

**FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TRANSVERSALIDADE
ÀS MODALIDADES DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
Conversações com a Professora Denise Meyrelles de Jesus**

Clarissa Haas¹
Denise Meyrelles de Jesus²

Com a pauta da formação docente associada à transversalidade da Educação Especial nas modalidades de ensino da Educação Básica, entrevistei a Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus. A professora e pesquisadora tem larga experiência no tema da formação de professores em Educação Especial com foco nos processos escolares inclusivos, orientando-se no diálogo com a literatura pedagógica associada à defesa da democratização da escola pública como locus de formação humana, comprometida com a universalização e a apropriação colaborativo-crítica do conhecimento.

Assim, em uma manhã outonal de abril do ano corrente (2024), através do Google Meet, conversei com a professora Denise ao longo de duas horas. A professora, por meio de sua fala mansa, firme e fluída nos revelou a propriedade e a serenidade conquistadas em quase 4 décadas de aposta política e ética incondicional na educação pública, bem como a vitalidade juvenil de quem acredita na formação como campo para provocar mudanças pela inclusão escolar.

Nomeio o privilégio deste momento como *conversações* sob inspiração do chileno Humberto Maturana (2001). O estudioso chama de conversações “as diferentes redes de coordenações entrelaçadas e consensuais de linguajar e emocionar que geramos ao viver juntos como seres humanos” (Maturana, 2001, p. 132). Portanto, é por meio das redes de conversações, enquanto coordenações de fazeres e emoções, que tomamos consciência daquilo que temos feito e/ou estamos fazendo. Nesse sentido, as conversações com a professora Denise nos

¹ Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU-UFRGS). Professora adjunta na Faculdade de Educação da UFRGS. Docente permanente do PPGEDU-UFRGS e do Mestrado Profissional em Educação Básica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da UFRGS (NEPIE/UFRGS). E-mail de contato: haascla@gmail.com

² Doutora em Psicologia da Educação pela University of California, EUA. Mestra em Educação pela University of Iowa, EUA. Pós-Doutorado pela USP e UFRGS. Professora titular do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade (PPGE/UFES). Coordenadora do Grupo de Pesquisa (CNPq) Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar. E-mail: jesusdenise@hotmail.com

oportunizam essa atitude reflexiva perante as dimensões autopoiéticas de nosso viver e conviver no contexto das instituições de educação escolar.

Descrevendo-se a favor das “utopias realistas”, suas análises nos auxiliam a problematizar as concepções políticas, epistemológicas e pedagógicas em disputa associadas à formação inicial e continuada na área da Educação Especial e podem contribuir para avançarmos no debate associado às especificidades das modalidades de ensino na escola básica brasileira. Sobretudo, suas ponderações nos inquietam e nos fortalecem na defesa de um projeto político de formação docente comprometido seriamente com premissas sistêmicas sobre o que significa ser professor, independentemente de nível, etapa ou modalidade de ensino.

Durante o processo de edição deste material, solicitei à professora Denise que pudesse indicar os principais estudos que foram evocados em sua fala ao mencionar as bases pedagógicas. Essas referências encontram-se listadas ao final desta entrevista, com a intenção de compor um entrelace sugestivo, para prosseguirmos em conversações – mobilizadoras do formar para educar em processos de mudança e da ética do viver e conviver em um mundo multiverso.

Clarissa: Considerando o quadro atual de diretrizes que sustentam a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e a sua operacionalização como política pública nas últimas décadas, quais são os principais desafios que a senhora identifica no campo das políticas de formação inicial e continuada docente para os processos escolares inclusivos?

