

DOCÊNCIA E VIDA EM FORMAÇÃO: FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

■ MARIA ELIANA SOARES

Universidade Federal do Pará/SEDUC-PA

■ ELIELSON RIBEIRO DE SALES

Universidade Federal do Pará

■ FRANCE FRAIHA-MARTINS

Universidade Federal do Pará

RESUMO

Esta pesquisa assenta-se na abordagem narrativa e autobiográfica. Evidencia experiências de vida, formação e docência da primeira autora, no contexto de duas décadas de atuação, na Educação Básica, e das aprendizagens na pós-graduação, no âmbito da Educação Inclusiva. Indagamos: de que maneira a autorreflexão docente aproxima teoria e prática, na educação inclusiva? Objetivamos analisar aspectos da (auto)formação docente, que possam contribuir significativamente para a educação inclusiva. Para tanto, teorizamos elementos da experiência pessoal, social e acadêmica, a partir da narrativa (auto)biográfica. Organizamos a discussão analítica e reflexiva, a partir: i) da vivência pessoal; ii) da ótica do trabalho pedagógico; e iii) da constituição da formação acadêmica e docente. Os resultados revelam que, embora coexistam a carência na formação inicial, as más condições pedagógicas e curriculares e os desafios iminentes na educação inclusiva, a formação docente na pós-graduação torna-se uma possibilidade para aprendizagens necessárias às práticas desta modalidade de ensino.

Palavras chave: Memórias. (Auto)formação. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

TEACHING AND LIFE IN TRAINING: FRAGMENTS OF MEMORIES IN INCLUSIVE EDUCATION

This research is based on the narrative and autobiographical approach. Evidence from the first author's life experiences, formation and teaching, in the context of two decades of activity in Basic Education and postgraduate learning in Inclusive Education. Inquiry: in

what way does teacher self-reflection approach theory and practice in inclusive education? We aim to analyze aspects of teacher (self) training that can contribute significantly to inclusive education. To this end, we theorize elements of personal, social and academic experience from (biographical) narrative. We organize the analytical discussion from: i) personal experience; ii) from the point of view of pedagogical work; and iii) the constitution of the academic and teaching formation. The results show that, although there is a lack of initial training, poor pedagogical and curricular conditions, and the imminent challenges in inclusive education, post-graduate teacher training becomes a possibility for learning necessary to the practices of this type of teaching.

Keywords: Memories. (Self) training. Inclusive education.

RESUMEN

DOCENCIA Y VIDA EN FORMACIÓN: FRAGMENTOS DE MEMORIAS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Esta investigación se asienta en el abordaje narrativo y autobiográfico. Evidencia experiencias de vida, formación y docencia de la primera autora, en el contexto de dos décadas de actuación en la Educación Básica y de los aprendizajes en el postgrado en el ámbito de la Educación Inclusiva. Indagamos: ¿de qué manera la autorreflexión docente aproxima teoría y práctica en la educación inclusiva? Objetivamos analizar aspectos de la (auto) formación docente que puedan contribuir significativamente a la educación inclusiva. Para ello, teorizamos elementos de la experiencia personal, social y académica a partir de la narrativa (auto) biográfica. Organizamos la discusión analítica a partir: i) de la vivencia personal; ii) de la óptica del trabajo pedagógico; y iii) la constitución de la formación académica y docente. Los resultados revelan que, aunque coexisten la carencia en la formación inicial, las malas condiciones pedagógicas y curriculares, y los desafíos inminentes en la educación inclusiva, la formación docente en el posgrado se convierte en una posibilidad para aprendizajes necesarios a las prácticas de esta modalidad de enseñanza.

Palabras clave: Memorias. (Auto)formación. Educación Inclusiva.

Argumentos introdutórios: das teorias aos fatos

Os estudos no Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC)¹, a participação no grupo Ruakê² e as aprendizagens sobre a Formação do Professor Pesquisador da Própria Prática, nos impulsionaram a esta produção analítica e reflexiva. Isto porque, passamos a compreender com Freire (1997), que, no processo de formação permanente, precisamos considerar fundamentalmente o momento da reflexão crítica sobre a prática que realizamos. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1997, p. 39). É assim que compreendemos a contínua (auto)formação.

Outra motivação para este estudo adveio das aprendizagens sobre *Pesquisa Narrativa*, em especial pela aproximação com as proposições de Nóvoa (1997), Souza (2007), Clandinin e Connelly (2011), dentre as quais, passamos a considerar a relevância de pesquisas sobre formação de professores que lidam “com histórias de vida e (auto)biografias na área educacional, seja como prática de formação seja como investigação ou investigação-formação” (SOUZA, 2007, p. 61).

Assumir a pesquisa (auto)biográfica, investigando nossas curiosidades, nossas ações na docência, nos permite, na condição de professor-pesquisador, estabelecer relações teórico-práticas sobre nosso modo de ser e estar na profissão docente. Além disso, nos permite viver processos de autoconhecimento e de

sentir-nos continuamente em formação, porque “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Nesse movimento epistemológico autobiográfico, emergem coisas que já havíamos esquecido e outras que sequer foram percebidas, pois concordamos com Souza (2006a), que a subjetividade da narrativa se estrutura num tempo determinado da consciência e sua representação depende da construção memorativa do sujeito. Narrar e investigar a própria prática educativa, não é tarefa fácil. Falar da prática que realiza exige um desprender-se do que é definido e moldurado sobre o ser, “porque dificuldade maior do que a de ouvir o outro, só mesmo a de ouvir a nós mesmos” (ALARCÃO, 2007, p. 83).

