais conhecimento em diferentes áreas.

Faço aqui uma comparação de todo o processo de realização do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão do CMPDI, iniciando-se na própria seleção, dando prosseguimento com a realização das disciplinas, organização do curso, sua aplicação, análise dos resultados e elaboração da dissertação ao processo de constituição da borboleta. Chegar ao final desse curso usando a metáfora da borboleta, pode-se dizer que é o momento que a borboleta dá o seu primeiro voo solo. Em todo o curso, a mestranda passou por um processo de transformação, de construção e de desconstrução onde novos saberes foram adquiridos, outros descartados por não se adequar mais ao momento que se vive.

Para entender esse processo de transformação, essa metamorfose, ocorrida durante a formação recorreremos a Nóvoa (2019, p.11).

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a *metamorfose da escola* acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2019, p. 11, grifo do autor).

A professora Alexandrita partilha da mesma opinião de que o processo de formação do professor é feito de mudanças e transformações ao longo do tempo tal qual o processo de constituição da borboleta afirmando: *“Eu acho que a gente vai se metamorfoseando mesmo, não só ao longo dos anos, mas ao longo dos momentos. A cada momento a vida nos exige uma reação diferente”*.

Pensar no processo de formação usando a metáfora da borboleta requer uma análise do antes, do durante e do depois. Afinal, transformar-se em borboleta não é um faz-de-conta, também não acontece num piscar de olhos, é um processo longo. É preciso pensar que antes de ser borboleta, há um casulo, ela é lagarta e como lagarta ela sofre exclusão até que se transforma em borboleta.

Durante a formação a professora Alexandrita comentou sobre a obra de Ruth Rocha denominada “Primavera da Lagarta” que mostra a exclusão sofrida pela lagarta até que se transforma em borboleta e assim todo mundo fica encantado com a beleza dela. Antes, porém, era na concepção dos outros insetos, só uma comilona. Sendo assim, fazendo uma analogia da história da lagarta com todo o processo do mestrado ao momento da defesa, pode-se dizer que chegamos a fase do encantamento, que é poder voar em outras direções e usufruir dos resultados que o término do curso proporcionará tanto para o lado pessoal quanto para o profissional.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 5.1 Conclusão

Ao longo de minha vida pessoal e profissional participei de inúmeros cursos de formação continuada, todos ou quase todos, dentro de uma proposta tradicional ou de concepção bancária de Paulo Freire, onde eram depositados conteúdos de forma literal sem que se fosse dada voz e vez aos participantes, ou seja, sem instigar o processo de ação-reflexão-ação. Durante o curso de mestrado, em especial no grupo de estudo do IPFPDID, percebi que as formações pouco contribuíram para a minha prática, pois não me tornaram uma professora totalmente reflexiva e inclusiva. Assim, pensou-se em um produto educacional que levasse em consideração as experiências dos sujeitos participantes e as reflexões sobre a prática em um processo de autoformação, onde o pesquisador fosse ao mesmo tempo sujeito e objeto do conhecimento.

Nas legislações levantadas durante o estudo coletivo a fim de constituir o referencial teórico deste trabalho, destacamos a CF de 1988, a LDB – Lei 9394/96, a LBI, o ECA e a DUDH. Encontramos na legislação brasileira e em alguns acordos internacionais diversos tipos de inclusão, a saber: cultural, linguística, étnica, afetiva, etária, pessoa com deficiência, de gênero, sexual, religiosa, digital, geográfica, social, escolar, financeira e da população do campo.

No que concerne aos diferentes tipos de inclusão presentes nas legislações e documentos não bastam estar contemplada na lei, é preciso que saia do papel, atrelada a políticas públicas e que faça parte do currículo e práticas escolares.

A realização da enquete com vistas a um levantamento das concepções dos professores sobre a inclusão em educação teve o resultado conforme o esperado. O pensamento dos professores quando se fala em inclusão em educação remete majoritariamente às pessoas com deficiências ou altas habilidades ou superdotação. No entanto, quando se buscou levantar os temas para a formação dentro da temática da inclusão, a diversidade étnico-racial em sua forma de racismo constituiu o assunto de maior relevância.

Considerando todos os grupos que são passíveis de inclusão como os mencionados anteriormente, somados a crianças, jovens, adultos e idosos;

grupos LGBTQIAP+, grupos religiosos e não religiosos; pessoas privadas de liberdade; pessoas de outras nacionalidades, dois grupos nos chamaram a atenção, visto que não receberam o devido destaque para a inclusão em educação que foram os grupos urbanos e rurais e as pessoas hospitalizadas.

As concepções de inclusão em educação levantadas foram as mais variadas, desde as mais simples até as mais abrangentes. Desde aquela que afirma que a inclusão não é uma prestadora de serviço para educação especial, mas uma forma de pensar e agir visando incluir todos os indivíduos de uma sociedade composta pela diversidade (Skrtic, 1994 *apud* Stainback e Stainback, 1999), perpassando pela concepção de ensino inclusivo que estabelece a inclusão de todos sem distinção da origem cultural, socioeconômica ou deficiência (Stainback & Stainback, 1999) até chegar a concepção adotada no estudo que é a de uma educação para todos independentemente de sua origem étnica, racial e socioeconômica (Salgado, 2008).

Não podemos deixar de mencionar a definição proposta na Declaração de Salamanca (1994), que abrange a todas as crianças sem distinguir características físicas, sociais intelectuais, linguísticas, emocionais, sejam elas crianças com deficiências, superdotadas, trabalhadoras, em situação de rua, nômades ou de minorias étnicas, linguísticas ou culturais. E por fim, a inclusão em educação proposta por (Mattos, 2012) que prima pela valorização da diferença e de práticas críticas e reflexivas.

Considerando o Artigo 1º da DUDH de que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” e o Artigo 5º da Constituição, depreende-se que as pessoas conhecem os seus direitos, sejam eles de liberdade de expressão, de educação, de escolher uma religião e de cultuá-la, entre outros. No entanto, em muitos casos eles são cerceados e em outros sofrem preconceitos e discriminações, em especial os grupos de religiões de matrizes africanas, as pessoas pretas, os grupos LGBTQIAP+ e as pessoas com deficiência.

Durante a formação, foram utilizados momentos de sensibilização para as rodas de conversa que suscitaram em diversas narrativas que se enveredaram para algumas inclusões que ocorrem na escola. A inclusão da pessoa com deficiência ainda consiste em uma grande dificuldade dos professores quanto ao seu atendimento, que relataram não possuir formação necessária para atender os

alunos nas suas especificidades. A falta de recursos materiais e tecnológicos, assim como parceria com outros profissionais da escola constituem entraves para que a inclusão aconteça.

A diversidade de gênero com a demanda de alunos da comunidade LGBTQIAP+ em incluir o nome social em documentos, assim como a sua aceitação nos ambientes escolares por parte da comunidade escolar tem encontrado resistência por parte dos professores e gestores. Estão cerceando os estudantes de um direito que é previsto em lei e como tal deveria ser respeitado.

As narrativas dos participantes após um trabalho de transcrição e análise minuciosa deram origem às unidades temáticas que consistiram em narrativas de experiências inclusivas e de exclusão, narrativas sobre inclusão e direitos à diversidade, sobre a questão étnico-racial, assim como narrativas em que os participantes refletiram sobre o próprio processo formativo.