Denise: Eu agradeço o convite e estou feliz por participar da entrevista. E por pensar junto, porque eu creio que as perguntas que você coloca são, na verdade, um grande desafio para a Educação Especial no país. Estamos tratando de uma modalidade de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. E creio que nós temos tido, eu acho que não podemos negar, um movimento muito importante na constituição de políticas públicas que tomam a perspectiva inclusiva como o direcionamento da Educação Especial. Então, pensando a Educação Especial como uma área de conhecimento, a partir dos anos 2000, tem ocorrido movimentos muito interessantes na busca por afirmar essas políticas públicas. Eu creio que o nosso melhor

exemplo continua sendo a Política Nacional de Educação Especial de 2008; junto a outras normativas que foram, de certa maneira, dando materialidade àquela política maior. Nós temos um outro movimento que me parece que precisa ser olhado ainda com muito cuidado, que envolve a materialização dessa política nos diferentes contextos. As macropolíticas não viram políticas da noite para o dia nos espaços micropolíticos. Pensemos, por exemplo, o estado e o município como entes federados. Aí nós vamos ter alguns gargalos. Eu posso falar pelo estado do Espírito Santo (ES), mas eu diria que é uma premissa verdadeira para o país. Nós temos, no ES, um conjunto enorme de municípios, talvez a maioria, que não têm sistemas próprios de ensino. Então, eles têm que trabalhar “no dia” da legislação estadual que, em tese, acompanha a nacional. O Espírito Santo, por exemplo, teve uma diretriz em 2010, revista em 2019 e em 2021. E são grandes os desafios para a sua materialização, como sistemas que não têm equipes, ou que, muitas vezes, são dois profissionais que compõem uma equipe, e essa conjuntura política fragiliza a política pública.

Nesse contexto, se insere a questão da formação inicial e continuada de professores. Nós temos uma base comum nacional – formação – que é uma formação generalista, que forma, creio eu, muito mais o professor de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, primeiro ao quinto ano, e nem sequer tangencia muito a questão da [Educação de Jovens e Adultos] EJA e a gestão da educação, a gestão dos processos pedagógicos e o papel dos diretores de escola. Então, nós não temos uma formação inicial que seja “forte” o suficiente para formar um professor que tenha um nível de conhecimento que dê conta dessas múltiplas possíveis funções, dentre elas, o professor de Educação Especial. Temos aí uma questão. Outra questão que nós não podemos perder de vista é que também estamos falando da formação de professores nas diferentes áreas. Nós não estamos falando só do professor formado na licenciatura em Pedagogia; estamos falando do professor formado nas outras licenciaturas, que tem uma formação pedagógica, muitas vezes frágil.

Não vamos esquecer que mais de 80% dos professores brasileiros foram formados em instituições privadas e fizeram uma formação muito abreviada dos fundamentos pedagógicos. Temos um professor, talvez, mais conteudista, que pensou menos na sua formação pedagógica.

Para além, creio que estamos vivendo uma outra questão bastante complexa: como temos significado a formação continuada? A formação continuada, em tese, é para

continuarmos pensando a educação nos seus processos de mudança. Acredito que a formação continuada é para sustentar as mudanças... Por exemplo, a própria Educação Especial, se nós olharmos a longo prazo, foi uma mudança. Pensar em educação quilombola, pensar as questões da educação do campo são mudanças. A formação continuada deveria lidar com essas mudanças como desafios que se colocam à educação. A sensação que tenho, o meu olhar, a minha experiência e os resultados das minhas pesquisas é a de que não temos olhado a formação continuada dessa forma. Nós temos olhado a formação continuada como aquela que vai dar conta dos problemas que aparecem e não de acompanhar os movimentos e as mudanças. Então, surge um problema e vamos “apagar incêndio” com a formação continuada. Seria essa a função da formação continuada?

Clarissa: Retomando a ação transversal da Educação Especial em relação à educação escolar, como uma das diretrizes centrais no planejamento da ação pedagógica e na organização dos serviços de apoio pedagógicos especializados, que conhecimentos são relevantes no âmbito da formação inicial e continuada docente?

Denise: A transversalidade é algo de que não podemos abrir mão. Quando nós falamos de direito à educação, ela é realmente uma diretriz central, embora bastante complexa no seu processo de organização. Com relação aos conhecimentos necessários para a formação inicial, pode parecer utópico, mas eu gosto das utopias realistas.... Eu diria que nós precisamos formar aquele profissional que Philippe Meirieu vai chamar de pedagogo. E pedagogo não é porque fez Pedagogia, pode ter feito Letras, Química, ou outra licenciatura. É aquela pessoa que, na formação inicial, aprende a refletir sobre os projetos pedagógicos, sobre as áreas de ensino, sobre as práticas pedagógicas cotidianas. Então, nós estamos falando da formação de um professor reflexivo crítico. Essa formação é fundante e deveria ser condutora da formação do profissional professor. Eu gosto da ideia de Vygotsky quando ele nos diz que o bom professor é aquele que ensina. Portanto, nós precisamos formar professores que ensinem, e isso está associado a ter uma perspectiva teórica. Então, eu sinalizaria para dois movimentos: que envolvem a articulação das perspectivas teóricas e a reflexão sobre as práticas cotidianas. Essa articulação me parece fundamental.