Como afirma Alarcão (2007, p. 41), “A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão, que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”, por isso a reflexão sobre a própria prática é o que caracteriza o caráter inovador da ação docente. Foi por meio dessas proposições que emergiu nossa inquietação principal referente a esta pesquisa: *de que maneira a autorreflexão docente aproxima teoria e prática para a educação inclusiva?*

Esta pesquisa narrativa, na perspectiva autobiográfica, lança mão das reflexões docentes da primeira autora desta produção textual, registradas em seu diário de campo, em busca de respostas à pergunta acima definida. Para tanto, este enredo objetiva *analisar aspectos da autoformação docente que contribuam significativamente para a educação inclusiva*. Por assim ser, sustentamo-nos nos aspectos teóricos de Nóvoa (2000), Schön (2000), Clandinin

1 Vinculado ao Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

2 Nome originado do vocabulário Tupi que significa “perto, ao lado, junto”. O Ruakê é um grupo de pesquisa em Educação em Ciência, Matemáticas e Inclusão do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (UFPA), criado no ano 2014, e desde a sua criação, vem contribuindo para a construção do paradigma de uma Educação Matemática inclusiva.

e Connelly (2011), Tardif (2002), dentre outros, pelos quais buscamos compreender experiências docentes, pessoais e sociais.

Consideramos que “a teoria funciona como lentes que são postas diante de nossos olhos, nos ajudando a enxergar o que antes não éramos capazes” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 21), e, com elas, enxergar nossas inquietudes na/sobre a educação inclusiva, cujas primeiras experiências ocorreram em contextos de insegurança, de desconhecimento e de medo da realidade profissional.

Esta produção textual estrutura-se: a) nas experiências da vivência pessoal; b) no trabalho pedagógico; e c) na constituição da formação acadêmica, pois os saberes docentes entrecruzam desenvolvimento profissional, pessoal e identidade profissional (TARDIF, 2002). Desse modo, intencionamos elucidar sentimentos, ações e proposições que aproximem os referenciais teóricos do fazer pedagógico inclusivo, considerando a complexidade das diferentes realidades que vivenciamos, tendo em vista a ressignificação da prática docente.

Trajeto investigativo

Este estudo trata de uma pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), na modalidade narrativa, em que utilizamos como textos de campo a escrita autobiográfica da primeira autora, por entender que “é uma maneira de escrever todo o contexto de uma vida”, sobretudo para tratar da realidade docente (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 142). Embora os textos narrativos sigam as regras convencionais, eles possuem um caráter próprio, ao mesmo tempo em que somos autores das narrativas também somos coadjuvantes, razão para sentir-nos livres para expressar pensamentos e emoções.

Optamos pela abordagem autobiográfica, porque nos permite a autorreflexão e pôr em evidência as nossas memórias, a partir da ação

investigada. Dessa forma, entendemos ser possível refletir sobre nossa prática docente sob o olhar investigativo. Inspiramo-nos em Esteban e Zaccur (2002), para dizer que, quando analisamos a trajetória percorrida, buscando valorizar o já construído e detectar as fragilidades de nossas ações docentes, nos deparamos com questões não equacionadas, das quais podem surgir mudanças tanto emergenciais quanto paradigmáticas, ou seja, tanto práticas e pedagógicas quanto políticas e teóricas.

Nessa perspectiva, ao narrar nossas experiências docentes, adentramos um percurso inter, trans e pluriconscente de reflexão, que coexiste *no espaço tridimensional* da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Para os autores, este espaço tridimensional constitui-se das seguintes dimensões: temporalidade (passado, presente e futuro), situação (lugar) e interação (individual e social).

Em relação à temporalidade, ao vivenciarmos processos autobiográficos, desenvolvemos os seguintes movimentos: *retrospecção*, que se constitui de uma dinâmica de retorno ao passado, pela reflexão e a (auto)avaliação da prática educativa; *prospecção*, condição futurista que se propaga em planejar ações para o amanhã; *introspecção*, a partir de uma relação de experimentação das emoções, de forma que, ao revivê-las, uma nova consciência seja formada; e *extrospecção*, pela condição de prender-nos às vivências do presente, num processo de experimentá-las intensamente.

Nesse sentido, comungamos com Souza (2006b), que considera a abordagem (auto)biográfica como prática investigativa de (auto)formação, pela qual externalizamos nossas lembranças, cuja reflexão se constitui na relação “dialética entre as dimensões prática e teórica, as quais são expressas através da meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimen-

tos das experiências construídos pelos sujeitos” (SOUZA, 2006b, p. 140).

De acordo com o autor, as narrações escritas e orais no universo das pesquisas acadêmicas estão inseridas no bojo da história de vida, de modo que não conseguimos dissociar o pessoal do profissional, e, portanto, caracterizamos este estudo como autobiográfico, porque expomos nossa trajetória profissional, na perspectiva de entrelaçá-la aos fatos, sentimentos e emoções que emergem dos episódios memorialísticos aqui evidenciados.

Por isso, a condição de narrar na qual nos encontramos é de natureza ontológica, porque consiste na visão marxista do estudo do ser, da existência, da realidade, bem como no caráter etnográfico e, portanto, cultural (CHIZZOTTI, 2006), já que, ao evidenciar episódios de nossas lembranças remotas, externalizamos o que de mais sublime e misterioso vivemos e sentimos, ao longo de duas décadas no magistério.

Embora representem as marcas do passado, evocando sentimentos que traduzem histórias de vida, as narrativas sustentam tradições e crenças, ao mesmo tempo que indicam proposições futuristas, visando a melhoria dos processos de formação e docência, em especial para a educação inclusiva, e por isso constituem textos de campo desta pesquisa.