Dentre as experiências inclusivas destacam-se narrativas com experiência de inclusão da pessoa com deficiência, dos alunos LGBTQIAP+, de inclusão etária, digital e religiosa.

As experiências de exclusão consistiram em narrativas de exclusão de gênero, racial, escolar, afetiva, de classe social e discriminação por gordofobia.

Outros tipos de inclusão apareceram nas narrativas tais como a inclusão linguística, cultural, a de pessoas de outras nacionalidades, de classe social, de grupos rurais e quilombolas, mas não foram categorizadas e não se encontram em análise neste trabalho.

Em relação à inclusão e os direitos à diversidade, as narrativas das professoras focaram no direito à religião. Essa constatação pode ser um indício de uma relação entre o racismo étnico-racial e as religiões de matriz africana.

Considerando o resultado da enquete para uma formação que priorizasse as questões étnico-raciais, as narrativas versaram majoritariamente sobre racismo, a escravização do povo negro e não escravidão como durante anos e anos foi falada na escola e do lugar que os corpos negros ocupam nos espaços de poder. Ressaltam a importância da representatividade e do professor tornar-se antirracista.

A questão étnico-racial gerou uma discussão acalorada evidenciando que o racismo está estruturado na sociedade e na prática dos professores, evidenciado que não basta não ser racista, é preciso ser antirracista.

Não houve um consenso quanto aos avanços de práticas antirracistas, relatando-se que após mais de 20 anos de promulgação da Lei 10.639/2003, as escolas e educadores ainda não realizam as atividades propostas por ela. Constatando-se algumas mudanças com a não utilização de certas expressões, porém como consequência de uma possível punição do que desconstrução do pensamento racista.

O estudo evidenciou que as inclusões precisam acontecer, porque antes delas já ocorreram as exclusões. Estas, por sua vez, originam-se de preconceitos construídos pelo estranhamento aos que são diferentes em sua diversidade.

O estudo revela a importância de uma formação que habilite os professores a lidarem com a diversidade étnico-racial e a realização de práticas educacionais inclusivas, que proporcionem a desconstrução de uma realidade caracterizada por discriminação das diferenças e que façam valer seus direitos.

Pensar em inclusão em educação está intimamente ligado ao pressuposto de que todas as pessoas têm uma série de direitos: direito à liberdade, à igualdade, à vida, à saúde, à segurança, entre outros.

A inclusão não se resume somente a área educacional, ela deve acontecer em todas as áreas da vida humana. As pessoas não são iguais, nem precisam. O que precisa ser igual é o direito de todos na escolha religiosa, na orientação sexual, no atendimento às suas necessidades educacionais.

O estudo revelou que o tratamento dado às inclusões dentro do ambiente escolar é muito incipiente. Essa constatação se deve ao fato que os profissionais da escola não são formados para atuar com a diversidade e a inclusão, assim não são reflexivos e não percebem as demandas do contexto escolar. O estudo revelou ainda que a prática educacional inclusiva e da diversidade perpassa pelo respeito às diferenças. Assim, a escola precisa potencializar as discussões nesse sentido.

A inclusão educacional assim como a educação antirracista não deve ser responsabilidade individual, ela envolve o coletivo, cabendo a cada um de nós o comprometimento em buscá-las, implementá-las e difundi-las nos espaços educacionais.

No que concerne, a avaliação da formação por meio de rodas de conversa com narrativas foi positiva, com as participantes ressaltando a importância desses momentos de diálogos e reflexões e reiterando a necessidade de investimento em

mais ações formativas que contribuam para o compartilhamento de experiências e o desenvolvimento de uma postura crítica-reflexiva.

As rodas de conversa associadas às narrativas autobiográficas permitiram maior interação entre os pares, auxiliando na partilha das experiências pessoais e profissionais.

Convém ressaltar, que as discussões sobre inclusão, diversidade e práticas inclusivas não se esgotam com esta dissertação, pelo contrário, as considerações aqui apresentadas reverberam novos olhares e possibilidades formativas.

Espera-se, portanto, que este estudo possa contribuir para a formação e prática de outras professoras e professores que buscam uma educação inclusiva, reflexiva e antirracista.

## **5.2 Perspectivas**

A realização desta dissertação encerra um ciclo e abre caminho para que outro possa ser almejado, que é o ingresso no doutorado. Assim, pretende-se dar continuidade aos estudos e à pesquisa com a temática da diversidade e da inclusão dada a relevância que representa para a sociedade.

Com os dados levantados e produzidos no curso de extensão aplicado para os professores, estima-se a elaboração de material interativo com as narrativas das experiências dos docentes, escrita e publicação de artigos com as narrativas dos professores.

Pretende-se ainda, a criação de e-book com as narrativas dos docentes, assim como, a criação e implementação de novas formações continuadas para professores com a temática da inclusão e da diversidade utilizando-se das rodas de conversa como metodologia.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 6.1 Obras Citadas

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, S. L. de. Racismo Estrutural. São Paulo: Polen, 2019.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez, 2013.

BARBOSA, L. M. de A. (Org.). Relações étnico-raciais em contexto escolar: fundamentos, representações e ações. São Carlos: EduFSCar, 2011.

BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. (Orgs.). A entrevista na pesquisa qualitativa: Perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v.1).

BERTAUX, D. Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal, Rn: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade – Lembranças de Velhos. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGANÇA, I. F. de S. & MAURÍCIO, L. V. Histórias de vida e práticas de formação. In: PASSEGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. (Auto)Biografia: Formação, Territórios e Saberes (Orgs.). Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 253-271.

BRAGANÇA, I. F. de S. Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114698>. Acesso em: 16 julho 2022.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm)>. Acesso em: 23 out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 10639 de 9 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014/2024. Brasília: DF, 2014a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL, Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

CORENZA, J. de A. (Org.). Práticas curriculares antirracistas: temas em construção. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

FAZENDA, I. (Org.) Dicionário em construção. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação como prática de liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GLAT, R. Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.) Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p.15-35.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

GLOSSÁRIO. Diversidade. Disponível em: <https://arquivos.mpro.mp.br/docs/gerenciador/documentos/arquivos/DOC-535301-Gloss%C3%A1rio%20da%20Diversidade.pdf> Acesso em: 10 de jun. 2023.

HARARI, Y. N. Sapiens: Uma breve história da humanidade. Trad. Jório Dauster. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HENRIQUES, E. M. de O. Dimensões subjetivas, sociais e formativas do aporte (Auto)Biográfico em Educação: alguns aspectos epistemológicos e metodológicos. VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica. UNICID, São Paulo, 17 a 20 de setembro de 2018. Anais VIII CIPA – ISSN 2178-0676.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. (trad. Silvana Cobucci Leite). 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, M.C. Experiências de vida e formação. Prefácio de Antonio Nóvoa; trad: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, W. & STAINBACK, S. Inclusão: um guia para os educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999, p.21-34.

LARROSA, J. Tremores: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. In: LARROSA, J. Tremores: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr. nº 19, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Didática e Democratização do Ensino. In: Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LODI, I. G. Um olhar sobre formadores de formadores: histórias de vida. São Paulo: Annablume, 2010.

MACEDO, T. Pesquisa inédita mapeia a presença LGBTQIA+ na ciência brasileira. <https://www.ufrgs.br/jornal/pesquisa-inedita-mapeia-a-presenca-lgbtqia-na-ciencia-brasileira/> Acesso em 26 de junho de 2024.

MATTOS, S. M. N. de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. Educar em Revista, Curitiba: Ed.UFPR, n.44, p.217-233, abr./jun. 2012.

MINAYO, M. C. de S. et al. Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: Roda de Conversa: um instrumento metodológico possível. Revista Temas em Educação, v. 23, n. 1, p. 98–106, 2014.

NASCIMENTO, J. C. Pesquisa (auto)biográfica e formação de professores alfabetizadores. Curitiba: Appris, 2017.

NERUDA, P. Confesso que vivi. Tradução de Olga Savary. 30ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). Vidas de professores. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300402](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402) >Acesso em: 25 Jun. 2024.

NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, C. M. B. Trabalho Docente na Educação a Distância: saberes e práticas. Teresina: EDUFPI, 2013.

ONU. Declaração de Salamanca: princípios, política e prática em educação especial. 1994. Disponível em: acesso em: 18 de outubro de 2021.

ONU - Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> . Acesso em :16 abr. 2021.

PEREIRA, W. T. O currículo e a Educação de Jovens e Adultos: Onde está o negro nesta relação?. In: PIO, A. [et al]; CORENZA, J. de A. (Org.). Práticas curriculares antirracistas: temas em construção. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

PÉREZ, C. L. V.. Professoras alfabetizadoras. Histórias plurais, práticas singulares. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2005.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PINHEIRO, B. C. S. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PIO, A. Educação básica e práticas escolares: uma jovem lei diante dos velhos racismos. In: PIO, A. [et al]; CORENZA, J. de A. (Org.). Práticas curriculares antirracistas: temas em construção. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

PIO, A. [et al]; CORENZA, J. de A. (Org.). Práticas curriculares antirracistas: temas em construção. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

SANTOS, M. P. dos. Dialogando sobre inclusão em Educação: contando casos (e descasos). Curitiba: CRV, 2013.

SANTOS, M. P. dos & PAULINO, M. M. (Orgs.). Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, M. P. dos.; PEREIRA, M.; MELO, S. C. de. (Orgs.). Inclusão em educação: diferentes interfaces. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SANTOS, W. S. Análise de narrativa e entrevista na pesquisa qualitativa. Capítulo 1. Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa de natureza interpretativa com narrativas. In: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. (Orgs.). A entrevista na pesquisa qualitativa: Perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

SPINDOLA, T., SANTOS, R. da S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). Rev. Esc. Enferm. USP, 2003, 37(2): 119-26.

STAINBACK, W. & STAINBACK, S. Inclusão: um guia para os educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. S. Paulo: Cortez, 1994.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

VENANCIO, A. P. Alfabetização antirracista e formação com as crianças: a escrevivência de pensamentos e falas por meio de cartas de pano. In: PIO, A. [et al]; CORENZA, J. de A. (Org.). Práticas curriculares antirracistas: temas em construção. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

WARSCHAUER, C. A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. 3 ed. São Paulo: Paz e terra, 2001.

WARSCHAUER, C. Entre na Roda! A formação humana nas escolas e nas organizações. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2017.

## 6.2 Obras Consultadas

ALMEIDA, I. dos S.; DOMINICK, R. S. A roda de conversa da inclusão: possibilidades. Revista Digital Formação em Diálogo. Rio de Janeiro, vol. 3, n. 5, março de 2020. ISSN: 2317-0794.  
<https://revistadigitalformacaoemdialogo.blogspot.com/>

ALMEIDA, M. I. de.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014.

AMATO, L. Diversidade e inclusão e suas dimensões. São Paulo: Literare Books International, 2022.

BENACHIO, M. das N. Como os professores aprendem a ressignificar sua docência? São Paulo: Paulinas, 2011.

BRAGANÇA, N. C. Educação inclusiva e cultura escolar: um estudo de caso no Colégio Municipal Estefhânia de Carvalho. Rio de Janeiro: Autografia, 2024.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CORENZA, J. de A. Formação inicial de professores: conversas sobre relações raciais e educação. Curitiba: Appris, 2018.

CUNHA, A. E. Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade. 7.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018

DUARTE, A. E. B.; MUNHOZ, D. J. (Orgs.). Formação de professores e prática pedagógica: concepções, políticas e ações. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

FARIAS, I. M. S. de. et al. Fundamentos da prática docente: elementos quase invisíveis. In: Didática e docência: aprendendo a profissão. Brasil: Líder livro, 2009.

FERNANDES, N. S. M.; DOMINICK, R.; CAMARGO, S. (Orgs.). Formação de professores - projetos, experiências e diálogos em construção. Niterói: EdUFF, 2008.

FONTOURA, H. A. da. (Org.). Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa. Niterói: Intertexto, 2011.

FREIRE, A. M. A. (Org.). A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Unesp, 2001.

HENGEMÜHLE, A. Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

\_\_\_\_\_. Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

KROMBAUER, S. C. G.; SIMIONATO, M. F. (Orgs.). Formação de professores: abordagens contemporâneas. São Paulo: Paulinas, 2008.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. Inclusão & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. (Orgs.). Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

\_\_\_\_\_. O desafio das diferenças nas escolas. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2008.

MORAIS, J. de F. dos S.; BRAGANÇA, I. F. de S.; SANTANA, R. L. de J. (Orgs.). A escrita de narrativas docentes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

NEVES, A. L. M. DAS.; SILVA, I. R. da. Diversidade Sexual e Protagonismo dos Professores: uma análise sócio-histórica dos significados. Manaus: FAPEAM/Martinari, 2015.

OLIVEIRA, I. B. de. et al. (Orgs.). Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis, RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. O Movimento (Auto)biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. Investigación Cualitativa, 2(1) pp. 6-26. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>

RISCAROLI, E. (Orgs.). Diversidades diálogos (im)pertinentes entre educação, literatura e sexualidade. Curitiba, PR: CRV, 2014.

SAMPAIO, M. das D. Reconhecimento da diversidade na escola: ideário por igualdade substantiva. Curitiba: CRV, 2017.

SANTOS, A. L. P. dos. & SILVA JUNIOR, W. L. P. da. (Orgs.) Representações sociais e educação étnico-racial: práticas pedagógicas, valorização, respeito, reconhecimento e (re)existência plural. Curitiba: CRV, 2021.

SANTOS, B. S. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

VIEIRA, L. de S.; FERNANDES, E. M. Mediação pedagógica: as interfaces para a formação de profissionais em educação especial e inclusiva. Curitiba: CRV, 2020.

WARSCHAUER, C. Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela. 2 ed. re. ampl. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2017.



### 7.1.2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                     |                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------------|
| <p style="text-align: center;"><b>Para Preenchimento da Instituição Parceira</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Enviar cópia assinada para Lenilda de Matos Pinheiro</b><br/><a href="mailto:lenildapinheiro@id.uff.br">lenildapinheiro@id.uff.br</a></p> <p>Eu, _____,<br/>cargo: _____, CPF: _____,<br/>tel ( ) _____, declaro ter concordado em divulgar a<br/>enquete do projeto de extensão “Inovações pedagógicas para formar<br/>professores em diálogo com a inclusão e a diversidade” junto aos<br/>professores desta unidade escolar..</p> <p style="text-align: center;">Aceito: ( )sim ( )não</p> <p>Informar o e-mail para envio do link da enquete preliminar:<br/>_____</p> <p style="text-align: right;">Data: ____/____/____</p> <table border="0" style="width: 100%;"><tr><td style="width: 50%; text-align: center;">_____<br/>Assinatura</td><td style="width: 50%; text-align: center;">_____<br/>Carimbo</td></tr></table> | _____<br>Assinatura | _____<br>Carimbo |
| _____<br>Assinatura                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | _____<br>Carimbo    |                  |

### 7.1.3 Enquete do Projeto de Extensão IPFPDID

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Enquete do Projeto de Extensão “Inovações Pedagógicas para Formar Professores em Diálogo com a Inclusão e a Diversidade”</b></p> <p>Período que a enquete estará disponível para envio dos dados e respostas: 06/06/2022 a 30/06/2022.</p> <p><u>Prezado(a)</u> professor(a),</p> <p>Você está sendo <u>convidado(a)</u> para participar de um levantamento com o tema inclusão e contexto escolar. O objetivo é identificar os saberes e as práticas dos docentes de redes públicas na perspectiva da inclusão e da diversidade. O levantamento será realizado por meio de uma enquete para avaliação preliminar e coleta de informações, disponibilizada por meio de Secretarias de Educação ou de gestores de Escolas parceiros do projeto da Universidade Federal Fluminense, com orientação da professora Dra. <u>Rejany dos Santos Dominick</u>. As questões versam sobre sua formação e sobre seu contexto de trabalho educacional.</p> <p>É muito importante sabermos da sua experiência para que possamos conhecer as demandas docentes ao lidar com as inclusões no espaço escolar e na sociedade e assim estruturar a proposta de formação continuada on-line e gratuita para docentes.</p> <p>A proposta de formação fará parte do produto a ser desenvolvido por estudantes do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - CMPDI.</p>                                                                                             |
| <p>O benefício será a contribuição para a organização da formação continuada com previsão de início no 2º semestre do ano de 2022, sendo uma oportunidade para aprofundarmos reflexões sobre os nossos saberes docentes. Os dados quantitativos serão divulgados de forma global e sem identificação individual dos informantes, pelos mesmos meios que os respondentes receberam o formulário.</p> <p>A participação é voluntária, o anonimato e sigilo das suas informações pessoais estão garantidos, não haverá despesa para participação e também não será dado qualquer apoio financeiro ao participante.</p> <p>O tempo estimado para responder as questões será de aproximadamente 15 minutos. Os riscos de participar desta pesquisa de opinião são mínimos, pois trata-se de um questionário virtual, entretanto se houver desconfortos, sejam eles físicos ou emocionais, você pode interromper sua participação.</p> <p>Em caso de qualquer dúvida sobre esta enquete, entre em contato com os pesquisadores responsáveis.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p><u>Rejany dos Santos Dominick</u><br/>Professora da Faculdade de Educação e do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense - UFF.<br/>rejany_dominick@id.uff.br</p> <p>Tatiana Garcia de Lima<br/>Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora e Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - UFF.<br/>tatianaagarcia@id.uff.br</p> <p>Lenilda de Matos Pinheiro<br/>Professora da Educação Básica na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - UFF.<br/>lenildapinheiro@id.uff.br</p> <p>Fabiane Aparecida <u>Waldhelm</u><br/>Professora da Educação Básica e orientadora pedagógica da Secretaria Municipal de Friburgo. Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - UFF.<br/>fabianewaldhelm@id.uff.br</p> <p>Daniela Mendes Vieira Alves<br/>Professora da Educação Básica dos municípios de Duque de Caxias e Rio de Janeiro. Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão.<br/>E-mail: danielamva@id.uff.br</p> <p>Isis Dias de Menezes<br/>Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFF e Bolsista PIBIC-CNPq.<br/>E-mail: isisdias@id.uff.br</p> |

Laura de Almeida Conceição  
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense e Bolsista [ProExUFF](#).  
E-mail: [laalmeida@id.uff.br](mailto:laalmeida@id.uff.br)

Declaro que sou docente e que concordo em participar da enquete. Estou [esclarecido\(a\)](#) com as informações acima prestadas pelos organizadores e não me sinto ameaçado(a) ou exposto(a) a riscos de minha integridade física, psíquica ou moral:

Sim

Não

E-mail para receber o retorno dos dados globalizados e divulgação da proposta de formação, caso tenha interesse.

Necessita de algum recurso de acessibilidade caso venha a participar da formação proposta?

Sim

Não

Caso tenha respondido sim à pergunta acima, assinale o recurso necessário.

Tradução e Interpretação em LIBRAS

#### Audiodescrição.

Fonte Ampliada

Outros

Você gostaria de declarar seu sexo?

Masculino

Feminino

Outro

Prefiro não declarar

Caso tenha marcado a opção "outro" e [queira nomear](#) abaixo:

Você deseja declarar sua cor ou raça.

Branca

Preta

Amarela

Parda

Indígena

Não

Baseando-se no salário mínimo nacional o seu rendimento mensal na atividade docente está em qual faixa? (<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/medida-provisoria-MP-1091-2021.htm>)

~~de~~ 2 a 4 salários mínimos

~~de~~ 4 a 6 salários mínimos

~~de~~ 6 a 8 salários mínimos

Superior a 8 salários mínimos

#### Informações Profissionais

1. Há quanto tempo você leciona:

Entre 1 ano e 5 anos

Entre 6 e 10 anos

Entre 11 e 15 anos

Entre 16 anos e 20 anos

Mais de 20 anos.

2. Em qual estado você trabalha?

Rio de Janeiro  
Minas Gerais  
Outro

2.1. Se respondeu outro, pode declarar?

3. Em qual (is) cidade(s) você exerce a docência?

Duque de Caxias  
Juiz de Fora  
Niterói  
Nova Friburgo  
Saquarema  
Rio de Janeiro  
Outro

3.1. Se respondeu outro, pode declarar?

3.2 A escola fica em qual área territorial?

Urbana  
Rural

4. Quais são os segmentos de ensino que você atua como docente?

Educação Infantil  
Ensino Fundamental I  
Ensino Fundamental II  
Ensino Médio  
Ensino Superior

5. Em quais redes trabalha como docente?

Municipal  
Estadual  
Federal  
Privada

6. Qual a sua formação inicial para a docência?

Curso Normal Médio  
Curso Normal Superior

4. Quais são os segmentos de ensino que você atua como docente?

Educação Infantil  
Ensino Fundamental I  
Ensino Fundamental II  
Ensino Médio  
Ensino Superior

5. Em quais redes trabalha como docente?

Municipal  
Estadual  
Federal  
Privada

6. Qual a sua formação inicial para a docência?

Curso Normal Médio  
Curso Normal Superior

Curso de Licenciatura em Pedagogia  
Outras Licenciaturas  
Complementação Pedagógica (Pós-Bacharelado)

7. Quais as suas outras formações na área de educação?

Curso Normal Superior  
Curso de Licenciatura em Pedagogia  
Curso de Bacharelado em Pedagogia  
Curso de Licenciatura  
Pós-graduação lato sensu (especialização)  
Mestrado  
Doutorado  
Não possuo formação continuada

8. Em seu processo de formação, você teve contato com a temática da inclusão em educação?

Sim, na formação inicial  
Sim, na formação continuada  
Sim, na formação em serviço  
Não

9. Quando se fala em inclusão em educação, em quais grupos descritos abaixo você pensa?

Pessoas com deficiência ou altas habilidades  
Crianças, jovens, adultos e idosos  
Pessoas pretas, indígenas, brancas e asiáticas  
Grupos LGBTQIA+ e grupos cisgênero e heterossexuais  
Grupos Urbanos e Rurais  
Grupos religiosos e não religiosos  
Pessoas privadas de liberdade, em processo de ressocialização ou em medidas socioeducativas  
Pessoas de outras nacionalidades e culturas  
Pessoas hospitalizadas

10. Quais das temáticas listadas lhe remete para a necessidade de discussão sobre inclusão em educação?

Etarismo  
Capacitismo

Variação linguística  
Sexismo  
Xenofobia  
Exclusão Digital  
Intolerância Religiosa  
Racismo  
Ações Afetivas  
Gordofobia  
Preconceito Estético  
Classicismos

11. Durante sua trajetória profissional sentiu falta de conhecimentos para lidar com as ocorrências do cotidiano escolar relacionados à temática da inclusão?

Sim  
Não

12. Em sua rede/ escola são realizadas ações pedagógicas que atendem às especificidades dos estudantes?

Sim

Não

Não sei

13. Se estiver à vontade, conte algo sobre a ação inclusiva.

14. Caso tenha a oportunidade de participar de uma formação sobre a temática da inclusão, o que você acredita que não pode deixar de ser abordado neste espaço?

Obrigada por responder a enquete. Os resultados serão divulgados de forma globalizada pelos mesmos meios que o respondente recebeu o formulário.

#### 7.1.4 Carta Convite da Enquete



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**Instituto de Biologia**  
**Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão**  
**CMPDI**



**Projeto de Extensão: Inovações pedagógicas para formar professores em  
diálogo  
com a inclusão e a diversidade**

**CARTA CONVITE**

Saquarema, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

À Direção do Colégio Estadual \_\_\_\_\_

Estamos realizando uma enquete com professores da rede estadual - Educação Básica - Ensino Médio de Saquarema e pedimos sua ajuda para que a mesma seja divulgada aos docentes pela secretaria deste Colégio.

O levantamento inicial apresenta questões que versam sobre a formação docente e o contexto de trabalho educacional, possibilitando-nos conhecer as demandas de formação para lidar com as inclusões no espaço escolar.

Os dados coletados serão disponibilizados pelos mesmos meios que os respondentes receberam o formulário, sem identificação de professor ou unidade escolar. As informações balizarão a estruturação de proposta de formação continuada on-line e gratuita a ser futuramente ofertada.

Essa proposta busca fomentar saberes e diálogos acerca da inclusão em educação na perspectiva da diversidade e está sendo coordenada pela Prof<sup>a</sup> Rejany dos Santos Dominick, com a participação de alunas do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, bolsistas de extensão e iniciação científica da Universidade Federal Fluminense.

A enquete está disponibilizada no link: <https://bit.ly/enqueteinclusaodiversidade> para divulgação aos docentes.

Segue, em anexo, a cópia da enquete. Desde já, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir. Antecipadamente, agradecemos a colaboração.

---

Lenilda de Matos Pinheiro  
Professora e Mestranda

Contato: E-mail - [lenildapinheiro@id.uff.br](mailto:lenildapinheiro@id.uff.br)

Celular - (22) 998398366

---

Profa. Dra. Rejany dos Santos Dominick  
Orientadora responsável

Contato: E-mail - [rejany\\_dominick@id.uff.br](mailto:rejany_dominick@id.uff.br)

Celular - (21) 988555409

<https://pesquisadores.uff.br/researcher/rejany-dos-santos-dominick>

### 7.1.5 Formulário de Inscrição do Curso



Inovações Pedagógicas para Formar  
Professores em Diálogo com a Inclusão e a  
Diversidade



## Inscrição para o curso de formação continuada: Dialogando com professores sobre inclusão e diversidade

**B I U**  

Prezado(a) professor(a),

Este formulário destina-se a inscrição no curso "Dialogando com professores sobre inclusão e diversidade". O curso de formação continuada é voltado para professores que atuam em escolas públicas estaduais de Ensino Médio, prioritariamente localizadas na Região dos Lagos; e em outras redes parceiras do Projeto de Extensão: Inovações pedagógicas para formar professores em diálogo com a inclusão e a diversidade.

O curso tem como objetivo dialogar com os professores sobre práticas pedagógicas inclusivas da diversidade por meio do instrumento metodológico Roda de Conversa.

O número máximo de vagas é de 30 participantes, dando-se preferência aos respondentes da enquête preliminar enviada às escolas no ano de 2022.

A formação será gratuita, ofertada na modalidade online, com a carga horária total de 30 horas, dividida em 10 horas síncronas e 20 horas assíncronas e com certificação emitida pelo PROEX-UFF e CEAD-UFF.

Os momentos síncronos ocorrerão às quintas-feiras, no horário das 19h às 21h, nas seguintes datas: 10/08; 17/08; 24/08; 31/08; 14/09 e os momentos assíncronos serão realizados de acordo com a disponibilidade e escolha do cursista.

As inscrições estarão abertas no período de 31/07 a 06/08 de 2023.

Nome Completo: \*

Texto de resposta curta

E-mail: \*

Preenchimento obrigatório para liberação do acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA

Texto de resposta curta

CPF: Para liberação do acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA \*

Texto de resposta curta

Telefone (DDD): \*

Formação de grupo de WhatsApp para lembretes e orientações

Texto de resposta curta

Necessita de algum recurso de acessibilidade? \*

☐ Sim

☐ Não

Assinale o recurso de acessibilidade necessário, em caso positivo da pergunta anterior

- ☐ Audiodescrição
- ☐ Fonte Ampliada
- ☐ Tradução e intérprete em LIBRAS
- ☐ Outros

Caso tenha assinalado outros, especifique:

Texto de resposta curta

Colégio que atua na rede estadual de educação do Rio de Janeiro: \*

- ☐ Colégio Estadual Ducler Laureano Matos
- ☐ Colégio Estadual Ismênia de Barros Barroso
- ☐ Colégio Estadual Oscar de Macedo Soares
- ☐ Colégio Estadual Oliveira Viana
- ☐ Colégio Estadual Rio de Areia
- ☐ CIEP 258 - Astrogildo Pereira
- ☐ CIEP 372 - Paulo Leminsky
- ☐ ETE - Escola Estadual Helber Vignoli Muniz
- ☐ Outro(s):

Caso seu colégio seja em outro município ou de outra rede, especifique: rede, nome da escola e município.

Texto de resposta curta

Informe a(s) disciplina(s) ministrada(s). Caso não seja do Ensino Médio, informe também o segmento de atuação.

Texto de resposta longa

Para fins de formalização da inscrição, no curso de formação continuada\* Dialogando com professores sobre inclusão e diversidade", declaro que possuo equipamento adequado para a realização das atividades síncronas e assíncronas e internet para acesso a plataforma.

☐ Sim, declaro

Declaro estar ciente de que os encontros síncronos serão gravados e que as informações disponibilizadas nos mesmos e na plataforma serão utilizadas para estudos, escrita de trabalhos acadêmicos com a preservação do sigilo sobre a identidade dos participantes.

☐ Ciente

Declaro que estou ciente de que a emissão do certificado de conclusão do curso está condicionada a minha participação em pelo menos 75% das atividades propostas - síncronas e assíncronas.

☐ Ciente

### 7.1.6 Resultados Globais da Enquete



Caros professores e gestores,

Estamos enviando o retorno do resultado quantitativo da enquete preliminar do projeto de Extensão 2022: Inovações pedagógicas para formar professores em diálogo com a inclusão e a diversidade

Foram enviados email para os docentes, por meio do projeto de extensão e da secretaria das escolas uma carta que está disponível a seguir:

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) para participar de um levantamento com o tema inclusão e contexto escolar. O objetivo é identificar os saberes e as práticas dos docentes de redes públicas na perspectiva da inclusão e da diversidade. O levantamento será realizado por meio de uma enquete para avaliação preliminar e coleta de informações, disponibilizada por meio de Secretarias de Educação ou de gestores de Escolas parceiros do projeto da Universidade Federal Fluminense, com orientação da professora Dra. Rejany dos Santos Dominick. As questões versam sobre sua formação e sobre seu contexto de trabalho educacional.

É muito importante sabermos da sua experiência para que possamos conhecer as demandas docentes ao lidar com as inclusões no espaço escolar e na sociedade e assim, estruturar a proposta de formação continuada on-line e gratuita para docentes.

A proposta de formação fará parte do produto a ser desenvolvido por estudantes do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - CMPDI.

O benefício será a contribuição para a organização da formação continuada com previsão de início no 2º semestre do ano de 2022, sendo uma oportunidade para aprofundarmos reflexões sobre os nossos saberes docentes. Os dados quantitativos serão divulgados de forma global e sem identificação individual dos informantes, pelos mesmos meios que os respondentes receberam o formulário.

A participação é voluntária, o anonimato e sigilo das suas informações pessoais estão garantidos, não haverá despesa para participação e também não será dado qualquer apoio financeiro ao participante.

O tempo estimado para responder às questões será de aproximadamente 15 minutos. Os riscos de participar desta pesquisa de opinião são mínimos, pois trata-se de um questionário virtual, entretanto se houver desconfortos, sejam eles físicos ou emocionais, você pode interromper sua participação.

Disponibilizamos nossos e-mails para que o respondente entrasse em contato, caso precisasse. Antes de responder à enquete, o professor tinha de ler a carta acima e responder a pergunta se estavam informados sobre o tema e o uso de suas respostas. Todos os respondentes se sentiram esclarecidos, conforme o gráfico abaixo demonstra.

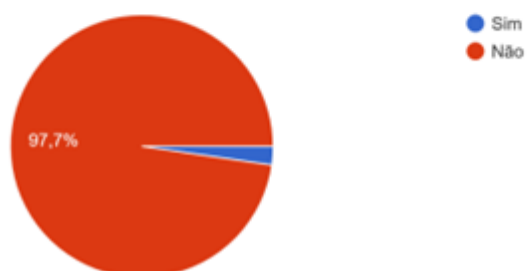
Declaro que sou docente e que concordo em participar da enquete. Estou esclarecido(a) com as informações acima prestadas pelos organizadores e ...s de minha integridade física, psíquica ou moral:

44 respostas



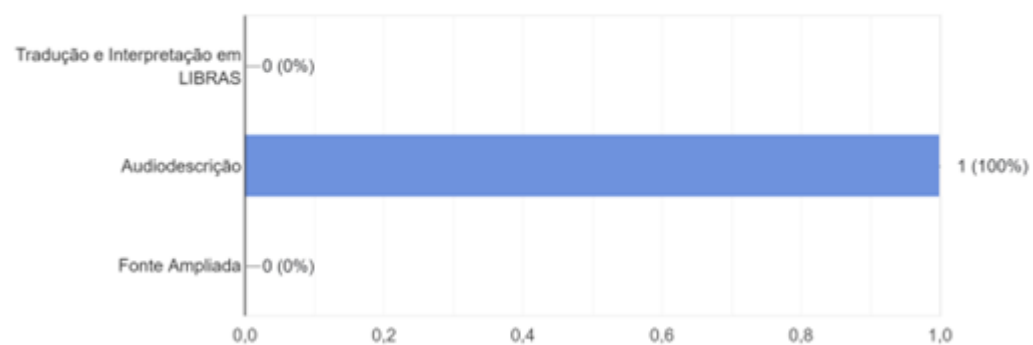
Necessita de algum recurso de acessibilidade caso venha a participar da formação proposta?

44 respostas



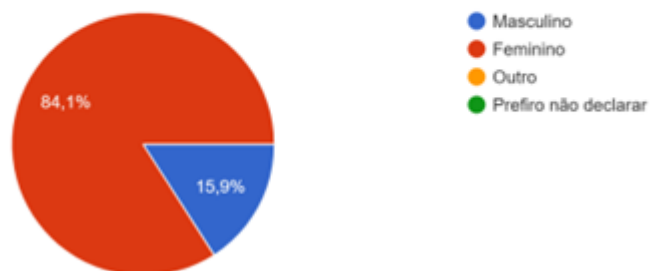
Caso tenha respondido sim à pergunta acima, assinale o recurso necessário.

1 resposta



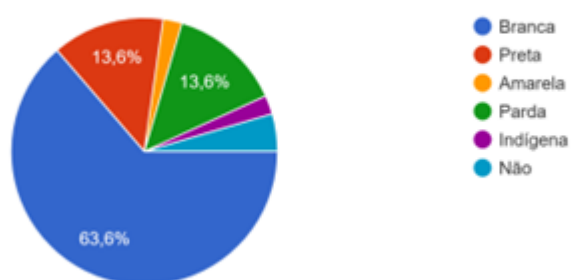
Você gostaria de declarar seu sexo?

44 respostas



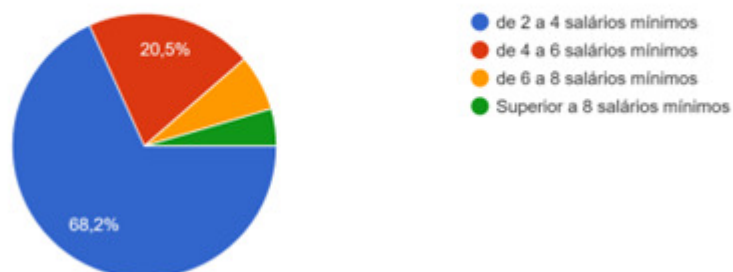
Você deseja declarar sua cor ou raça.

44 respostas



Baseando-se no salário mínimo nacional o seu rendimento mensal na atividade docente está em qual faixa? (<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/medida-provisoria-MP-1091-2021.htm>)

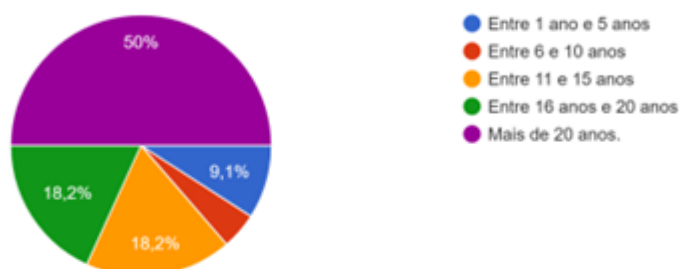
44 respostas



A seguir, destacamos as respostas que mais se destacaram para análise posterior.

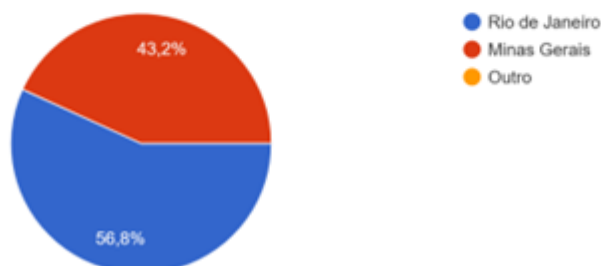
1. Há quanto tempo você leciona:

44 respostas



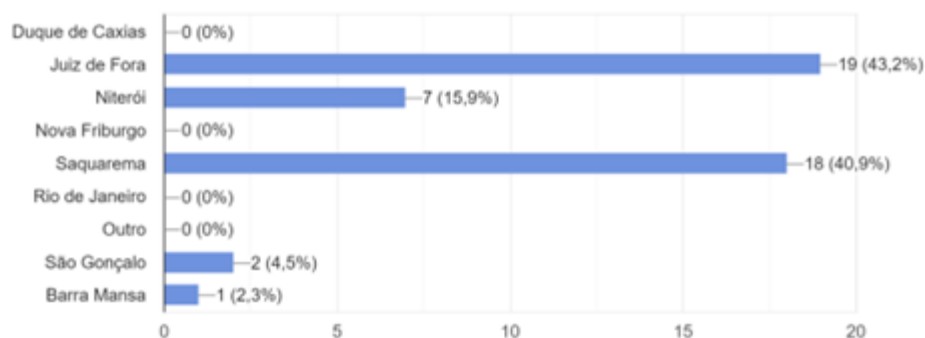
2. Em qual estado você trabalha?

44 respostas



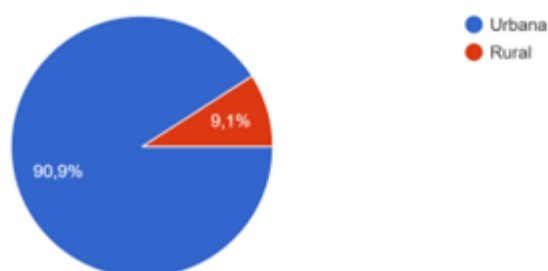
### 3. Em qual (is) cidade(s) você exerce a docência?

44 respostas



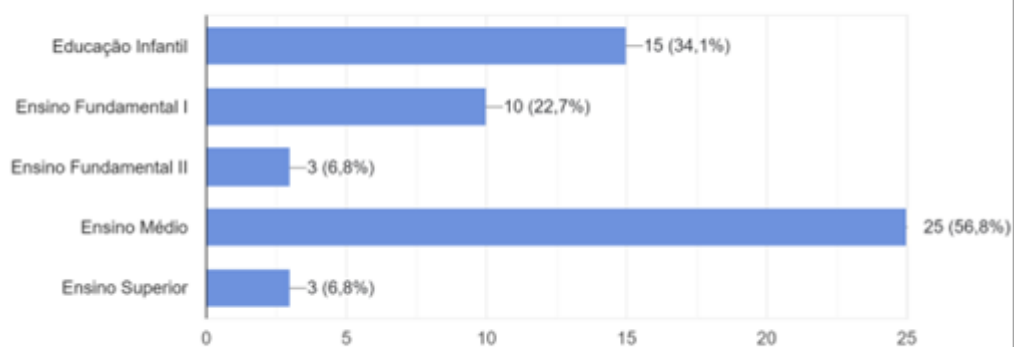
### 3.2. A escola fica em qual área territorial?

44 respostas



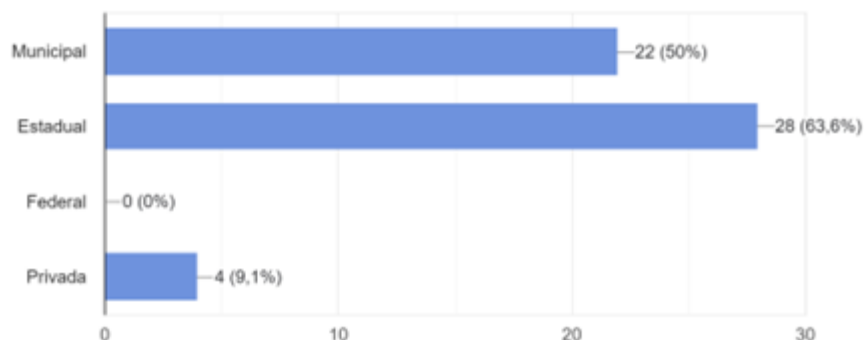
### 4. Quais são os segmentos de ensino que você atua como docente?

44 respostas



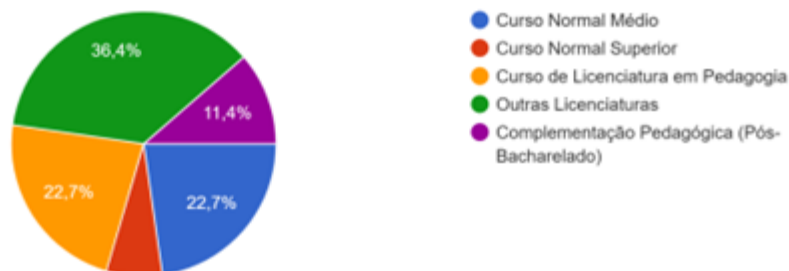
### 5. Em quais redes trabalha como docente?

44 respostas



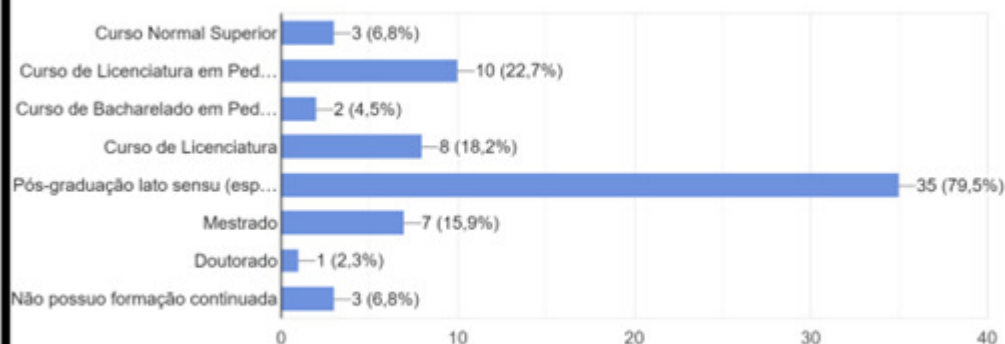
### 6. Qual a sua formação inicial para a docência?

44 respostas



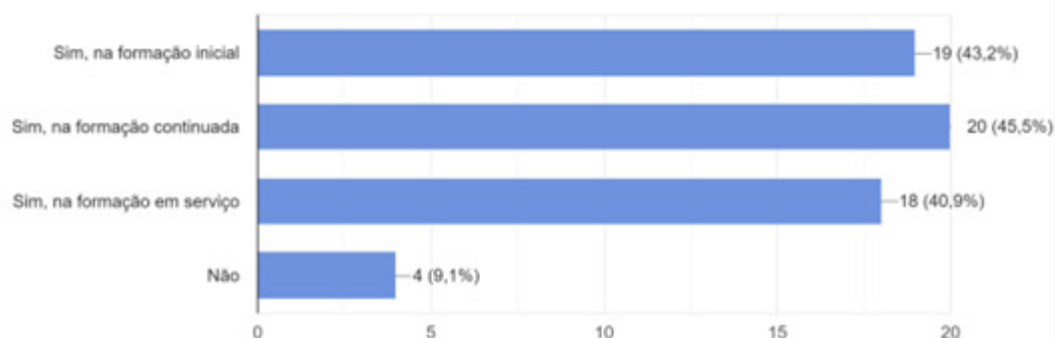
### 7. Quais as suas outras formações na área de educação?

44 respostas



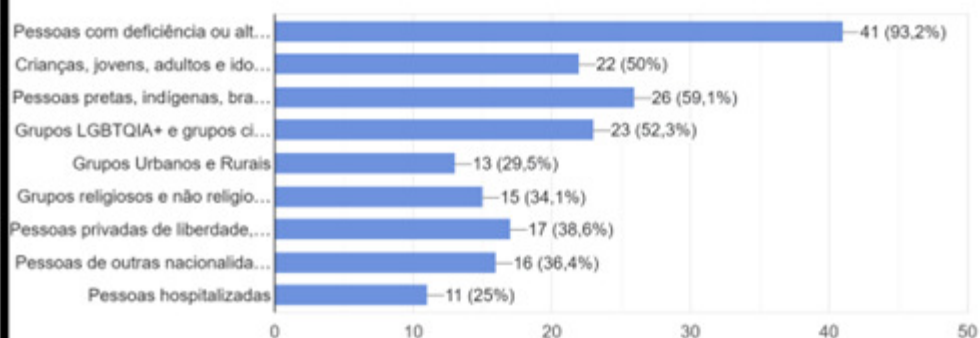
8. Em seu processo de formação, você teve contato com a temática da inclusão em educação?

44 respostas



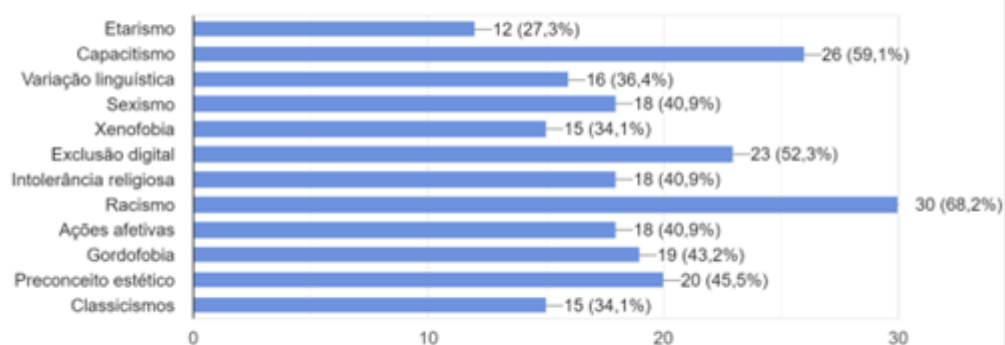
9. Quando se fala em inclusão em educação, em quais grupos descritos abaixo você pensa?

44 respostas



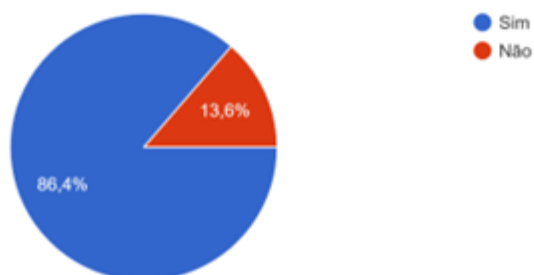
10. Quais das temáticas listadas lhe remete para a necessidade de discussão sobre inclusão em educação?

44 respostas



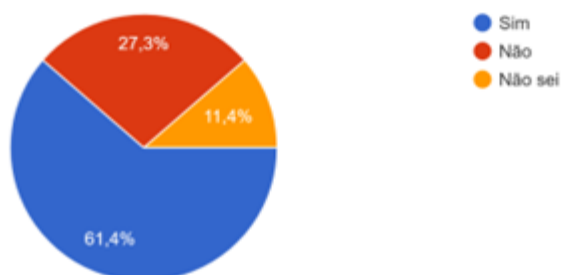
11. Durante sua trajetória profissional sentiu falta de conhecimentos para lidar com as ocorrências do cotidiano escolar relacionados à temática da inclusão?

44 respostas



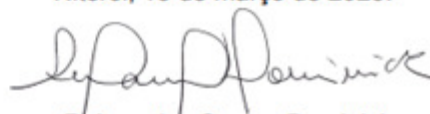
12. Em sua rede/ escola são realizadas ações pedagógicas que atendem às especificidades dos estudantes?

44 respostas



Agradecemos a sua colaboração e esperamos encontrá-lo (a) em um dos nossos cursos.

Niterói, 15 de março de 2023.

  
Rejany dos Santos Dominick

## 7.2 Anexos

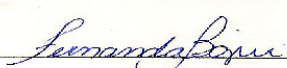
### 7.2.1 Parceria Institucional

Nome da Instituição de Origem: Secretaria Estadual de Educação  
Unidade/Departamento/Setor: Colégio Estadual Ducler Laureano Matos

**Declaração de Formalização de Parceria Interinstitucional**

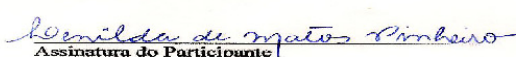
Informamos que, Lenilda de Matos Pinheiro, CPF nº 001.138.557-02, compromete-se a participar da execução do Programa/Projeto **Inovações pedagógicas para formar professores em diálogo com a inclusão e a diversidade da Universidade Federal Fluminense**, dedicando ao mesmo uma carga horária mensal de 5 horas.

Saquarema, 25 / 02 / 2022.

  
Fernanda Binotti Gili  
Dir. Geral - Mat: 0926850-5  
C. E. Ducler Laureano Matos  
RST 42094510

Assinatura e carimbo do Chefe  
Imediato ou responsável pela  
Instituição Parceira

De acordo.

  
Assinatura do Participante