E, nesse sentido, coloco a pergunta (e não tenho resposta): nossa Base Nacional Comum- Formação, nas diferentes áreas, garante esses princípios filosóficos e éticos como constitutivos da docência?

Com relação à formação continuada, temos que considerar que o professor que se formou mais recentemente, possivelmente, teve na sua graduação uma disciplina voltada à Educação Especial ou à diversidade. O professor formado há mais tempo não teve essa iniciação e ele precisará ter. Creio que seja necessário pensarmos a responsabilidade das agências empregadoras. Também, como universidade pública, precisamos pensar o nosso papel e termos um projeto que responda ao que o professor está colocando como demanda. Mas, também ao que nós, pesquisadores, entendemos ser parte da demanda. O “problema” a ser discutido na formação continuada, de modo geral, não é o problema que nós da universidade levamos, nem o problema que aqueles que estão na escola afirmam que têm. Nós vamos forjar esse problema juntos. Eu creio que a formação precisa ser pensada dessa forma. O professor, muitas vezes, quer uma formação que lhe diga o que fazer, que lhe traga uma técnica, um conjunto de atividades, modelos que ele possa olhar e dizer, esse “casa” bem com aquele aluno, esse com aquele outro. Parece-me complexa essa ideia. Então, nós precisamos trabalhar com os fundamentos para, em paralelo, discutir as experiências. A formação continuada precisa dar conta disso. E para isso, eu insisto, é necessária a mão do ente federado, do município ou do estado, trabalhando nessas questões. Tem que ter a mão da universidade, formando professores universitários que deem conta dessas questões. Porque “os meninos” com deficiência estão chegando na universidade. Então, acho que essas são questões que nós precisamos considerar, independentemente da etapa, nível ou modalidade de ensino. Precisamos de uma política de formação, muito bem articulada, a partir daqueles que vivem no contexto da sala de aula, mas não só, esse é um desafio. E Marli André já nos dizia: temos que ter cuidado em fazermos formações baseadas apenas naquilo que o professor disse que ele precisa. Vamos fazer essa articulação entre o que ele diz que está precisando e o que as teorizações fornecem como apoio para essas questões, chegando às questões das práticas. Se não, os nossos professores abandonam as formações. Essa é uma questão também complexa.

Clarissa: A ação transversal da Educação Especial em relação às modalidades de ensino é assunto que toma pouca visibilidade dentro das diretrizes políticas nacionais, cabendo aos sistemas de ensino a proposição de modelos organizacionais que contemplem as especificidades dos estudantes demandantes dessas modalidades. Neste sentido, a condição da deficiência em relação às desigualdades sociais, produzidas a partir de múltiplos marcadores sociais, e as organizações curriculares próprias das modalidades de ensino são assuntos que, na construção dos currículos de formação docente, envolvem processos de seleção, refletem relações de poder e concepções distintas sobre processos educativos. Quais as perspectivas para os currículos de formação docente mediante um cenário em que se torna imperativo a universalização do direito à educação escolar a partir da acessibilidade curricular em paralelo ao reconhecimento das múltiplas singularidades dos sujeitos, contextos, espaços e tempos escolares?