Assim, a partir da relação entre passado, presente e futuro, buscamos a oportunidade de compreensão do conhecimento prático-pessoal-experiencial da realidade docente. Minayo et al (2001) também consideram a história de vida uma estratégia de compreensão da realidade, destacando dois tipos: *a história de vida completa*, retratando o conjunto da experiência vivida; e *a história de vida tópica*, “que focaliza apenas uma etapa ou um determinado setor da experiência em questão” (MINAYO et al, 2001, p. 58). De acordo com os autores, a história de vida tende à “liberação de

um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança”.

Para Clandinin e Connelly (2011), o método da pesquisa narrativa constitui-se de *considerações teóricas, considerações práticas e considerações analítico-interpretativas*, cujos aspectos não se dissociam, tampouco seguem uma ordem, pelo contrário, esses aspectos se entrecruzam nesta pesquisa tanto na forma memorialística quanto empírica. É nessa perspectiva interpretativa, docente e discente, que conduzimos este enredo, por considerar que a tradução da vida em palavras implica o “risco de se revelar e de se expor na busca de explicações e justificativas que clarifiquem atitudes e (in)decisões, mas também a certeza de que traduzir é criar, traindo, para reinventar a tradição” (SOUZA, 2006a, p. 267).

A escolha por esta modalidade de pesquisa qualitativa deu-se pela flexibilidade e pela possibilidade de discutir subjetividades e ainda por considerarmos que a abordagem autobiográfica permite ao sujeito a produção de conhecimentos sobre si, sobre os outros e o cotidiano, indicando suas subjetividades, singularidades, experiências e saberes (SOUZA, 2007). Nessa perspectiva, apresentamos descobertas, construções e reconstruções de saberes e práticas, por meio da narrativa autobiográfica da primeira autora desta produção textual, na condição de quem transitou por várias etapas, na vida e na docência, e nestas, transmutando-se diante dos fatos, agindo por vezes pela emoção, em outras, pela razão, cujos fenômenos emergem em experiências e se transformam em conhecimentos. Sendo assim, categorizamos as experiências narradas na perspectiva da (auto) formação, elencando sentimentos que influenciaram, positiva ou negativamente, no fazer pedagógico, como *medo, insegurança, curiosidade, desejo, autonomia, iniciativa e sentimento de pertença*.

Pautados no percurso de vida, docência e formação da primeira autora, trataremos, nos eixos a seguir, dos episódios de uma *experiência pessoal* que influenciaram, direta ou indiretamente, a história docente; de *vivências da prática pedagógica*, considerando os desafios na relação com a educação inclusiva sem formação; e de aspectos da *formação acadêmica*, considerando o percurso da formação inicial até o ingresso na pós-graduação.

Das raízes da existência à docência

Falar da vida é considerar que cada fase é transformada por um processo cíclico e natural, de modo que os saberes e fazeres são entrecruzados, construídos e reconstruídos numa lógica de vida e de histórias. Isto porque “a identidade individual é, pois, definida a partir de características sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas, em termos de reprodução sociofamiliar e socioeducativa” (JOSSO, 2007, p. 417).

O enredo que evidenciamos nesta seção, traz experiências vividas que evidenciam características de metamorfoses da vida e da docência, de forma reflexiva, no âmbito da educação inclusiva. De modo que, ao voltar às raízes da existência, identificamos, na origem genealógica e nos episódios da vida, traços sociais e culturais que influenciam nosso ser e estar neste mundo, nos quais não há dissociação da relação pessoa-sociedade-vivências (JOSSO, 2004). Essas particularidades pessoais e sociais são elementos motivadores do que pensamos, o que queremos e o que somos, como evidencia o fragmento:

[...] Ser a primogênita de três filhas, de um pai idoso, nordestino, cearense, homem sério e disciplinado, e de uma mãe paraense, descendente indígena, a oitava de 16 filhos, criada sem pai, mulher trabalhadora e determinada, que voltou

aos bancos escolares após 40 anos tornando-se professora, ilustra minha história de infância marcada pela disciplina, pela garra e predisposição que sustentam meu desejo de mudança de vida. (Memórias de uma Professora/Autora)

Nesse percurso de vivências e “aprendências”, se constituíram as emoções e atitudes que configuraram o processo de construção da identidade de profissional da educação (NÓVOA, 1997), de modo que o que somos como pessoa se reflete no que fazemos como educadores. Assmann (1998) também nos auxilia a definir como condição humana dinâmica e mutável, a imersão no sentimento de prazer que serviu de âncora para a construção das vivências, no magistério e na vida acadêmica, que justificam nossa opção pela docência:

[...] Meu contato com a escola iniciou aos três anos, embora naquela época ainda não se falasse em Educação Infantil. A alfabetização foi pela “Carta de ABC”³ na metodologia da compilação, pela qual se repetia inúmeras linhas do caderno para memorizar as informações. Foram quatro anos em contato com colegas de faixa etárias e níveis de aprendizagem diferentes, era uma turma multisseriada⁴, fato que me fez amadurecer muito cedo. Os primeiros anos de escolarização ocorreram sob o regime de uma educação conservadora e patriarcal. A professora, embora muito jovem, era ativa e detentora da ordem e da disciplina [...]. (Memórias de uma Professora/Autora)

As narrativas dessa imersão no mundo da escolarização trazem à tona lembranças com características temporais/espaciais, bem como a compreensão da dimensão humana, tal qual se manifestava (conhecimento, memória, emoção, sentidos, história de vida etc.),

3 Representa o método mais tradicional e antigo de alfabetização, conhecido como método sintético, que começa pela discriminação das letras em ordem sequencial e depois para as famílias silábicas.