Denise: Vamos começar pensando a questão da universalização do direito à educação escolar, pois tenho dúvidas se realmente assumimos a universalização como uma premissa ética. Falamos em “educação de todos”, mas quem fica “fora” do “todos”? Vou dar um exemplo, sobre uma questão que acontece no Espírito Santo: quando você pensa no direito à educação escolar de uma pessoa com uma condição mais complexa de saúde, nós temos visto, com muita força, a ideia do ensino domiciliar. Então, se você tira essa pessoa da escola, a situação se resolve e não se está pensando no direito à educação escolar de todos. Eu não estou negando a educação domiciliar. Estou dizendo que nós estamos usando, muitas vezes, a educação domiciliar, trabalhada pelo professor de Educação Especial, quatro horas por semana, seis horas por semana, para justificar as lacunas na universalização ao direito à educação escolar. Universalizar o direito à educação escolar envolve pensar sobre as condições concretas de vida de nossos alunos, como, as condições climáticas, as questões do transporte, as famílias em situação de vulnerabilidade, entre outros aspectos. Então, se trabalharmos realmente com uma perspectiva interseccional, pensando todas essas questões, vamos ter a possibilidade de universalizar o direito à educação escolar. Então, essa é a primeira questão em termos de matrícula; e a outra é a acessibilidade curricular que eu prefiro chamar de apropriação do conhecimento curricular. O que ocorre é que não há tempo para pensar na apropriação, pois, por muitas vezes, a luta fica restrita a garantir a matrícula do “menino” em condições

extremamente adversas. Então, a pergunta que me faço é: até que ponto nós, escola, realmente queremos assumir esse “menino”? Ou, queremos que o Serviço Social, a Saúde deem conta dele para que, completados os 15 anos, ele possa ir para a EJA? Então, acesso ao conhecimento não tem sido uma preocupação central, pois o professor enfrenta um complexo cenário. Ele precisa estar no contexto desse cenário e, a partir dele, propor outros movimentos. Como é que nós podemos pensar e trabalhar com esse aluno, que dispositivos nós temos? Trago um exemplo do que estamos vivendo em um município da Região Serrana do Espírito Santo, uma criança que chegou à escola, chegou “tarde”, já chegou com oito anos. Desde os seis anos de idade, ela esteve matriculada em vários lugares, mas não ia para a escola. Ela tem uma condição, pelo que eu entendi, bastante complexa: é uma criança que teve paralisia cerebral e que associa o diagnóstico de autismo. É uma criança que demanda muito apoio, não é só cadeirante, mas fica na cadeira de rodas ou no chão por muito tempo, anda com muita dificuldade, e essa criança chega à escola, essa criança é pomerana. Então, ela não tem fala articulada, mas ela entende pomerano. O professor de Educação Especial, o professor da sala de aula comum, tem que falar pomerano. E, aí, será que o Estado vai contratar dois professores que falem pomerano por conta de uma criança? Embora seja uma comunidade pomerana, deveria, mas a maioria das crianças “se vira” com português, a maioria, não todas, então essas são questões que vamos pensar no acesso ao conhecimento. Como que, conhecendo as múltiplas singularidades, como você pergunta, como é que nós vamos trabalhar essas questões nos espaços e tempos escolares, com essas crianças que demandam realmente de um apoio muito grande? Essa criança deveria frequentar o contraturno também; mas ela precisa aprender na língua materna e ter apoios complementares para utilizar a comunicação alternativa em pomerano. Então, essa singularidade do sujeito que envolve o contexto de uma cultura é extremamente complexa. A função da escola seria pensar junto que alternativas nós temos a esse caso, inclusive a demanda de mais professores naquela escola. Essa estudante não pode continuar frequentando uma classe multisseriada, pois demanda muito do professor. Então, a sala de aula em que esta criança está matriculada deveria ter uma política organizativa da escola para dar conta das singularidades. Agora, eu entendo que se o município não assumir isso como premissa orientadora, esse cenário vai prevalecer e não teremos condições de garantir a acessibilidade curricular. Eu creio que essas questões têm sido pouco discutidas, considerando-se a mercantilização da educação.

Clarissa: Com relação à formação do docente especializado em Educação Especial, a partir das diretrizes políticas atuais, o locus de formação docente para a área da Educação Especial e para os processos inclusivos aponta perspectivas distintas e que repercutem distintamente na ação desse profissional. Além disso, atualmente, os direcionamentos da política pública têm apontado para a indução de políticas de formação inicial nas modalidades de ensino, tais como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR Equidade, lançado em setembro de 2023, como ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), idealizada junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). Conforme suas diretrizes oficiais³, a iniciativa tem como objetivo “formar professores em licenciaturas específicas para atendimento das redes públicas de educação básica ou das redes comunitárias de formação por alternância, que ofereçam educação escolar indígena, quilombola e do campo, assim como educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos”. A partir de suas pesquisas, como a senhora se posiciona mediante esta conjuntura política e que caminhos vislumbra para a gestão da política pública referente à formação docente em Educação Especial em transversalidade à educação escolar, e em específico, às demais modalidades de ensino?

Denise: Eu acho que nós temos trabalhado em dois eixos: político e ético, pensando a questão da formação em Educação Especial. O primeiro eixo diz respeito a dizer “não” aos cursos a distância, pois as pesquisas evidenciam claramente a importância da formação presencial. O segundo eixo é a defesa de que o professor de Educação Especial é um professor. Então, ele não é licenciado *em* Educação Especial. Ele é licenciado em Pedagogia ou em qualquer licenciatura. O licenciado é alguém que precisa ser licenciado presencialmente. Ninguém faz a proposição de formar um médico a distância, mas propõe formar o professor de Química, Física, História ou de Língua Portuguesa a distância. Então, creio que esses dois eixos são condutores para dizer não ao PARFOR como modelo, como proposição formativa. Não à educação a distância e não à formação do professor licenciado em Educação Especial.

³Fonte: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor-equidade>
Acesso em: 30 maio 2024.

No que concerne à formação em Educação Especial, vislumbro um professor que tem como base, em sua formação ético-política, um olhar crítico-reflexivo sobre o seu saber fazer. É alguém que tem uma formação sólida. Eu diria que vejo os professores que já estão atuando como professores de Educação Especial num movimento de formação continuada constante. Aposto na formação para professores de Educação Especial em nível de especialização. Uma questão que acho como algo possível é o mestrado profissional em Educação Especial. Esse mestrado profissional poderia servir como formação inicial na área. E aí, eu vejo que existem algumas experiências: a minha inserção fora do Brasil mostra experiências bastante interessantes, claro, com diferentes propostas, na Itália, em Portugal, na Espanha e na França. Eu tenho alunos do mestrado, do doutorado que já são professores de Educação Especial, que estão fazendo o doutorado e que têm que fazer estágio em docência na graduação. Olha o espaço do mestrado profissional para esse estágio em docência! Além disso, nós temos um conjunto de professores que fizeram mestrado e doutorado que estão trabalhando nas redes de educação básica. Essas pessoas seriam excelentes para trabalhar conosco no mestrado profissional. Então, nós vamos colocar a verba pública no projeto PARFOR? Então, eu acho que nós estamos falando de uma questão extremamente difícil, complexa e ninguém perguntou para “nós”. Quando eu digo “nós” me refiro às universidades. Se eles tivessem nos perguntado, teríamos dito que podemos oferecer cursos de especialização e mestrado profissional em Educação Especial para quem já é licenciado.

Clarissa: Dentre as perspectivas que a senhora apontou, há dois aspectos sobre os quais acredito ser interessante seguirmos conversando. Recuperando a sua fala sobre a formação continuada como um movimento contínuo e permanente sob a responsabilidade dos sistemas de ensino, eu penso que um dos grandes desafios é articular a formação continuada com as condições de trabalho dos professores de educação básica. E o segundo aspecto envolve essa formação continuada para a área a partir do mestrado profissional, a qual eu reconheço como uma proposta muito interessante. Me parece que realmente teria que ser um mestrado específico, porque já conhecemos situações em que pessoas que passaram pelo mestrado ou doutorado em Educação, dentro de uma linha de pesquisa voltada à Educação Especial, mesmo com essa bagagem de estudos, no momento de inscrição para concurso não são reconhecidos

pelas redes de ensino como professores de Educação Especial.