4 Forma de organização curricular de ensino unidocente, na qual um professor trabalha, na mesma sala de aula, com alunos de idades, anos do Ensino Fundamental e níveis de conhecimento diferentes.

na perspectiva de explicá-la na mesma tônica. Assim, ao olhar para aquele passado, quando aluna, e refletir no presente sobre as práticas docentes, manifesta-se o sentimento de incômodo, pois:

[...] Nas séries iniciais as cópias e ditados preenchiam o tempo rotineiramente. As aulas restringiam-se a informações em excesso expostas na lousa e a resolução de exercícios intermináveis, na maioria das vezes em forma de problemas matemáticos com muitos cálculos e questionários decorativos. O caderno era revisado toda semana. Todos os dias eram passados a limpo e essa prática conduzia a memorização dos assuntos, e nos dias de prova era preciso decorar trinta ou cinquenta questões para tirar um dez. A tabuada era a companheira de cabeceira e a palmatória a maior inimiga. Os dias de lição de tabuada eram os piores, sentia-me torturada, principalmente porque “apanhava mais do que batia”. (Memórias de uma Professora/Autora)

Práticas dessa natureza são torturadoras, provocam traumas e causam desestímulo à aprendizagem. Quantos estudantes frutos dessas práticas deixaram de ser professores ou de buscar outra profissão por que perderam o gosto pelo estudo? Nesse aspecto, nos reportamos a Candau (2000), que considera três dimensões do processo de ensino-aprendizagem: a dimensão técnica, a humana e a política, podendo acontecer simultaneamente.

A primeira refere-se à objetividade do processo de ensino-aprendizagem, na qual os docentes detinham-se nos aspectos instrucionais, de cumprimento das questões burocráticas da profissão (CANDAU, 2000). Essa competência arbitrária evidenciava-se quando professores condicionavam seus fazeres no magistério à preparação de planos de aula e provas que pareciam buscar mais o erro dos alunos do que demonstrar o que tinham aprendido.

Com relação à segunda dimensão, Candau (2000) aponta a abordagem humanista, a partir da relação interpessoal que se desenvolve

no processo educativo, na qual deve se consolidar a subjetividade afetiva, a partir de atitudes e sentimentos que aproximam professor e aluno. De acordo com Tardif (2002), esses sentimentos podem ser construídos no tempo e nas relações sociais, variando em função dos contextos, de acordo com as experiências de vida. Para Alarcão (2001), a superação da racionalidade técnica, que controla a prática docente, ocorre a partir de um processo avaliativo e formativo que se constitui na ação reflexiva, a qual contribui para a melhoria da qualidade da educação.

Candau (2000, p. 14) destaca, como terceira, a dimensão política, que está relacionada ao contexto social, pois “Ela impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntarista) possui em si uma dimensão político-social”. Consideramos que esta dimensão está fortemente ligada às características docentes para a inclusão, a partir do comprometimento sociopolítico do ato educativo.

Ainda segundo a autora, a superação do desequilíbrio dessas dimensões do processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer a partir da multidimensionalidade, ou seja, da articulação entre as dimensões supracitadas, de modo que elas se complementem, na prática docente, para atender as expectativas dos estudantes, em todos os aspectos. Refletindo essas dimensões, evidenciamos o processo de educação inclusiva no qual nos envolvemos:

[...] Tudo começou em agosto de 1991, segundo semestre, uma turma de 4ª série. Dentre os alunos praticamente todos jovens e adultos, lá estava Júlio⁵, um aluno com faixa etária e desenvolvimento cognitivo diferente dos demais, e que apresentava comportamento infantil, não sabia ler nem escrever, não sabia fazer contas, tampouco tinha noção numérica. Era visível a fragilidade da criatura pela necessidade de au-

5 Nome fictício para preservar a identidade do participante/personagem memorizado.

xílio, não apenas no sentido prático da leitura, escrita ou contagem, mas, no sentido na formação humana, com orientações, com afeto e com um relacionamento de confiança e de respeito, o que deixava claro o desafio na prática docente. (Memórias de uma Professora/Autora)

Assim, ao reviver o passado com o olhar do presente, nos damos conta de que era uma época em que a Educação Especial ainda estava permeada pelo paradigma da integração (SASSAKI, 1997), pelo qual o aluno com deficiência era moldado aos padrões do currículo oficial homogêneo, contrariando a proposta de inclusão na qual “os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização” (GOMES, 2007, p. 18).

Ao refletirmos sobre a integração daquele estudante na sala de aula regular, Sasaki (1997, p. 32) nos esclarece, informando que naquele modelo “a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola”, emergindo assim o sentido antagônico de exclusão/inclusão.

Clarificando a compreensão dos termos, consideramos que, para incluir, devemos romper velhos paradigmas, pois a inclusão é um processo bilateral, em que os indivíduos, ainda excluídos, e a sociedade buscam, conjuntamente, solucionar problemas e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1997).

Igualmente, seguindo a lógica dos autores, percebemos que ambos questionam o que está posto, que as intenções e ações ainda se distanciam do que é de fato e de direito, e isso não se aplica por questões estruturais,

mas é decorrente das concepções que se encontram no patamar social, uma vez que são estas que impulsionam nossas mudanças atitudinais, numa verticalidade hierárquica e inquestionável.

Nesse aspecto, embora sem a formação para tal tarefa, já tínhamos a consciência de que algo estava incoerente em nossas práticas, que precisávamos nos alimentar de uma teoria que sustentasse a docência para lidar com as diferenças, porque, inclusão, é sair dos moldes da escola que promove atendimento aos diferentes e construir a escola voltada para as diferenças (MANTOAN, 2003).