Denise: Eu vejo que o mestrado em Educação Especial e a qualificação em nível de especialização são formadoras para a área, assim como para a educação do campo e para as outras modalidades. Eu estou dizendo que o mestrado tem que ter esse caráter de especificidade. Eu estou dizendo que talvez, nesse momento político atual, seja necessário, porque idealmente o professor faria a sua licenciatura e daria conta de pensar as questões da Educação Especial junto com os especialistas do próprio sistema. Lembro que nossos professores estão saindo da formação inicial e não dão conta disso. A outra parte que você traz é a questão do trabalho docente. Eu creio que se nós começarmos a pensar em criar condições econômicas, e não é fácil, mas criar condições econômicas para contratação do professor 40 horas, nós vamos criar possibilidades, mesmo que as crianças não estejam, e acho que deveriam estar, em tempo integral na escola. Mas nós vamos criar possibilidades inclusive do professor ter um turno alternativo à formação. Outra possibilidade é se os professores tivessem um contexto de bidocência, em que um pudesse sair e deixar o outro colega e vice-versa. Não vamos de forma alguma tomar os Estados Unidos como um bom modelo, mas eu posso afirmar que, na Califórnia, isso acontece. E, neste caso, nós não estamos falando só em Educação Especial, nós estamos falando em todas as modalidades, e no nosso aluno que demanda bastante apoio. Eu não estou falando do “menino” que tem essa ou aquela condição. Eu estou falando do “menino” que não tem as condições que a escola pensa que ele deveria ter para estar nesse formato. Constitucionalmente, você não pode retroceder o “menino” na escolarização... Pedagogicamente, você não pode ficar reprovando, reprovando, reprovando... Eu creio que nós temos que ter alternativas.

Clarissa: A senhora poderia falar um pouco sobre o papel da universidade na formação continuada docente para os processos inclusivos a partir dos movimentos de seu grupo de pesquisa, envolvendo a pesquisa-ação colaborativo-crítica?

Denise: As nossas pesquisas têm evidenciado que a pesquisa-ação, em termos de perspectiva colaborativo-crítica, tem sido desencadeadora de movimentos muito importantes,

resultando em iniciativas voltadas à formação dos gestores públicos de Educação Especial no Espírito Santo e em produções na forma de dissertações e teses.

Trata-se de um movimento muito importante para “mexer” com o contexto da escola. A grande questão é que nós precisamos pensar juntos e isso leva tempo. Mas, a partir daí, temos conseguido deslanchar movimentos muito interessantes na escola. E mesmo quando a escola muda, porque tem outros movimentos políticos, as pessoas envolvidas conseguem se manter envolvidas e, às vezes, elas continuam trabalhando com esse olhar do movimento de provocar mudança “junto com”, entendendo que a mudança não é algo pronto e acabado. Essas pessoas têm muitas vezes deixado até uma escola, um município, por conta de que querem trabalhar nessa perspectiva e não encontram mais espaço, por conta das mudanças políticas do próprio município. Então, eu acredito que seja, sim, uma proposta de formação bastante interessante.

A nossa experiência vai dizer o seguinte: é extremamente enlouquecedor, muito trabalho. Estamos terminando agora um curso de formação continuada na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Os professores cursistas reportaram suas questões, e nós buscamos analisar aquelas questões. E surgem outras questões. Sentimos, por outras pesquisas, que precisaríamos pensar um pouco sobre as políticas públicas de Educação Especial e que seria necessário primeiro discutir o que é política pública, políticas educacionais. Mas creio que, como proposta de ação da extensão universitária, como inserção no campo, como inserção social, estaríamos cumprindo a nossa função social. Eu creio que a pesquisa-ação tem nos mostrado uma possibilidade muito rica para a universidade e o espaço público de o Estado se encontrar, seja com a rede pública estadual ou municipal. Agora, nós estamos fechando o curso com 63 pessoas. Foi um curso presencial. Na verdade, com 70 horas não presenciais envolvendo orientações, criação de práticas e escrita de artigo. E nós temos compreendido que a formação continuada nessa perspectiva tem sido facilitadora para os processos inclusivos.

Clarissa: Com a ressalva das mudanças governamentais que a senhora apontou que, por vezes, enfraquecem tais iniciativas, então, a senhora considera que quando a universidade se “afasta” dos contextos de educação básica em que desenvolveu ações formativas a partir da perspectiva da ação colaborativo-crítica, os professores continuem fomentando essa perspectiva nas suas práticas?

Denise: Nós estamos falando de uma outra forma de pensar a formação, de dialogar sobre as questões vividas nos cotidianos. E essa abordagem de não ver só os problemas, mas querer pensar junto possibilidades, alternativas, é libertadora. Porque nos tira o engessamento baseado na afirmação de que nós não temos nada a fazer, ou porque os professores não sabem, ou porque os professores não querem.