Assim, pautados em Morin (2000, p. 19), assumimos que “a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão”, por isso acreditamos que a superação dos erros está na tomada de consciência sobre eles. Desse modo, a autorreflexão sobre não saber lidar com a inclusão, transformou-se num processo de evolução cultural, cujos erros equilibram a relação teórica e prática, de modo que os episódios de experiência pessoal justificam as perspectivas e ações projetadas, e/ou vividas, embora involuntariamente.

Da segregação docente às práticas inclusivas

No resgate de memórias docentes, mergulhamos nas lembranças de uma época em que embora sem saber nem conhecer a educação inclusiva, considerávamos o aluno como alguém diferente. Detemo-nos aqui na inclusão de estudantes surdos, nosso maior público-alvo, nesse percurso memorizado, como se o problema estivesse neles e não em nós, que não sabíamos o que fazer para eles. Foi um período sofredor até entender que: “o direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar exclu-

dente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença” (MANTOAN, 2003, p. 20).

Esse incômodo é ilustrado no episódio:

O primeiro dia de aula com alunos surdos aconteceu em março de 2005. Uma turma de terceira série. Entrei na sala, dei bom dia, apresentei-me e comecei a fazer perguntas, pois na turma havia uns cinco alunos já com faixa etária acima da média para aquela série. Perguntei o nome, onde moravam, se moravam com os pais, se eram alunos repetentes e outras perguntas que havia organizado para aquele momento. A ideia era desenvolver um diálogo de apresentação com a turma. Iniciei com os estudantes da fileira a direita e fui conduzindo as apresentações de cada um numa ordem sequencial, até que, de repente, um estudante lá do outro lado da sala apontando para um dos alunos maiores da turma disse que ele não iria se apresentar, e ao perguntar o porquê, a resposta foi imediata, por que “era mudo”.⁶ Aquela informação me deixara sem fala, parece que quem ficara “muda” fui eu. Voltei à mesa, olhei para o que havia planejado, a ideia era uma apresentação de todos em sala e depois das dependências da escola, mas agora nada mais fazia sentido, pois não conseguiria me comunicar com aqueles três estudantes. Fiquei com medo de que aquela atividade não desse certo, e não daria, ao menos da forma como pretendia conduzir. Direcionei-me à diretoria, na perspectiva de que os três alunos fossem distribuídos nas três turmas de terceira série da escola. Agarrava-me na ilusão de que trabalhar com um só seria mais fácil. Nada resolvido. Decidi então encarar a situação. (Memórias de uma Professora/Autora)

Naquele processo de inclusão, quem se sentia segregada éramos nós, pela incapacidade de gerir com confiança uma relação tão simples, mas que parecia tão complexa. Tal comportamento se dava em função de nossa consciência que já questionava nossas ações. Sobre isso, tanto Nóvoa (1997), que dissemina

em suas obras a necessidade da formação de professores, quanto Schön (2000), expoente do paradigma do professor reflexivo, comungam do mesmo ideal sobre a importância da valorização da prática profissional para a construção do conhecimento, porque consideram que, pela reflexão, análise e problematização da prática, se dá o reconhecimento tácito pelo qual se forma o docente.

Assim, nesse processo de autoformação constituía-se, na prática, uma estratégia de comunicação para com aqueles alunos surdos, que foi o uso de imagens, pois priorizamos a confecção de cartazes para todas as atividades, comungando da ideia de Sales (2013) que considera a visualização o caráter estimulador da aprendizagem, pois o educando surdo concebe o saber a partir da motivação visual, numa aproximação entre os materiais visuais e os aspectos cognitivos, constituindo-se assim a aprendizagem conceitual.

Neste aspecto, nos aproximamos às ideias de Fraiha-Martins (2014) que, embora não discuta a inclusão, mas, ao refletir sobre linguagens tecnológicas, destaca a importância da representação imagética para a materialização despreziosa da complexidade com que as linguagens se manifestam e se entrecruzam, cuja abordagem já se confirmava em Campello (2007), ao definir a Pedagogia Visual como motivadora da aprendizagem de surdos.

Essas percepções sustentam a importância de nossa autoformação firmando-se em Alarcão (1996, p. 18), que define a reflexão como o ato de “descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é, e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro”. Ao adquirirmos clareza sobre a obscuridade das experiências, devemos compreender que a prática docente é o local de questionamento, do mesmo modo que é objeto deste questionamento, sempre mediado pela teoria.

⁶ Expressão usada erroneamente por pessoas ouvintes, que desconhecem as condições e os termos da inclusão, ao se referirem a pessoas surdas.

E assim, ocorreram as experiências na educação inclusiva, em que os estudantes, principalmente os surdos, demonstravam a possibilidade de participação e de aprendizagem a cada dia, mostrando-me que quem precisava se superar no processo de inclusão era eu, por ainda estava arraigada a ideias e valores contraditórios a isso. Hoje minhas atribuições enquanto professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), me colocam na condição de quem apreende na própria prática para superar os percalços no exercício da função, despertando-me o desejo de um aprofundamento teórico constante. (Memórias de uma Professora/Autora)

Entre o pensar e o fazer, entre a ciência e a experiência é que buscamos um caminho de descobertas, alimentando-nos em Freire (1997), ao nos dizer que “o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele [...]. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história” (FREIRE, 1997, p. 54). Assim, por sermos os sujeitos de nossa história, cabe principalmente, se não somente a nós mesmos, a mudança de nossa realidade, por que “A trajetória profissional é um processo de ordem social” (VEIGA, 2010, p. 184), e, nesta, os erros/acertos; as dúvidas/certezas alicerçam nossas mudanças atitudinais, embora reflitam resquícios do passado, porque:

As incomodações iniciais ainda perduram, porém, sob outra conotação, embora com a dificuldade de um planejamento curricular para a escola inclusiva; a negligência das tendências subjacentes à educação das pessoas surdas (oralismo, comunicação total e bilinguismo); e, a deficiência na organização dos momentos pedagógicos, e ainda a ausência de uma equipe multidisciplinar, para a troca de experiências e um planejamento mais direcionado, ao longo das experiências na educação Básica e na Educação Inclusiva, a reflexão sobre inclusão não se limita ao que faço, mas ao que conduzo a ser feito. Sinto a responsabilidade tal qual a necessidade de minha contínua formação. Preparar-

me para a inclusão é o maior desafio. (Memórias de uma Professora/Autora)

Assim, enquanto os direitos são postergados em suas ações e as diferenças tornam-se quase que tênues, diante de uma organização política e social que camufla a desigualdade, nossa ação docente torna-se resistente e aberta ao novo, para nos debruçarmos em um processo contínuo de autoformação, na perspectiva de que as concepções excludentes sejam rompidas.

Trilha da (auto)formação docente

Discutir nossa autoformação implica uma condição na qual nos avaliemos desprendidos das ideias arraigadas de anos, seguindo a orientação de Alarcão (2007), de que nessa formação crítica e reflexiva, devemos reconhecer a necessidade de combinar nossas observações e ações, a partir da relação professor-aluno. Assim como a autora, consideramos que “A pesquisa pode nos ajudar a tornar visível para nós mesmos onde, quando e porque nos ocultamos” (ALARCÃO, 2007, p. 83). Nessa perspectiva, nos percebemos pesquisadores desde quando assumimos o magistério como profissão, embora que, de forma inconsciente, ainda sem um direcionamento teórico, e nessa trajetória não temos feito outra coisa senão pesquisar formas, condições e saberes que nos conduzam a um fazer pedagógico autônomo, construtivo e inovador.

A autonomia não se faz com a fragmentação da existência. Ela ocorre quando encontramos o que e quem nos completa (ALARCÃO, 2007, p. 90). E nessa autonomia faz-se necessário uma ação flexível e dinâmica, que nos traga um retorno significativo não apenas com relação à aprendizagem de nossos educandos, pois consideramos o seu êxito o nosso sucesso, mas, e principalmente, a representatividade de nosso trabalho docente

na vida desses sujeitos que passam por nossa trajetória docente. Nesse sentido, é que as narrativas nos estimulam a refletir sobre nossas práticas, e assim nos impulsionam para a tomada de consciência pela busca constante, pois o processo educativo é dinâmico e, se a educação não é estática, nós também nas nossas práticas não podemos ser.

Nos envolvemos no processo educativo/formativo, descobrindo saberes, nos reconstruindo, aprendendo a aprender, e reaprendendo a ensinar. Somente quando nos colocamos diante do inacabamento é que percebemos quanto ainda somos imaturos diante do universo dos conhecimentos que ainda podemos alcançar, e, ao trilharmos esse ideal, somos envolvidos pelas memórias de nossas buscas, por isso:

[...] Foi com o peso desta responsabilidade, neste caminho de incertezas pautado na complexidade da vivência humana, que ao ingressar no curso de Pedagogia, que considero ter sido um marco em minha vida, outras novas oportunidades de repensar a minha prática surgiram, por isso considero que na intenção de buscar o melhor por minha formação nunca tive problemas em desconstruir-me continuamente, para confirmar o que já conheço e ir em busca do desconhecido. Quando utilizo o termo “confirmar” refiro-me as percepções que surgiram a partir das minhas experiências, das práticas reflexivas que surgiram inconscientemente e até às vezes truncadas, mas que se completaram quando identifiquei sua validade. (Memórias de uma Professora/Autora)

Nesse aspecto, as competências necessárias ao exercício da docência ocupam espaço e tempo na formação continuada, na perspectiva de que sempre, ao retomar a ação docente, esta possa ser recheada de mecanismos motivadores de modificações e de aprendizagens, pois a incompletude do ser humano é a motivação para a busca constante, sustentada no desejo natural da descoberta, porque “[...]

o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 1997, p. 50). É essa consciência sobre a coletividade que nos move, como educadores em formação, onde sentimos nos completar nas experiências, quando no vazio buscamos preencher-nos nas relações. Isso porque:

*A importância de ser professora em formação é a possibilidade da relação imediata entre teoria e prática, e nesta relação à reconstrução do meu fazer docente. As incomodações originadas no início da docência motivaram-me ao ingresso no Ensino Superior e a sala de aula durante o curso de Licenciatura em Pedagogia (1998 – 2003) foi primeiro espaço que me permitiu contato com as literaturas pelas quais concebi vários conceitos sobre a educação inclusiva e seus parâmetros. Foi na Educação Especial enquanto modalidade de ensino onde enfrentei os maiores desafios, para os quais busquei no curso de pós-graduação *latu sensu* em Educação Especial Inclusiva, aprofundamento teórico, na perspectiva de melhorar minha prática. Mas, foi nos estudos do Mestrado Profissional, modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* onde recebi orientações sobre técnicas e processos, que me permitem equilíbrio na relação teoria e prática, me possibilitando um nivelamento entre o que dizem os teóricos, como me apropriar de suas ideias e em que elas refletem na minha formação. Considero os conhecimentos desta etapa acadêmica o mirante que conduzirá o escopo de minha prática pedagógica daqui em diante. (Memórias de uma Professora/Autora)*

Nesse sentido, nos sustentando no pensar freireano, é que nos predispomos a enveredar pelo mundo acadêmico, na perspectiva de reconstruir-nos sempre, porque acreditamos que “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 1997, p. 58). Por isso, caracterizamos-nos enquanto seres abertos ao desconhecido, famintos de conhecimentos novos e curiosos pela descoberta do subjetivo. Sus-

tentamo-nos na ideia de que a cada novidade nos sentimos mais próximos do que vem a ser o ideal de nossa profissão docente.

Assim, despertamos para questionar o que ainda não havíamos percebido, compreendemos algumas coisas que pareciam complexas, (re)significamos os conhecimentos adquiridos, e também nos entregamos a novas incomodações sobre termos, conceitos, metodologias etc., pautados na ideia de Freire (1997) que nos diz que como professores devemos saber que sem a curiosidade que nos move, que nos inquieta, que nos insere na busca, não *aprendemos e nem ensinamos*.

Naturalmente surge a possibilidade de mudança, nos levando a “romper com as visões simplistas de ensino, de aprendizagem, de educação, que cada futuro professor isolado costuma cristalizar”. A esse respeito, a pesquisadora tece uma reflexão, referindo-se à “superação individual, imersa em um coletivo, que vai se constituindo por meio da experiência de inúmeras decisões, hipóteses, interações dialógicas, investigações, explicitações, sistematizações” (FRAIHA-MARTINS, 2014, p. 24).

Na busca por boas práticas, debruçamos sobre nós mesmos, na intenção de redescobrir e de confiscar, de uma forma um tanto quanto hostil, nossos desejos e planos, considerando na prática o ponto de partida para essa descoberta, pois dela emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, ou seja, a prática esboça os caminhos a percorrer na docência. Para tanto, ambas estão interligadas, pelo fato de uma existir em função da outra, e isso é o que define a certeza das coisas (ESTEBAN; ZACCUR, 2002).

A prática também é a finalidade da teoria, porque é de lá que os problemas são formulados, de modo que se parte da prática para voltar a ela. Para as autoras, na prática do professor pesquisador, a dicotomia entre o fazer e o pensar é substituída pela percepção da

complexidade do processo pedagógico e nesse processo ocorre sua reconstrução.

Essa formação não ocorre isoladamente, mas pela experiência formadora que “articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros” (JOSSO, 2004, p. 39). Desse emaranhado de habilidades e competências que, ao longo da vida, se reconstituem, emerge a conscientização pela qual se configuram as transformações do processo educativo, e nessa teia de vivências e aprendizagens se sustenta a (auto)formação docente.

Considerações finais

Ao trazer os aspectos emergentes neste estudo, apontamos indícios para a autorreflexão da prática docente, por uma aproximação entre teoria e prática, na perspectiva da educação inclusiva, e, nesta, a educação de surdos, evidenciando elementos desta autorreflexão que representam significativamente tanto as práticas de ensino-aprendizagem quanto as práticas sociais para a inclusão.

Diante do que discutimos ao longo deste trabalho, as reflexões nos conduzem a ressignificar nossas memórias, numa aproximação entre o que já sabíamos ou pensávamos saber com o que hoje sabemos e conhecemos, ou mesmo, o que esperamos saber daqui para frente, refletindo sobre aspectos da docência a partir de um *óculos teórico*, bem como a reformulação da prática para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem de estudantes surdos, para que possamos viver de fato a educação inclusiva.

No trajeto memorialístico, percebemos a superação do medo, da culpa e da dúvida que muitas vezes limitaram nossas ações educati-

vas, adquirindo a consciência de que desconhecer determinadas coisas é comum, é normal, contudo, não podemos aceitar a inércia, e mudar exige ação contínua e coletiva. Ao identificarmos as fragilidades da prática docente na educação de surdos, percebemos a necessidade de nos alimentarmos de teorias que possam clarificar as ideias e conduzir-nos na caminhada convictos de nosso papel social nesta área.

O contexto da educação inclusiva prima por mudanças urgentes no sistema educacional, não apenas com relação ao cumprimento da legalidade, mas, e principalmente, com relação à forma como se dá o cumprimento das leis, para que, doravante, seja modificada a realidade dos estudantes inseridos no sistema educacional, rumo a uma educação de qualidade. Para tanto, a *formação de professores* é uma necessidade constante, de modo que despertem seu olhar acolhedor e possam consolidar o respeito às diferenças, para que a educação inclusiva seja vivenciada pela escola a partir de seus objetivos.

Embora façamos parte de um sistema que prega a prática da educação cidadã, pautada na democracia, este mesmo sistema cobra burocraticamente ações que por vezes vão de encontro a esta cidadania. Em decorrência, esta consciência nos impulsiona a defender a ideia de que a *educação para a inclusão* deve superar as questões sistemáticas burocráticas, e voltar-se para as questões humanas, sociais, culturais e afetivas, pois, somente assim, poderemos estar nos aproximando da inclusão idealizada. E como a cidadania versa sobre o reconhecimento dos direitos dos indivíduos, cabe à escola, enquanto instituição responsável por efetivar essa *formação cidadã*, sustentar-se no repensar e na reconstrução de seu currículo e práticas, com vistas a oportunizar de forma justa as condições de uma educação igualitária.

A oportunidade de escrever sobre nossa própria prática despertou-nos um sentimento

de *autorreflexão pedagógica*, ao mesmo tempo que de (auto)conhecimento de nossa profissão de professor(a) que, neste país, é tão massificada, mas ao mesmo tempo muito importante para o desenvolvimento social e cultural, estando interligada às demais áreas de formação humana. Igualmente, como professores/educadores, assumimos o processo constante de aprendizagem, de modo que reconhecemos que, a cada ação docente, o ensinar e o aprender completam-se mutuamente.

Produzir esta pesquisa na modalidade (auto)biográfica nos conduziu a adentrar um processo de descobertas teóricas que justificam nossa prática, o que nos abriu um espectro de conhecimentos que nos instigou o *amadurecimento acadêmico*, o qual se torna vigor a nossa formação profissional a partir daqui, porque consideramos uma formação em larga escala mediante os objetivos que foram traçados para a realização deste estudo.

Ao relacionar os resultados dos objetivos alcançados a nossas inquietações iniciais, reconhecemos a dimensão do que pensávamos, no início da docência, com as expectativas que nos movem ainda hoje, em processo formativo. E, nesse desenvolvimento temporal-espacial, sustentou o *sentimento de pertença* que já nos invadia, nos conduzindo a apropriar-nos da ideia de nosso papel enquanto formadores de pessoas e transformadores da sociedade, que, embora incomodados com o que não pode mais ser mudado, nos fortalecemos na assertiva de que é possível ser diferente.

Aprendemos com os resultados deste estudo que consideramos elementos fomentadores de um processo reflexivo para a reformulação curricular, na perspectiva de uma *ressignificação do fazer pedagógico* de professores, sobretudo de professores de matemática, de modo que essas práticas reflexivas se tornem alicerces da construção efetiva do processo de inclusão.

Os resultados desta pesquisa autobiográfica indicam possíveis *mudanças na trajetória docente*, porque, quando intencionamos, sonhamos. Se há sonhos, então desejamos, se desejamos, nos incomodamos, buscamos e nos entregamos a essa busca. Entre uma realização e outra, erramos, acertamos, inventamos e reinventamos, sempre na intenção de sermos pessoas e educadores melhores. A condição de ser educador e educadoras exige-nos acreditar no novo, por isso, a cada ação educativa, tomamos como lição de vida, um novo saber, que descobrimos na relação com nossos educandos e, na complexidade dessas relações, o processo cíclico do ensinar e aprender seja fortalecido, de forma recíproca e sucessivamente.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores** – Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ALARCÃO, Isabel. **Professor reflexivo em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Rio de Janeiro: Vozes. 1998.
- CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CAMPELO, A. R. S. Pedagogia visual/sinal da comunicação dos surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, Gladis. (Orgs.). **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 100-131.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.
- ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Esteban. **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FRAIHA-MARTINS, France. Significação do ensino de ciências e matemática em processos de letramento científico-digital, 2014. 235 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
- GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 79-108.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília, DF: MEC, 2007.
- JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez., 2007. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf> Acesso em: 20 abr. 2017.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MINAYO, M. C. S. et al. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- NÓVOA, Antonio. Formação e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua for-**

mação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

SALES, Elielson Ribeiro. **A visualização no ensino de matemática:** uma experiência com alunos surdos. 2013. 235 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histó-**

rias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS, 2006a.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. de.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b. p. 135-148.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Orgs.). **Memória e formação de professores.** Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Eu, professora: uma narrativa autobiográfica. **Linhas Críticas**, v. 16, n. 30, p. 183-191, jan./jul. 2010.

Recebido em: 30.03.2018

Aprovado em: 08.10.2018

Maria Eliana Soares é especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Pará. Esp. em Educação para relações étnico-Raciais, pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Esp. em Dependência Química, pelo Instituto Eficaz/PR. Esp. em Educação Especial Inclusiva, pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin. MSc. em Docência em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará. Professora de Educação Especial (SEDUC/PA). Coordenadora Pedagógica (SEDUC/PA). Profª Temporária de Magistério Superior da UFPA. Membro do Ruaké – Grupo de Pesquisa em Educação em Ciência, Matemáticas e Inclusão do Instituto de Educação Matemática e Científica/UFPA. E-mail: marianaile2011@hotmail.com

Rua Nazaré, 4, Q-P, Conjunto Campos Eliseos, Bairro Novo Olinda, Castanhal/PA. – (91) 988490169 – Maria Eliana soares

Elielson Ribeiro de Sales é licenciado em Matemática pela Universidade do Estado do Pará (1996), mestre em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (2008) e doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (2013). Atualmente é professor Adjunto I da Universidade Federal do Pará, no Curso Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) e do Programa de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), oferecido pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). É coordenador do Projeto de Pesquisa intitulado "Educação em Ciências e Matemáticas na Escola das Diferenças" e do Grupo Ruaké (Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências, Matemáticas e Inclusão). Consultor ad hoc da CAPES. Atua na área da Educação, com ênfase em Educação em Ciências e Matemática, nos seguintes temas: Ensino e aprendizagem de ciências e matemática para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. E-mail: esales@ufpa.br

France Fraiha-Martins é graduada em Tecnologia em Processamento de Dados pelo Centro Universitário do Estado do Pará – CESUPA (1995) e especialista em Informática na Educação pelo CESUPA (2001). Mestre em Educação em Ciências e Matemática: área de concentração-Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas – PPGECM/IEMCI/UFPA e Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas pelo PPGECM/IEMCI/UFPA. Recebeu Menção Honrosa no Prêmio Capes de Tese 2015. Desenvolve pesquisa na linha de Formação de Professores com trabalhos voltados para a Educação a Distância e para o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação em situações de ensino. É docente da Universidade Federal do Pará – UFPA, lotada no Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI. Atualmente é Diretora da Faculdade de Educação Matemática e Científica – FEMCI. É membro do grupo de pesquisa de formação de professores (TRANS)FORMAÇÃO, vinculado ao IEMCI/UFPA. É docente do Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas, atuando na linha de pesquisa Formação de professores para o Ensino de Ciências e Matemáticas. E-mail: francefraiha@hotmail.com