Clarissa: O estudioso francês Philippe Meirieu, uma das referências utilizadas pela senhora em defesa da educabilidade de todas as pessoas, costuma nomear suas obras com títulos que expressam a sua busca incessante por um diálogo próximo aos docentes. Lembro dois de seus trabalhos traduzidos para o português: *Cartas a um jovem professor* e *A Pedagogia entre o dizer e o fazer: coragem para começar*. Assumindo esse tom de cumplicidade com os docentes da educação básica que atuam na interface com as modalidades de ensino, o que a senhora, que já soma 39 anos de dedicação ao campo da Educação Especial e da formação docente, diria a esses docentes frente aos desafios contínuos que envolvem a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos?

Denise: Eu quero acreditar que queremos de fato sistemas educacionais inclusivos e não apenas por força da lei. Então, eu diria aos jovens professores: se você ainda pensa ou não tem muita clareza se os sistemas devem ou não ser inclusivos, tome um pouco de tempo para se colocar como professor. Philippe Meirieu nos ajuda com alguns princípios. A educabilidade de todas as pessoas é um princípio e é um pouco nessa linha que nós temos tentado pensar as questões da Educação Especial. Todos são capazes de aprender e, nós professores, como os responsáveis pelo que é a função da escola, devemos criar alternativas. Na linha do que o Vygotsky propõe quanto a trabalhar com caminhos alternativos. Algumas pessoas demandam caminhos alternativos. Meirieu fala de uma “pedagogia diferenciada”, que é um outro princípio dele. Não é uma pedagogia para cada criança, não é um trabalho separado. O que ele chama de uma pedagogia diferenciada é a possibilidade de poder pensar diferentes trajetórias dentro de um contexto político do que deva ser a educação de todos. Então, ele fala da educabilidade e da defesa de uma escola pública que atenda à educação mediante caminhos “sem reservas”.

Meirieu nos diz que nós precisamos de uma Pedagogia que dê conta disso. Eu creio que,

dentro das ideias dele, uma das que me parece fundante é a questão da formação docente que eu já evoquei nesta entrevista. Quem é o professor? O professor é o pedagogo, é aquele que pensa sobre aquilo que faz. Então, nós temos que pensar numa formação reflexivo-crítica.

Um professor com fundamentos da educação muito firmes, os quais Meirieu chama de pedagogias... Um professor que entenda com certeza do campo da Educação Especial. Agora, eu não estou dizendo que ele tem que se formar na surdez, na deficiência visual. A partir dos nossos movimentos de pesquisa comparada, eu cito a Itália e Portugal, quando eles organizam a distribuição de alunos público da educação especial nas salas de aula, observam quantos professores vão precisar... Eles pensam nas grandes áreas que não são as da deficiência. Eles pensam, por exemplo, as questões de natureza intelectual; as questões de natureza psíquica, as questões físicas, principalmente as visuais. Eu não vi em Sássari, na Itália, nem em Portugal, uma ênfase nos estudos no campo de uma deficiência, na área da surdez e das altas habilidades, por exemplo... então, para finalizar, eu vejo essa necessidade dessa formação sólida articulando teoria e prática, como já nos dizia Bernard Charlot e Maurice Tardif nos anos 80. Philippe Meirieu nos fala que nós não podemos abrir mão da escola, nós não podemos abrir mão do professor e não podemos abrir mão do aluno. Junto-me a ele e questiono: será que nós queremos mesmo não abrir mão?

Para prosseguirmos em *conversações*

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2024.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

JESUS, Denise Meyrelles de; BRAGA, Alexandre; EFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, vol. 39, n. 03, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/YcsgqggBZ49hHSggcX96sjj/?lang=pt#>. Acesso em: 30 de mai. 2024.

MEIRIEU, Phillipe. **Cartas para um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MEIRIEU, Phillipe. **Pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem para começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Educational Psychology**. New Delhi: Pentagon Press, 2006.

Referências

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Tradução Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

Submissão em: 31/05/2024

Aceito em: 24/06/2024

Referências
conforme normas da:
 ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS