



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO PROCESSO DE  
(RE)CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NO CONTEXTO DE UM CURSO DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Roberta Assunção



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO PROCESSO DE  
(RE)CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NO CONTEXTO DE UM CURSO DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Roberta Assunção

**Dissertação de mestrado apresentada ao  
Instituto de Psicologia da Universidade de  
Brasília, como requisito parcial à obtenção do  
título de Mestre em Processos de  
Desenvolvimento Humano e Saúde.**

**Orientadora: Profa. Dra. Maristela Rossato**

**Brasília, fevereiro de 2018**

Esta pesquisa recebeu apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio de bolsa de estudo de Mestrado, a partir de fevereiro de 2017.

Ad Assunção, Roberta  
Desenvolvimento Humano como processo de (re)construção do  
sujeito no contexto de um curso de formação de professores /  
Roberta Assunção; orientador Maristela Rossato. -- Brasília,  
2018.  
183 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de  
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,  
2018.

1. desenvolvimento humano. 2. formação de professores. 3.  
subjetividade. I. Rossato, Maristela, orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA INSTITUTO DE PSICOLOGIA**  
**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA

---

**Profa. Dra. Maristela Rossato**

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

**Presidente**

---

**Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes-Lustosa**

Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação

**Membro**

---

**Profa. Dra. Fabrícia Teixeira Borges**

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

**Membro**

---

**Profa. Dra. Wilsa Maria Ramos**

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

**Membro Suplente**

Brasília, fevereiro de 2018

Eu sempre amei o deserto. A gente senta numa duna de areia. Não se vê nada. Não se sente nada. E no silêncio alguma coisa irradia.

*Antoine Saint-Exupère – O pequeno príncipe.*

## **Agradecimentos**

Agradeço, primeiramente, a Deus que me ungiu com inteligência para a elaboração deste trabalho. A Ele [Jeová] seja toda honra, toda glória e todo o louvor.

À minha família pelo suporte, em especial, à minha mãe por suas orações.

À minha orientadora professora Maristela Rossato pelo privilégio de ser sua aluna, pelos direcionamentos, pela atenção e carinho em meio ao processo de aprendizagem e desenvolvimento ao longo desta trajetória pelo mestrado.

À minha co-orientadora professora Diva Maciel, a quem tenho um carinho especial, que me aconselhou e acreditou quando nem eu mesma acreditava. Agradeço pelas lições preciosas que levarei comigo por toda a vida.

Às professoras Fabrícia Teixeira Borges, Ana Valéria Marques Fortes-Lustosa e Wilsa Maria Ramos que gentilmente e prontamente aceitaram o convite para composição da banca.

À Rosania, minha amiga e confidente, cujos conselhos certos renderam bons frutos. E a todos(as) os (as) amigos(as) que estavam de alguma forma presentes e oraram por mim.

Aos colegas do mestrado, do grupo de estudos Psicologia, Desenvolvimento e Subjetividade e Labmis cujas discussões teóricas produziram grande conhecimento, em especial àquelas pessoas que foram tão boas ouvintes. Aos coordenadores e professores do Instituto de Psicologia (UnB) e do Labmis (UnB) pelas ricas contribuições ao longo do processo de ensino e aprendizagem. E aos colegas e funcionários do Departamento de Psicologia e Pós-graduação pelo apoio.

Ao professor Fernando González Rey pelo imenso prazer de ser sua aluna, por sua alegria contagiante e por me emprestar a Teoria da Subjetividade a qual me proporcionou reflexões teóricas e pessoais.

Às professoras Albertina Martinez, Carmem Tacca e Cristina Coelho do Departamento de Educação (UnB) pelas contribuições teóricas. Agradeço pelo privilégio de conhecê-las.

Aos professores e funcionários do Departamento de Música (UnB) por incentivarem a prosseguir.

Aos coordenadores, professores, tutores e cursistas do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (EsDH) pelas vivências e experiências ao longo da trajetória no curso.

E, principalmente, aos participantes desta pesquisa que proporcionaram a realização deste trabalho. Espero que contribua para outras discussões e reflexões.

Agradeço a todas as pessoas a quem Deus colocou em meu caminho e cuja lista de nomes é imensa, portanto não nominarei a fim de não omiti-las: **MUITO OBRIGADA!**



## Resumo

Trata-se de uma pesquisa com base teórica na Psicologia Histórico-Cultural e metodologicamente possui caráter construtivo interpretativo, baseado na Epistemologia Qualitativa de González Rey. A pesquisa foi realizada por meio de análise das Cartas de Intenção (Memorial) e postagens de apresentação dos cursistas no Fórum do Módulo Introdutório, relatos compartilhados nos Fóruns dos Módulos V e VI (*Moodle*) do curso e de uma Dinâmica Conversacional cujo propósito foi promover o resgate da memória do participante por meio de materiais produzidos ao longo do curso. Além disso, foi utilizado o instrumento de Complemento de Frases adaptado daquele desenvolvido por González Rey, com o intuito de identificar elementos da subjetividade individual dos professores. A abordagem das dimensões de tempo (tempo prospectivo, tempo vivido, tempo presente e tempo histórico), trabalhada por Rosseti-Ferreira, também contribuiu para atingir o objetivo geral da pesquisa: analisar o desenvolvimento humano como processo de (re)construção do sujeito no contexto da formação continuada. A análise possibilitou, portanto, compreender que o desenvolvimento humano e a (re)construção do sujeito acontece em diferentes contextos, por meio de diversos elementos mobilizadores que se entrelaçam. A pesquisa propiciou um melhor entendimento de como os processos de desenvolvimento foram mobilizados no contexto de um curso de formação de professores. Ao investigar os quatro os casos apresentados nesta pesquisa foi possível, também, perceber elementos que, de alguma forma, contribuíram para a mobilização de processos de desenvolvimento e a (re)construção do sujeito que aprende no contexto de um curso de formação continuada de professores. Contudo, tais elementos por si só não são suficientes para provocar as transformações no sujeito, mas requer entrelaçamentos entre si de forma complexa, que em cada momento um desses elementos ganha destaque em relação aos demais.

**Palavras-chave:** desenvolvimento humano, formação de professores, subjetividade.

## Abstract

It is a research based on historical-cultural Psychology and methodologically has constructive interpretive character, based on the Qualitative Epistemology of González Rey. The research was carried out by means of analysis of Letters of Intent (Memorial) and postings of the students' presentation in the Forum of the Introductory Module, shared reports in the Forums of Modules V and VI (Moodle) of the course and of a Conversational Dynamics whose purpose was to promote the recovery of participant memory through materials produced throughout the course. In addition, we used the Complement Phrase instrument adapted from that developed by González Rey, in order to identify elements of individual subjectivity of teachers. The approach of the time dimensions (prospective time, lived time, present tense and historical time), worked by Rosseti-Ferreira, also contributed to reach the general objective of the research: to analyze the human development as a process of (re) construction of the subject in the training. The analysis made it possible to understand that the human development and the (re) construction of the subject happens in different contexts, through several interlocking mobilizing elements. The research provided a better understanding of how development processes were mobilized in the context of a teacher training course. When investigating the four cases presented in this research, it was also possible to perceive elements that, in some way, contributed to the mobilization of development processes and the (re) construction of the subject that learns in the context of a continuing teacher training course. However, such elements alone are not sufficient to provoke the transformations in the subject, but it requires interlacings between them in a complex way, that in each moment one of these elements gains prominence in relation to the others.

**Key words:** human development, teacher training, subjectivity.

## Sumário

<b>Agradecimentos</b> .....	vii
<b>Resumo</b> .....	ix
<b>Abstract</b> .....	x
<b>Lista de figuras</b> .....	xiv
<b>Lista de quadros e tabelas</b> .....	xv
<b>Apresentação</b> .....	1
<b>Fundamentação Teórica</b> .....	6
<b>O desenvolvimento humano e a formação de professores</b> .....	6
<i>Principais conceitos sobre o desenvolvimento humano</i> .....	6
<i>A formação de professores e o desenvolvimento humano na literatura</i> .....	10
<i>A formação de professores na contemporaneidade</i> .....	11
<i>A formação de professores para atuação na escola inclusiva</i> .....	14
<i>A concepção de formação de professores: como um curso de formação pode ser promotor de desenvolvimento humano</i> .....	18
<i>Cursos a distância para formação de professores</i> .....	19
<b>O desenvolvimento humano e a (re)construção do sujeito</b> .....	22
<i>O desenvolvimento humano sob a perspectiva histórico-cultural</i> .....	22
<i>Desenvolvimento humano e a constituição do sujeito: reflexões a partir da Teoria da Subjetividade</i> .....	24
<i>O lugar da afetividade no desenvolvimento humano</i> .....	27
<i>O lugar da imaginação no desenvolvimento humano</i> .....	29
<i>Desenvolvimento humano e subjetividade</i> .....	30
<b>Problematização</b> .....	35
<b>Metodologia</b> .....	37
<i>Fundamentação teórico-metodológica</i> .....	37
<i>Tipo de pesquisa</i> .....	38

<i>Contexto da pesquisa</i> .....	39
<i>Processo de seleção dos participantes da pesquisa</i> .....	41
<i>Leitura das Cartas de Intenção e postagens no fórum de apresentação do curso de especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (EsDH) .....</i>	43
<i>Leitura das postagens no fórum do Módulo V – Processos de Ensino e Aprendizagem ...</i>	44
<i>Participantes</i> .....	48
<i>Procedimentos de construção das informações</i> .....	49
<i>Procedimentos e instrumentos indutores</i> .....	51
<i>CrITÉrios éticos</i> .....	54
<b>Análise e discussão das informações</b> .....	55
<b>Caso 1</b>	
<i>Descrevendo sobre Camila: um resgate do passado e um olhar para o presente</i> .....	55
<i>As expectativas de Camila: um olhar para o passado</i> .....	56
<i>A trajetória de Camila no curso de EsDH: um diálogo entre o passado e o presente</i> .....	59
<i>Os processos de desenvolvimento e (re)construção de Camila como sujeito: analisando o passado, o presente e o futuro</i> .....	66
<b>Caso 2</b>	
<i>Descrevendo sobre Rebeca: um resgate do passado e um olhar para o presente</i> .....	75
<i>As expectativas de Rebeca: um olhar para o passado</i> .....	76
<i>A trajetória de Rebeca no curso de EsDH: um diálogo entre o passado e o presente</i> .....	80
<i>Os processos de desenvolvimento e (re)construção de Rebeca como sujeito: analisando o passado, o presente e o futuro</i> .....	84
<b>Caso 3</b>	
<i>Descrevendo sobre Gustavo: um resgate do passado e um olhar para o presente</i> .....	94
<i>As expectativas de Gustavo: um olhar para o passado</i> .....	95
<i>A trajetória de Gustavo no curso de EsDH: um diálogo entre o passado e o presente</i> .....	98
<i>Os processos de desenvolvimento e (re)construção de Gustavo como sujeito: analisando o passado, o presente e o futuro</i> .....	102

**Caso 4**

<i>Descrevendo sobre Lara: um resgate do passado e um olhar para o presente</i> .....	110
<i>As expectativas de Lara: um olhar para o passado</i> .....	111
<i>A trajetória de Lara no curso de EsDH: um diálogo entre o passado e o presente</i> .....	113
<i>Os processos de desenvolvimento e (re)construção de Lara como sujeito: analisando o passado, o presente e o futuro</i> .....	115
<b>Análise integrativa dos casos</b> .....	120
<i>Os processos reflexivos como elementos mobilizadores da (re)construção do sujeito e do desenvolvimento humano</i> .....	120
<i>As relações afetivas como elementos mobilizadores da (re)construção do sujeito e do desenvolvimento humano</i> .....	124
<i>A imaginação como elemento mobilizador da (re)construção do sujeito e do desenvolvimento humano</i> .....	126
<i>As produções subjetivas como elementos mobilizadores da (re)construção do sujeito e do desenvolvimento humano</i> .....	128
<b>Considerações Finais</b> .....	131
<b>Referências</b> .....	138
<b>Anexos</b> .....	145
<i>Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</i> .....	145
<i>Anexo B – Termo de Autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa</i> .....	147
<i>Anexo C – Carta de Revisão Ética</i> .....	148
<b>Apêndices</b> .....	149
<i>Apêndice A – Complemento de Frases</i> .....	149
<i>Apêndice B – Dinâmica Conversacional – Participante Camila</i> .....	151
<i>Apêndice C – Dinâmica Conversacional – Participante Rebeca</i> .....	156
<i>Apêndice D – Dinâmica Conversacional – Participante Gustavo</i> .....	160
<i>Apêndice E – Dinâmica Conversacional – Participante Lara</i> .....	166

## Lista de Figuras

Figura 1 – Modelo/Orientação da Carta de Intenção do processos de seleção para o curso de EsDH .....	44
Figura 2 – Fórum de apresentação do curso de EsDH .....	45

## **Lista e Quadros e Tabelas**

Quadro 1 – Número de cursistas e dos participantes da pesquisa por polo .....	50
---	----

## **Apresentação**

A Psicologia tem contribuído historicamente para o estudo das pessoas e se comprometido, também, ética e politicamente com a cultura da promoção humana contemplando a qualidade de vida dos cidadãos. Sendo assim, a conscientização e a capacitação docente, em seu desenvolvimento profissional, constituem elementos importantes para o processo educativo e pedagógico, além de implementar mudanças direcionadas à orientação inclusiva dos sistemas de ensino (Maciel et. al, 2010).

O indivíduo participa ativamente de seu próprio desenvolvimento e interage com o meio físico e social, em um constante processo de troca. Esse processo de troca contribui não só para o ensino e a aprendizagem, mas também para o desenvolvimento humano que sofre influência pela cultura. A cultura é fruto da relação do ser humano com o mundo, no qual nasce e cresce inserido, ao passo que essa cultura que o constitui e é constituída por ele, se modifica. A cultura é uma produção simbólica constituída por crenças, conhecimentos, experiências, como também é uma produção subjetiva. A produção subjetiva, ou seja, os sentidos produzidos pelo indivíduo a partir de cada fato vivenciado ocorrem na relação com o outro e são determinantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem pela sua natureza constitutiva (Maciel et. al, 2010).

Pensar em desenvolvimento humano é olhar o sujeito como um ser que pensa, sente e age. Um ser que se frustra e se alegra, se relaciona, repleto de emoções e sentimentos, e que possui uma história co-construída pela e na cultura. Tudo isso que o constitui, o faz significar algo. Compreende-se, portanto, que “a vida de um sujeito é marcada por influências distintas decorrentes dos variados contextos de desenvolvimento dos quais participa e que influenciam ao longo da vida” (Kelman & Amparo, 2010, p. 38). Nesse sentido, há bidirecionalidade entre o indivíduo e os espaços sociais (o trabalho, o lazer, a família e a escola) e, portanto, tal



relação pode contribuir para o processo de desenvolvimento humano (cognitivo, formativo, informativo, caráter, etc.).

O ambiente escolar, seja ele presencial ou virtual (online), constitui um contexto diversificado de aprendizagem e desenvolvimento, isto é, um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores e que é permeado por conflitos, problemas e diferenças. O ambiente escolar é um lócus em que os laços afetivos se estruturam e se consolidam, tanto no âmbito escolar como no familiar, proporcionando aos indivíduos lidarem com seus conflitos, suas aproximações e situações originadas dos vínculos formados nestes ambientes. Desta forma, as pessoas vão aprendendo a resolver os problemas de maneira conjunta ou separada (Densen & Polonia, 2007; Mahoney, 2002).

Arelado ao tripé cultura, cognição e emoção no qual o ser humano se desenvolve, é importante considerar a produção subjetiva gerada nos processos cognitivos, culturais e emocionais e que mobilizam o desenvolvimento. Nesse sentido, as diversas situações vividas pelo ser humano podem ser compreendidas a partir de análises com base no estudo da subjetividade da pessoa. Define-se subjetividade como “as formas complexas em que o psicológico se organiza e funciona nos indivíduos, cultural e historicamente constituídos e nos espaços sociais das práticas e modos de vida” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017, p. 52) e “ela [a subjetividade] se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento” (González Rey, 2002, p. 36-37). Portanto, a subjetividade produzida pelo indivíduo, no caso o professor, em suas relações estabelecidas, inclusive no contexto de estudante, também permeia o seu processo de aprendizagem, de desenvolvimento e sua atuação nos espaços sociais. Ao conhecer o aluno e compreender como ele aprende e se desenvolve, a partir da identificação de aspectos da subjetividade que se vinculam aos

processos de aprendizagem e desenvolvimento, se permite a abertura de um leque de possibilidades que podem contribuir para a delimitação de ações educativas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento humano (González Rey, 2002; Scoz 2009).

Considerando a necessidade de maior investigação sobre as contribuições de um curso de formação de professores no contexto da educação a distância para a compreensão dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento humano do sujeito, o presente trabalho tem como **objetivo geral** analisar o desenvolvimento humano como processo de (re)construção do sujeito no contexto da formação continuada.

A **justificativa teórica** do presente trabalho está atrelada à escolha da base teórica desta pesquisa: a Teoria da Subjetividade. A Teoria da Subjetividade sob a perspectiva histórico-cultural permite compreender os fenômenos psicológicos complexos ao considerar a história de vida e a cultura da pessoa como parte integrante dos processos psicológicos individuais e ao considerar a influência da experiência da pessoa com o meio ao qual está inserido e com o qual se relaciona. A proposta desta pesquisa se diferencia por considerar a história de vida, a cultura, as interações e a subjetividade como aspectos importantes na constituição do sujeito, considerando o estudante (no caso, professores) como capaz de (re)construir-se como sujeito, e por olhar o processo de formação de professores como um processo no qual ocorre aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, se faz necessário considerar o professor como capaz de (re)construir-se como sujeito resultando em um comprometimento com suas novas atuações no contexto escolar.

A **justificativa social** deste trabalho pautou-se na necessidade de contribuir para a formação dos professores a partir da compreensão dos processos de desenvolvimento que foram mobilizados no contexto do curso de Especialização em foco e, principalmente, analisar os elementos de (re)construção do sujeito no processo de aprendizagem considerando a

necessidade do professor se preparar para as mudanças sociais, face às novas propostas pedagógicas voltadas para o processo inclusivo, visando à melhoria do sistema educacional. O processo de formação de professores e agentes envolvidos nos processos educacionais, em especial no ensino especializado, que está indicado desde a Declaração de Salamanca (1994) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Essa indicação/recomendação enfatiza a importância de capacitar e especializar os professores que atuam na escola inclusiva no sentido de qualificá-los para a promoção de um processo inclusivo educacional com vistas a lidar com as diferenças e diversidade, a ajustar as intervenções pedagógicas de acordo com a realidade, a refletir sobre a prática pedagógica, a propor adaptações curriculares e contribuir para a melhoria do sistema educacional. Contudo, a formação de professores vai além de qualificar o profissional para sua atuação, pois se faz necessário pensar, também, em articular ações com o intuito de criar situações que propiciem condições para a promoção do desenvolvimento humano.

A **justificativa pessoal** desta pesquisa nasceu a partir da experiência da pesquisadora como tutora *online* no curso de especialização voltado para a formação de professores que atuam na escola inclusiva. Ao perceber que os cursos de graduação e formação continuada, na modalidade presencial ou a distância, utilizam modelos ainda muito enraizados no instrumentalismo, evidenciou-se, portanto, a necessidade da ampliação de pesquisas que contribuam para novas perspectivas no âmbito do processo formativo de professores voltados para o desenvolvimento humano.

O texto, a seguir, contempla, no Capítulo 1 as bases literárias sobre o desenvolvimento humano e a formação de professores abordando os seguintes temas: desenvolvimento humano; síntese de artigos produzidos que tratam da formação de professores e desenvolvimento humano; formação de professores na contemporaneidade e para atuação na

escola inclusiva. No Capítulo 2 são apresentadas as bases teóricas sobre o desenvolvimento humano e a (re)construção do sujeito sob o aporte da Teoria da Subjetividade. O Capítulo 3 destina-se a problematização que permeia este projeto bem como os objetivos que orientam esta pesquisa. O Capítulo 4 descreve os pressupostos epistemológicos e os processos metodológicos da pesquisa, bem como aspectos relativos ao tipo de pesquisa, a escolha dos participantes, o contexto da pesquisa, os procedimentos e os instrumentos indutores que foram utilizados. No capítulo 5 é apresentada a análise e construção das informações provenientes do estudo dos quatro casos e os aspectos que os constituem. No capítulo 6 apresenta-se a análise integrativa dos quatro casos. No capítulo 7 são apresentadas as contribuições deste trabalho para o processo de (re)construção do sujeito e desenvolvimento dos quatro participantes desta pesquisa. E, por fim, seguem-se as considerações finais e a síntese das principais ideias desta pesquisa.

## **Fundamentação Teórica**

### **O Desenvolvimento Humano e a Formação de Professores**

#### **Principais conceitos sobre o desenvolvimento humano.**

A Psicologia seja ela na perspectiva histórico-cultural, sociocultural, cultural, construtivistas, busca compreender os processos de desenvolvimento humano. Diante disso, busca-se, nesse momento do presente trabalho, a compreensão dos principais conceitos que englobam o processo de desenvolvimento humano e a formação de professores dentre os estudos e conceituações elaboradas com a contribuição de vários autores, embora em diferentes perspectivas teóricas (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005; Dessen & Gueda, 2005; Mitjás Martínez, 2014; Mitjás Martínez & Egler, 2014, Palácios, 1995; Silva & Branco, 2017; Zittoun, 2012).

Apesar de haver muitos estudos sobre o desenvolvimento humano, há uma carência na Psicologia de uma compreensão mais afinada sobre o desenvolvimento na adultez, pois o paradigma de que, na fase adulta, ocorre certa estabilidade e ausência de mudança há algum tempo foi quebrado. É percebido que o adulto também se transforma e o desenvolvimento ocorre ao longo de toda a vida. O desenvolvimento da pessoa adulta é entrelaçado a elementos a partir de sua rede de relações que vem a ampliar-se com o trabalho e com os estudos a nível universitário, por exemplo, quando as relações com outras pessoas e diferentes culturas, as vivências e experiências adquiridas e a história de vida que o constitui e o transforma (Mitjás Martínez, 2014; Mitjás Martínez & Egler, 2014).

O desenvolvimento humano é um processo dinâmico e complexo no qual a pessoa é considerada ativa e participante de seu próprio desenvolvimento, a partir de sua interação com

o ambiente, em um contexto histórico e cultural, se inserindo e se (re)construindo (Dessen & Gueda, 2005). As vidas das pessoas refletem a influências sociais, culturais e históricas de forma e em contextos diferentes uns dos outros. Além disso, essas estruturas (sociais, culturais e históricas), também, estão sujeitas a mudanças. Sendo assim, o ambiente e a cultura influenciam as trajetórias de vida das pessoas e proporcionam várias respostas, ao mesmo tempo em que as mesmas pessoas contribuem para mudanças históricas nas estruturas sociais e culturais. Os processos de desenvolvimento humano ocorrem relacionados ao momento atual da vida das pessoas, as circunstâncias culturais, históricos e sociais e as experiências vividas por cada indivíduo. Portanto, o desenvolvimento humano envolve os fatores: filogenético, sociogenético, ontogenético e microgenético. Tais elementos são idiossincráticos, ou seja, elementos da própria pessoa, o que torna o desenvolvimento algo singular em cada ser humano (Dessen & Gueda, 2005; Palácios, 1995).

Na perspectiva da Ciência do Desenvolvimento, o desenvolvimento humano pode ocorrer por meio da indução, de forma facilitadora e/ou por meio da manutenção. O desenvolvimento produzido por meio da indução ocorre pela canalização em uma direção dentre os leques de direções que podem ocorrer na vida do ser humano. Ele pode ocorrer, também, de forma facilitadora quando são promovidas experiências que ou facilitam ou aceleram os processos de desenvolvimento. Além disso, um processo de desenvolvimento quando alcançado pode ser mantido. Esse fenômeno é denominado de manutenção. O desenvolvimento humano, portanto, é compreendido como processos de mudanças (transformações) que ocorrem ao longo do tempo e depende de forças de coações (tensões ou experiências) (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005; Dessen & Gueda, 2005).

As coações, ou seja, as tensões ocorrem quando novas circunstâncias se apresentam para as pessoas. E essas tensões podem gerar situações adversas à manutenção do equilíbrio

da pessoa – gerando desequilíbrio – e pode resultar em mudanças, promovendo desenvolvimento humano (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005; Dessen & Gueda, 2005).

O processo de desenvolvimento humano é composto por transições que são resultantes das forças de tensão. As transições são períodos nos quais são estabelecidas novas formas ou competências, como habilidades afetivas, cognitivas, sociais, entre outras, que possibilitam as pessoas lidarem com as mudanças que surgirão ao longo do processo do seu desenvolvimento. As transições, portanto, são períodos de passagem no ciclo de vida do indivíduo e se refere a processos de estabilidade e mudança que podem promover desenvolvimento humano (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005).

A trajetória de desenvolvimento vai se construindo a partir das ações e relações que constituem os estágios e as transições que, ligados entre si, dão significado singular à história de vida do sujeito. Sendo assim, o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos de continuidade e mudança, de equilíbrio e desequilíbrio ocasionados por momentos de tensão (coação). As trajetórias de vida interagem com as mudanças que ocorrem nos ambientes sociais, como a escola, a família, e outros. O resultado dessas interações contribui para a constituição da pessoa e seus processos de desenvolvimento. O processo de continuidade se refere às relações e ações vivenciadas por uma pessoa em situações que ocorreram em uma nova situação. Portanto a pessoa trará consigo comportamentos, emoções, crenças, valores, sentidos subjetivos que contribuem para a situação que está vivenciando. Ao ser tensionada, a pessoa pode seguir por novas direções dependendo de suas ações, emoções, pensamentos etc (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005).

A trajetória de vida pode ser compreendida como “um conjunto de estados e transições de padrões comportamentais ligados entre si que dão um significado distinto à história de vida dos indivíduos” (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005, p. 22). Este conjunto de

estados e transições é composto de interações e mudanças que impactam no seu desenvolvimento. O desenvolvimento humano é visto como qualquer processo de mudança que ocorre a partir das interações estabelecidas dentro de um contexto que podem ser desencadeadas por processos biológicos, assim como por mudanças sociais, culturais e históricas. Desse modo, a história pessoal do sujeito vai sendo construída.

Nas trajetórias de vida de cada pessoa existem várias transições e rupturas. As rupturas são mudanças esperadas ou inesperadas que ocorrem em momentos críticos da vida da pessoa e levam a processos de ajustamento ou adaptações. Esses processos de ajustamento ou adaptação são denominados transições. As transições e rupturas levam as pessoas a se reposicionarem quanto a papéis assumidos ao longo de suas vidas. Isso ocorre devido a um processo de ajustamento a novas situações que surgem no ciclo de vida de cada pessoa (Silva & Branco, 2017; Zittoun, 2007).

As rupturas podem direcionar a três processos de mudança: de formação da identidade, de aprendizagem e de construção dos sentidos. Os processos de formação da identidade ocorrem quando a pessoa é colocada em uma posição que lhe exige uma definição de quem ela é e como se posicionará frente às circunstâncias que surgirem em certo momento do seu ciclo de vida. Os processos de aprendizagem compreendem os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas e que serão subsídios a serem utilizados pela pessoa ao lidar com as diversas situações que se apresentarem ao longo de vida. Os processos de construção de sentido exercem influência nos processos de formação da identidade e de aprendizagem. As rupturas, portanto, podem provocar mudanças significativas na vida de cada pessoa (Zittoun, 2012).

As situações vivenciadas são permeadas pela cultura e história de vida de cada pessoa, proporcionando a reelaboração de significados, ações, pensamentos, sentimentos, bem como a



produção de sentidos subjetivos. Os processos de desenvolvimento ocorrerão, portanto, de forma singular para cada pessoa, pois cada um produzirá uma complexa configuração em face às suas vivências, experiências, cultura e relações que vão se tecendo ao longo da vida, ou seja, o desenvolvimento é complexo e único, portanto não ocorre do mesmo modo em duas pessoas. É importante salientar que, para constatar uma mudança que possa ser reconhecida como desenvolvimento, se faz necessária a análise de informações relacionadas a uma pessoa em pelo menos dois momentos no tempo (passado, presente, futuro), considerando, também, o tempo histórico e a cultura na qual a pessoa é participante.

### **A formação de professores e o desenvolvimento humano na literatura.**

A formação de professores e o desenvolvimento humano têm sido discutidos e estudados em diferentes âmbitos e cenários. Com o intuito de se compreender como tem ocorrido as discussões relacionadas à formação de professores e ao desenvolvimento humano realizou-se uma síntese de artigos publicados que abordam a referida temática.

Como fonte de pesquisa e posterior análise de artigos que tratavam sobre formação de professores e desenvolvimento humano, utilizou-se a Biblioteca Eletrônica *Scielo*. A escolha da *Scielo* se deu pelo fato de reunir uma produção expressiva de pesquisas científicas e por sua irrestrita acessibilidade. A seleção dos artigos ocorreu pela utilização das palavras-chave 'formação de professores' e 'desenvolvimento humano' na qual foram identificados 13 (treze) artigos no período dos anos de 2005 a 2015. Dentre esses, 10 (dez) artigos evidenciaram a necessidade de uma formação docente diferente do que se tem ofertado nos cursos de graduação e formação continuada (Bissoli, 2014; Leonardo & Silva, 2013; Libâneo, 2015; Lima & Catani, 2015; Macarini, Martins & Vieira, 2009; Oliveira, 2010; Oliveira & Caminha, 2014; Oliveira & Alves, 2005; Schlindwein, 2010; Silva & Schnetzler, 2006).

Também se observou nestes textos, a indicação da necessidade de ações nas práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento humano. Destacam-se dois artigos que propõem a necessidade de capacitar os docentes para atuarem como mediadores no processo de ensino-aprendizagem e a compreensão do desenvolvimento humano pela interação mediada (Oliveira & Alves, 2005; Silva & Schnetzler, 2006).

Notou-se que nos 13 artigos mencionados não foi realizado nenhum estudo direcionado aos processos de desenvolvimento humano no contexto de formação de professores. Contudo, verificou-se que os estudos, embora não aprofundados, apontam para a necessidade de uma formação de professores não instrumentalizada e a importância da elaboração de ações voltadas para a aprendizagem e desenvolvimento humano.

### **A formação de professores na contemporaneidade.**

De acordo com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, artigo 61, inciso I, a formação de profissionais da educação possui como fundamento a associação entre teorias e práticas. As teorias devem proporcionar um aporte teórico capaz de promover o distanciamento do senso comum e as práticas devem propiciar o contato com o campo de atuação e a realidade no contexto da escola. A formação de professores deve, portanto, promover a produção de conhecimento englobando, também, a pesquisa, a reflexão crítica, o questionamento, e a solução criativa de problemas por meio da problematização e do pensamento científico.

Vigotsky (1994) já reconhecia a escola como um lócus de desenvolvimento humano. A escola é um espaço capaz de mobilizar processos de mudança nas pessoas (criança ou adulto) por meio da mediação e da conscientização, potencializando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, permitindo a reflexão de seu modo de agir e de pensar, e a

possibilidade de tornar-se sujeito, (re)criando a sua realidade. Diante disso, se faz coerente que a formação de professores promova situações sociais de desenvolvimento permitindo a produção de novos sentidos e significados sobre o ensinar e o aprender, a reconfiguração por meio do diálogo de sentidos e significados de suas experiências e vivências, momentos de reflexão sobre sua prática de ensino e que o torne capaz de estabelecer novos nexos.

A formação de professores defendida nesse trabalho visa proporcionar a ampliação das possibilidades de desenvolvimento, que gerem aprendizagens que promovam desenvolvimento humano (Silva & Maciel, 2016). Ou seja, uma formação de professores que se constitua como um processo contínuo no qual o conhecimento e o desenvolvimento de competências são importantes para delinear os percursos em sua prática pedagógica. Isso requer um processo que vá além da aquisição de técnicas e conhecimento, mas que proporcione momentos para a reflexão de sua prática, a (re)constituição de uma identidade do ser e tornar-se professor, a socialização e a configuração social.

É válido ressaltar que a formação de professores tem sido constantemente colocada em pauta nos debates, pesquisas e políticas públicas nos momentos atuais, principalmente frente às reformas educacionais no âmbito nacional e discussões a nível internacional. Contudo, mesmo frente a esses movimentos, as mudanças na formação dos docentes têm ocorrido de forma sutil. Segundo Formosinho (2009) a formação de professores possui sua base em uma perspectiva mais centrada na aquisição de conhecimentos teóricos, com poucas práticas, com conteúdos desfragmentados, ou seja, sem uma interdisciplinaridade com outras disciplinas e temáticas, com pouco ou sem preparo para o enfrentamento de situações reais no contexto escolar, não proporcionando uma análise da prática pedagógica e sem considerar importância das experiências como processo reflexivo sobre a prática.

Da mesma forma, discute-se muito sobre a formação inicial e continuada, contudo as discussões pouco abrangem o desenvolvimento humano dos docentes que, ao se depararem com a sala de aula e a vida escolar, se perguntam: como enfrentar esta situação? E indagam: por que não me disseram que as coisas no cotidiano escolar seriam assim? Quem sou eu nesse ambiente?

Autores contemporâneos (Formosinho, 2009; Lima, 2007; Pimenta & Anastasiou, 2002) apresentam há quase duas décadas, em seus estudos, a necessidade uma formação voltada para o desenvolvimento humano, discutindo a necessidade de apropriação de saberes, da cultura, o diálogo relacionado com as suas experiências e a construção de instrumentos psicológicos que ajudem aos professores na organização de suas ações no contexto escolar.

Nóvoa (2009) vem defendendo uma formação que vá além da teoria e da prática levando a reflexão sobre o processo histórico de cada professor em uma busca por novas alternativas além de ampliar o olhar para todas as dimensões à procura por respostas a dilemas pessoais, sociais e culturais, inovações e mudanças nas rotinas.

O professor, em sua condição de sujeito, é capaz de provocar mudanças em si e no ambiente escolar, com intencionalidade, promover novas ações pedagógicas e a construção de novos saberes, se distanciando, assim, dos modelos instrumentalistas e padronizados. Há de se considerar, também, a importância de se compreender a cultura da escola na qual o professor atua com o intuito de construir uma coletividade de sujeitos que juntos provoquem as transformações que se fizerem necessárias para um novo contexto escolar voltado para a promoção do desenvolvimento humano das pessoas que dele fazem parte (González Rey, 2014, Rossato, Matos & Paula, 2018).

Contudo, é imprescindível, na contemporaneidade, se pensar em uma formação que prepare professores capazes de contribuir, também, para a implementação de práticas

inclusivas que abarquem a todos os alunos da classe escolar, tanto em situações pessoais como de aprendizagem, considerando a especificidade pedagógica de cada aluno, além de promover a convivência entre os alunos. Faz-se necessário que tanto os professores como toda a comunidade escolar (gestores, equipe administrativa, pais e alunos) assumam o compromisso de construir uma escola à qual todos são reconhecidos em suas individualidades, com igualdade de oportunidades e participação nas atividades da escola (MEC/SEE, 2006).

O professor, portanto, necessita de uma formação que o prepare para desenvolver novas práticas pedagógicas que contemple as diferenças e possibilite aprendizagem; que o ensine a utilizar os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem e o auxilie no desenvolvimento da prática com o intuito de analisar e contornar os obstáculos que venham a surgir no cotidiano escolar. Isso somente será possível se ocorrerem transformações nas pessoas que compõem a rede de interação da escola: professores, pais, alunos, gestores e profissionais de apoio administrativo e pedagógico. Essas transformações ocorrem quando há desenvolvimento humano abrangendo, principalmente, o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo dos diferentes ciclos da vida. É, portanto, imprescindível pensar em uma formação de professores voltada para o desenvolvimento humano e que reconheça e legitime a singularidade do professor (MEC/SEE, 2006).

### **A formação de professores para atuação na escola inclusiva.**

Nos anos 90, do século XX, a educação inclusiva inicia como conceito e proposta em consequência da realização de dois encontros internacionais: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, o qual este último deu origem a Declaração de Salamanca (1994). O objetivo central do referido documento é

fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

A partir desse momento o conceito de educação inclusiva vem a se caracterizar como um novo princípio educacional no qual há uma defesa por uma sala de aula heterogênea, que não somente integra, mas inclui os estudantes e suas diversidades. Os reflexos no Brasil, podem ser vistos no contexto das políticas com a promulgação de Leis, Decretos, Resoluções, Portarias, Manifestos e normatizações que visam garantir uma série de direitos a pessoas com deficiência. Contudo, esta história não chegou ao fim e, arrisca-se a dizer, que é apenas o início de um longo caminho a ser trilhado.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica (MEC, 2001), conforme Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, art. 8, inciso I, determinam que “as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos”. Sendo assim, também em conformidade com o disposto no art. 18 da referida Resolução (MEC, 2001):

Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (MEC, 1996), no art. 59 trata a respeito da importância da especialização do professor para atuação no ensino especializado: “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. A qualificação de professores que atuam com o ensino especializado é tão importante que o amparo legal dá vistas a especialização destes profissionais com o intuito de atender à demanda com qualidade, prepará-los para participação na construção do projeto político pedagógico, flexibilização e promoção de mudanças nos processos educativos com vistas a práticas alternativas necessárias à promoção da inclusão escolar.

É importante ressaltar, a partir da legislação que norteia a formação de professores, apresentada anteriormente, que a formação de profissionais habilitados para trabalhar com alunos que necessitam de atendimento especializado e com os alunos que não possuem essa especificidade, é um processo contínuo, e que visa mudar a sua ação no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o professor precisará de orientação quanto a sua prática em sala de aula, pois irá se deparar com situações que exigirão que saiba lidar com as diferenças, com a diversidade e com a singularidade das crianças de sua classe. Além disso, o professor deve preparar-se para as mudanças culturais face às novas propostas pedagógicas voltadas para o processo inclusivo e, envolvimento com os demais colegas, pais e alunos, visando a melhoria do sistema educacional. Os processos educativos, portanto, devem levar em consideração além da cognição, as contribuições para a formação, a cultura, a história, as relações e a subjetividade dos alunos e dos professores como fatores importantes que contribuem para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano (Nascimento, 2009, Rossato et. al., 2018).

No caso da educação inclusiva, os processos educativos devem ser voltados para os seguintes objetivos: a contribuição para a construção do conhecimento de forma a prover a instituição escolar de meios pedagógicos que atendam à diversidade, preparar os professores para dar e receber durante o processo de inclusão, além de contribuir para a remoção de barreiras para a aprendizagem (Nascimento, 2009). Sendo assim, conforme Maciel e Raposo (2010, p. 100) “inserir alunos com deficiência na rede regular de ensino requer consideração e investigação de estratégias e recursos que minimizem os efeitos históricos do estigma de que são portadores”.

Atrelada a essas diretrizes curriculares, a oferta de cursos que visa a formação de professores para atuação na escola inclusiva, surgiram com o intuito de suprir as demandas quanto à qualificação destes profissionais para sua atuação nas escolas. Diante das demandas e diretrizes, os cursos de formação devem considerar as necessidades educacionais, o desenvolvimento social e a importância de formar profissionais que atuam na área que se propuser, visando contribuir para o processo de transformação educacional.

A educação inclusiva é um processo que deve proporcionar efetivamente a inclusão de todas as pessoas considerando as suas diferenças individuais, em todos os níveis da rede regular de ensino, garantindo-lhes acesso, apropriação de conhecimento, oportunizando aprendizagem e desenvolvimento humano, considerando a singularidade de cada um. Os professores que atuam na escola regular inclusiva sinalizam a necessidade de rever as estratégias de ensino utilizadas tradicionalmente em relação aos processos de ensino e aprendizagem, bem como uma formação profissional que articule teoria e prática no cotidiano escolar (MEC/SEE, 2006).



**A concepção da formação de professores: como um curso de formação pode ser promotor de desenvolvimento.**

O professor traz consigo conhecimentos, valores, crenças, pensamentos e sentimentos, que se constituem a partir de suas vivências e experiências e que constituem a sua subjetividade, tornando-o único. Esse sujeito (o professor) não existe separado de quem ele é no âmbito pessoal e profissional. Nesse sentido, ao se fazer referência ao professor se faz referência à pessoa que traz consigo uma história de vida e uma cultura que se refletirá em suas ações e relações, inclusive, no âmbito escolar. Assim a complexa relação estabelecida entre seus pensamentos e suas emoções se manifesta por meio de suas ações (Gallert & Tacca, 2016).

Considerando tais aspectos, ao abordar a temática formação de professores, se faz necessário compreender que o processo de formação envolve, também, a personalidade (Gallert & Tacca, 2016). Esse processo consiste, também, considerar as experiências, vivências e subjetividade com o intuito de ir além da preparação técnica, mas ampliando as possibilidades de aprendizagem que gerem desenvolvimento. A concepção de formação de professores sob a perspectiva do desenvolvimento humano exige, portanto, novos olhares e direcionamentos.

Autores que trabalham no campo tanto da Psicologia, como da Educação apontam que para que um curso de formação de professores possibilite desenvolvimento humano se faz necessário que: os materiais didáticos e atividades contemplem alguns aspectos que promovam a apropriação de saberes e da cultura, a organização de suas ações no contexto escolar, possibilite o desenvolvimento do sujeito a partir de sua produção singular (González Rey, 2014; Tacca, 2014), e articulação teórica e prática associada à troca de experiências com seus pares, em um movimento de construção coletiva de novos saberes, permitindo reelaborar

suas concepções, significar e ressignificar suas ações no contexto pessoal e profissional (Formosinho, 2009; Pimenta, 2002; Pimenta & Anastasiou, 2002).

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem deve considerar as experiências do professor adquiridas ao longo de sua trajetória de vida de modo a contribuir para o seu aprendizado e, conseqüentemente, para o seu ambiente. Desse modo, os momentos de reflexão e diálogo, que propiciem questionamentos e argumentações com relação as experiências vivenciadas pelos docentes, podem possibilitar a geração de novos conhecimentos e situações de tensionamento que, por sua vez, podem resultar em mudanças (González Rey, 2014; Rossato et. al, 2018; Tacca, 2014).

### **Cursos a distância para formação de professores.**

As Instituições de Ensino Superior brasileiras somente iniciaram a oferta de cursos a distância após a década de 90 com o uso de novas Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs) que proporcionaram, por sua vez, ambientes com formatos práticos e interativos e acesso a materiais didáticos diversificados.

Em 1992, foi criada a Universidade Aberta de Brasília por intermédio da Lei 403/92, que permitia a ampliação do conhecimento cultural por intermédio da organização de cursos específicos, a educação continuada e a capacitação profissional dos trabalhadores e àqueles que já concluíram um curso superior, e o ensino superior, englobando tanto a graduação e a pós-graduação (Costa & Faria, 2008).

Em 1994, teve início a expansão da Internet no ambiente universitário e conseqüentemente a ampliação do ensino a distância, proporcionando às pessoas mais possibilidades de aprimorar seu conhecimento. Em meio a esse novo mundo tecnológico e,

principalmente, com o surgimento de novos recursos, houve uma ampliação, também, nas alternativas a serem utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, o professor se depara com um leque de possibilidades de conhecimento propiciados pela tecnologia e seus recursos, e que podem contribuir para o desenvolvimento do aluno. Essa tecnologia possibilita que ocorra uma nova forma de interação entre professores e alunos no contexto da aprendizagem. Contudo, se faz necessário que esses recursos sejam utilizados de forma estratégica, visando o delineamento de ações que contribuam de forma efetiva para o processo de aprendizagem. Dessa forma, os recursos devem ser utilizados visando uma construção autônoma, crítica e reflexiva possibilitando ao estudante tornar-se sujeito do seu processo de aprendizagem (Rossato, et al., 2018).

Na Educação a Distância a comunicação e o trabalho colaborativo são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os atores envolvidos no processo devem se comprometer a construir uma rede virtual cooperativa e colaborativa, na qual a interação contribua para a tessitura de uma rede de relacionamentos que promova um suporte teórico e motivacional (Mussoi, et al., 2007).

Os ambientes virtuais de aprendizagem têm como objetivo promover a interação entre professores, alunos e demais atores envolvidos na educação. Contudo, a efetividade do processo de aprendizagem, que se dá por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem, depende da forma como são utilizadas as informações bem como explorados os processos cognitivos (percepção, memória, imaginação, pensamento, linguagem e raciocínio).

O autor Howard Rheingold (1996) foi o pioneiro na disseminação do conceito de comunidade virtual e a conceitua como “uma agregação cultural formada pelo encontro sistemático de um grupo de pessoas no ciberespaço, a qual é caracterizada pela atuação de seus participantes que compartilham valores, interesses, metas, além de apoiarem uns aos

outros por meio das interações virtuais” (Rheingold, 1996, citado por Mussoi, et al., 2007, p. 2).

Segundo Mussoi et al. (2007), o processo de ensino e aprendizagem pode ser definido como o modo que o ser humano adquire novos conhecimentos e competências como, também, pode resultar na transformação do seu comportamento. O autor explica, também, que o processo de ensino e aprendizagem se baseia em metodologias que são desenvolvidas em diferentes concepções epistemológicas que abordam diversas compreensões sobre a aquisição do conhecimento e resultam em diferentes modelos educacionais e práticas pedagógicas.

Para Palloff e Pratt (2004, citado por Mussoi, et al., 2007), as comunidades virtuais de aprendizagem possuem algumas características como: os interesses em comum dos participantes, o trabalho em equipe; a dinâmica das atividades, a participação igualitária, a definição de normas, valores e comportamentos pelos próprios participantes, a cooperação e colaboração entre os participantes, o posicionamento ativo do sujeito na construção do seu conhecimento, e a interação contínua dos participantes nos processos de aprendizagem.

Na modalidade de ensino a distância o cursista assume uma condição ativa e se torna responsável por sua aprendizagem. Aos cursistas são atribuídas responsabilidades que desenvolvem a sua autonomia tornando-o capaz de interagir com o seu meio e se tornar agente transformador. Contudo, é importante que o curso ou disciplina ofertado na modalidade a distância seja estrategicamente planejado para que as atividades e recursos a serem utilizados estejam voltados para o desenvolvimento do sujeito, envolvendo-o em situações pedagógicas que realmente colaborem para a sua autonomia, reflexão, argumentação, interação e trabalho coletivo. Assim, quando desafiado a se envolver em situações que o tensionam a refletir, argumentar, questionar, interagir e decidir poderá ocorrer transformações no cursista.

## O Desenvolvimento Humano e A (Re)Construção do Sujeito

### O desenvolvimento humano sob a perspectiva histórico-cultural.

A psicologia histórico-cultural busca compreender os fenômenos psicológicos complexos ao considerar a história de vida e a cultura da pessoa como parte integrante dos processos psicológicos individuais e ao considerar a influência da experiência da pessoa com o meio ao qual está inserido e com o qual se relaciona. Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano é definido como “um processo dialético complexo, multifacetado, marcado por um esquema de periodicidade, por desproporções de funções, metamorfoses, conversões qualitativas, combinações complexas, processos de evolução e involução, interação de fatores externos e internos e busca constante de adaptação ao meio” (Vigotsky, 1991, p.33). O ser humano, sob a perspectiva histórico-cultural, é considerado histórico devido a sua constituição permeada por suas vivências e experiências e cultural devido aos valores, crenças e costumes transmitidos por sua comunidade cultural. Contudo, não é somente a história e a cultura que constitui a pessoa. Há, portanto, um conjunto de elementos que estão entrelaçados, e dentre eles as emoções, a afetividade e a imaginação, que também se destacam como constitutivos da pessoa (Coelho, 2009; González Rey, 2009). O processo de desenvolvimento é **complexo** e, portanto, não se restringe a um conjunto de aquisições ordenadas. Trata-se de um processo que vai além do simbólico, envolvendo elementos que mobilizam sentidos pela emocionalidade em meio à sua construção, que segue de forma não linear (não padronizada), em que diversos sentidos subjetivos se configuram em um processo dialógico do sujeito em seus diferentes espaços sociais (González Rey, 2001).

O desenvolvimento humano é, portanto, um processo dinâmico e complexo no qual

a pessoa é ativa e participante de seu próprio desenvolvimento a partir de sua interação com o ambiente, em um contexto histórico e cultural que vai se inserindo e se (re)construindo. O desenvolvimento humano remete à mudança, contudo não se trata de qualquer mudança. Para que ocorra desenvolvimento se faz necessário que as mudanças sejam sistemáticas, organizadas e que caracterizem continuidade. A vida das pessoas expressa as influências sociais, culturais e históricas de forma e em contextos diferentes uns dos outros e a qual essas estruturas (sociais, culturais e históricas), também, estão sujeitas a mudanças. O desenvolvimento humano pode ser definido como “o desenvolvimento de algo interno, e o meio é o espaço onde esse desenvolvimento se dá com maior ou menor facilidade em função de suas características e particularidades” (Mitjans Martinez, 2004, p. 86). O ambiente e a cultura, nesse sentido, influenciam as trajetórias de vida das pessoas e proporcionam várias respostas ao mesmo tempo em que as mesmas pessoas contribuem para mudanças históricas nas estruturas sociais e culturais.

O tema do desenvolvimento humano tem sido foco de amplas discussões e produções teóricas em diferentes áreas, incluindo a psicologia, e têm contribuído expressivamente para o estudo e a compreensão de seus processos. As produções teóricas desenvolvidas remetem-se, em grande parte, ao estudo do desenvolvimento da criança. Portanto, o estudo sobre o desenvolvimento do adulto, embora, venha conquistando atenção nos últimos anos, não possui a amplitude que o estudo do desenvolvimento da criança adquiriu ao longo dos anos. Isso não desmerece de forma alguma as inúmeras produções e contribuições dos estudos sobre o desenvolvimento humano, ao contrário, são aportes de grande valia para o estudo do desenvolvimento na adultez (Mitjans Martinez & Egler, 2014).

Vigotsky compreendia que o ser humano, ao estabelecer uma relação com o meio, é

transformado e transforma o mundo em que vive. Essa relação com o meio abrange as experiências sociais e culturais que a pessoa vivencia ao longo de sua vida e que resultam em conhecimento e aprendizado. Conseqüentemente, o aprendizado resulta em desenvolvimento intelectual além de possibilitar outros processos de desenvolvimento. Considerando que o conhecimento é transmitido por um processo intergeracional e vem impregnado por uma carga cultural proveniente do meio em que as pessoas vivem - e esse conhecimento envolve, também, as experiências que compõem sua história de vida - o ser humano, portanto, é entendido como um sujeito histórico e cultural pelo caráter ativo que possui em seu processo desenvolvimental. Compreende-se, portanto, que os estudos dentro da perspectiva histórico-cultural apresentam o processo de desenvolvimento da pessoa como algo contínuo em uma constante relação com meio. Os processos de interação entre as pessoas, as adaptações do indivíduo ao meio e as tensões que resultam em mudanças são, portanto, fatores primordiais para a promoção do desenvolvimento humano.

### **Desenvolvimento humano e a constituição do sujeito: reflexões a partir da Teoria da Subjetividade.**

O sujeito é aquela pessoa que mediante as situações que surgem em seu cotidiano é capaz de reconhecer a si mesmo e delimitar o seu espaço de ação. Portanto, ser sujeito em contexto da aprendizagem significa uma participação ativa e diferenciada, capaz de agir como fator mobilizador de processos e formações subjetivas. Nesse sentido, González Rey (2003, p. 236) definiu o sujeito como “o indivíduo consciente, atual e interativo, condições permanentes de sua expressão vital e social”.

O sujeito se compromete de forma permanente com a prática social que, ao mesmo tempo em que é complexo, transcende a si próprio. Isso significa que o sujeito constrói

opções de aprendizagem que vão além do cognitivo, percorrendo caminhos de produção de sentidos subjetivos únicos em sua experiência. Assim, as suas opções de vida, as crenças e valores que influenciam a sua identidade, e, conseqüentemente, geram novos espaços sociais de ação, podem resultar em novas relações e novos sistemas de valores (González Rey, 2003; Scoz, 2011).

A pessoa nem sempre assume um papel de sujeito em todos os momentos de sua trajetória de vida, pois ora atua pode atuar como agente e ora como sujeito. O agente é o indivíduo ou grupo social que toma decisões no seu dia a dia e que pelo seu pensar e agir concebe participação em seu transcurso em meio ao espaço social. Já o sujeito vai além do espaço social no qual suas experiências ocorrem e passa a exercer opções criativas e diferenciadas, e é levado a se posicionar de forma diferente daquela a qual seu meio está habituado. Essa execução criativa configura-se subjetivamente no sujeito e na subjetividade social tornando-o, de certa forma, ameaçador ao *status* que predomina no espaço social ao qual se relaciona. Mediante ao seu posicionamento e sua capacidade de ruptura, que ocorre tanto no âmbito individual como no social, a pessoa se constitui como sujeito. A constituição da pessoa como sujeito se dá, portanto, por seu posicionamento e sua capacidade criativa, inovadora, criadora, reflexiva que proporcionaram novos caminhos a serem percorridos e novos espaços de subjetivação (González Rey & Mitjans Martinez, 2017).

Na trajetória de vida do sujeito, a subjetividade está em processo de construção. Contudo esse processo de construção e reconhecimento de si, que o sujeito experimenta, percorre um curso não linear e pode ser contraditório às suas próprias ações. Isso significa que a subjetividade não é algo ordenado e definitivo e que se forma e se expressa a partir de uma série de sentidos subjetivos que são produzidos nas ações e relações sociais (González



Rey, 2003; Scoz, 2011).

Nesse contexto, segundo González Rey (2003, p. 226) “reconhecer um sujeito ativo é reconhecer sua capacidade de construção consciente”, ou seja, é reconhecer sua capacidade de pensar e refletir em tensionamento entre a subjetividade social e individual, caracterizando um processo de produção de sentidos subjetivos, e é nesses momentos que o sujeito emerge. Essa capacidade que o sujeito possui de gerar novos sentidos subjetivos se torna um dos elementos centrais para a produção de rupturas que podem ser caminhos para o desenvolvimento. O pensamento é, portanto, compreendido como um processo psicológico que envolve a produção de sentidos subjetivos devido às significações e emoções que atuam em meio a situações que se apresentam na trajetória de vida do ser humano (González Rey, 2003; Scoz, 2011).

Em meio ao processo reflexivo, o sujeito se constitui em uma associação com os espaços sociais nos quais atua, representando um momento de subjetivação, caracterizado por sua atuação nos espaços sociais (família, escola, trabalho etc). É no processo reflexivo que o sujeito que aprende surge como aquele que, por meio do pensamento, é capaz de “gerar alternativas, sentidos subjetivos e ideias no processo de aprender” (Bezerra, 2016, p. 53).

O processo de aprendizagem quando orientado e tensionado ao uso de novas operações contribui para que o sujeito que aprende realize ações e tome decisões utilizando o que aprendeu nas experiências vivenciadas na sala de aula e assuma seu papel ativo ao invés de ser um mero espectador que só adquire e reproduz o que aprendeu. O aprendiz se assume como sujeito quando visto como produtor, criador e transformador no espaço da sala de aula, ultrapassando o processo meramente cognitivo e contribuindo para o seu desenvolvimento ao ser tensionado a pesquisar, refletir, questionar, agir, produzir, e, assim,

possibilitando, também, a geração de novas produções subjetivas (Coelho, 2012; González Rey, 2012).

Nesse sentido, no processo de aprendizagem, é essencial considerar a singularidade do aprendente, o que implica em reconhecer a sua capacidade como ser pensante, sua expressão única e na possibilidade de novas produções e transformações que ocorrerão como resultado desse movimento que contribuirá para a construção de sua subjetividade (González Rey, 2003; Scoz, 2011).

### **O lugar da afetividade no desenvolvimento humano.**

O sujeito é um ser intencional, interativo, ativo, capaz de se posicionar em suas ações e relações em seu espaço social, permeado por emoções e conteúdo simbólico. Essa emocionalidade é produzida em meio a suas vivências, experiências, cultura e relações sociais e está entrelaçada aos laços afetivos que vão se desenvolvendo nesses espaços sociais. Considerando tais aspectos, a afetividade assume um papel importante no processo de aprender, pois a relação com o outro é mobilizadora da produção de sentidos subjetivos que serão essenciais para a sua aprendizagem e desenvolvimento. A relação interativa entre professor e aluno, por exemplo, pode se constituir como uma configuração subjetiva que permeará o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno (Coelho, 2012; González Rey, 2005; Monte & Fortes-Lustosa, 2012; Rossato, 2009).

Compreende-se, portanto, que o outro exerce um papel importante na vida da pessoa uma vez que suas ações e atitudes contribuem para a constituição do seu mundo subjetivo. Nesse sentido, quando o vínculo afetivo é estabelecido, esse contribui para a promoção de processos singulares dos alunos no contexto da aprendizagem como, também, se torna mobilizador de novos processos e formações subjetivas (González Rey, 2014; Monte &

Fortes-Lustosa, 2012).

Considerando que o “desenvolvimento é um processo integral e que acontece em torno de sistemas de sentido subjetivo da pessoa” e que “o outro é significativo no desenvolvimento humano apenas como um outro portador de sentido subjetivo” (González Rey, 2004, p. 18-19), a relação afetiva pode representar um fator tensionador nos processos de aprendizagem e desenvolvimento e na (re)construção do sujeito que aprende. Isso pode ocorrer quando a relação afetiva mobiliza a produção de sentidos subjetivos que contribuam para um posicionamento da pessoa como sujeito e favoreçam a aprendizagem. Essa relação, também, de alguma forma, exerce um tensionamento para essa pessoa que vai se constituindo como sujeito. O diálogo, por exemplo, entre a pessoa e o outro pode, nessa relação, se estabelecer como uma forma de provocar esse tensionamento mobilizando novos processos e formações da pessoa ao pensar, refletir, questionar, se posicionar e agir mediante ao diálogo que emerge dessa relação. Portanto, a relação entre essas duas pessoas produzem experiência e quando a experiência é portadora de uma carga emocional mobiliza a produção de sentidos subjetivos. Esses novos sentidos subjetivos, ao mesmo tempo em que recebem influência da subjetividade já constituída podem agir como fator de reconfiguração subjetiva. Os sentidos subjetivos produzidos, numa experiência de aprendizagem, são mobilizados pelo modo a aprendizagem está constituída como uma configuração subjetiva, mas também podem ser vitalizados pela emocionalidade produzida nas novas ações e relações, capaz de mobilizar a constituição do sujeito e seu processo de desenvolvimento.

A atividade prática, também, é outro fator importante no estabelecimento das relações entre as pessoas, pois possibilita um lócus de interatividade nas ações e relações com as pessoas, momentos nos quais se origina a afetividade que por meio do diálogo, por

exemplo, favorecem a construção de configurações subjetivas que podem contribuir para a (re)construção da subjetividade (Bezerra, 2016; González Rey, 2004; Rossato, 2014; Scoz, 2009).

### **O lugar da imaginação no desenvolvimento humano.**

A imaginação se evidencia como um elemento essencial para a produção de ideias revelando seu importante papel no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Mitjans Martínez (2014), apresenta, em suas reflexões, uma distinção sobre como a imaginação é percebido por diferentes autores: para Vigotsky, a imaginação possui uma função cognitiva e criativa; para Piaget, a imaginação seria a expressão e realização de desejos; para Castoriadis a imaginação seria um fator que permite a constituição do pensamento reflexivo; para Harris, a imaginação poderia favorecer mudanças no ponto de vista de uma pessoa quanto a ideias apresentadas por outras pessoas; para Singer a imaginação teria a função de solucionar e enfrentar situações consideradas conflitantes.

Vigotsky (1987), por exemplo, estabeleceu seus estudos relacionados à imaginação com origem no jogo simbólico como elemento essencial para o desenvolvimento psíquico da criança. Contudo, isso não exclui que esse processo ocorra na pessoa adulta, embora venha a ocorrer em um contexto diferenciado. A imaginação seja para a criança, seja para o adulto está sempre presente nas construções criativas e, portanto, é um elemento vital para o desenvolvimento psíquico, pois leva a pessoa a compreender os significados que dirigem suas práticas e a produção de novas ideias que são constituídas por sentidos subjetivos (González Rey, 2014).

A imaginação é um elemento que não ocorre separadamente da emoção, pois estão entrelaçadas. A imaginação gera inteligibilidade e pode, também, ser um elemento

tensionador de desenvolvimento. Isso porque a imaginação colabora para a solução de problemas, a compreensão de questões que se apresentam de certa forma impossíveis de ser compreendida, uma força propulsora para atingir objetivos, ou contribuindo para a formação da identidade profissional das pessoas. A imaginação pode, também, atuar de forma projetora, a qual a pessoa se vê futuramente atuando no campo profissional e aplicando o conhecimento e competências adquiridas em sua formação. Percebe-se que a imaginação não se reduz a uma ou duas funções, mas permite várias possibilidades de atuação no universo psíquico do ser humano (González Rey, 2014).

A imaginação, portanto, vai além de sua função psíquica revelando, também, seu caráter subjetivo como um processo de representação do mundo e das outras pessoas. Assim, segundo González Rey (2014, p. 46), “a ação e a produção intelectual representarão processos imaginativos de profunda implicação emocional, que serão parte da configuração subjetiva da ação na qual o conhecimento é gerado”. É, portanto, pelo pensamento, visto como uma produção subjetiva e reflexiva, que o sujeito, ao se valer da imaginação, é capaz de produzir novas ideias. Sendo assim, a ideia é um ato da imaginação que expressa sentido subjetivo, que, por sua vez, podem ser fontes de imagens, novos significados e ações que vão se constituindo e são partes do processo de (re)construção do sujeito (González Rey, 2014; Mitjans Martínez, 2014).

### **Desenvolvimento humano e subjetividade.**

Um ponto importante a ser considerado no processo de formação de professores é o movimento e o desenvolvimento da subjetividade que ocorrem no âmbito individual e social. Trata-se de um processo complexo, um sistema de significações e sentidos subjetivos que se constitui, também, pelos processos sociais (González Rey, 2002). Como a

subjetividade permite que o homem seja capaz de gerar processos culturais que modificam seu modo de vida, levando à constituição da subjetividade social, as relações que o sujeito estabelece ao longo de sua vida, principalmente no contexto escolar, permite que novos sentidos e significações se formem e constituam novos momentos de seu desenvolvimento subjetivo. Sendo assim, durante o processo de aprendizagem, cada sujeito possui a história de sua subjetividade diferenciada, ou seja, constitui sentidos subjetivos únicos a cada fato vivenciado. A forma como o relacionamento desse sujeito se dá com os demais, neste contexto, com pais, professores e outros colegas permitem que novos sentidos subjetivos se formem e interfiram em seu processo de aprendizagem (González Rey, 2003, 2014).

A subjetividade, segundo Mitjans Martínez & González Rey (2017, p. 52), é definida como “as formas complexas em que o psicológico se organiza e funciona nos indivíduos, cultural e historicamente constituídos e nos espaços sociais das práticas e modos de vida”. Isso significa que a subjetividade não é algo ordenado e definitivo; ela se forma e se expressa a partir de sentidos subjetivos que se constituem em configurações subjetivas, ao mesmo tempo em que possuem caráter gerador das mesmas. A subjetividade é, portanto, constituída por uma produção de sentidos subjetivos dentro de um contexto cultural, social, histórico e simbólico-emocional de uma forma singular, no qual os processos não se reduzem ao discurso. A subjetividade, para González Rey (1997-2017), não é um fenômeno somente individual, sendo, portanto, produzida de forma simultânea nos níveis individual e social.

O ser humano é singular uma vez que ninguém é igual ao outro. Embora seja possível que as pessoas identifiquem características semelhantes em outros, o pensamento, a emoção e a ação ocorre de forma diferenciada em cada um, tornando cada pessoa única. Essa singularidade existe porque cada ser humano possui a sua subjetividade individual que

se constitui e é constituinte da subjetividade social.

A subjetividade individual, segundo González Rey (2003, 2005) se constitui a partir da história, da cultura, das relações pessoais que os indivíduos vivenciam ao longo da vida, como também, mediante a subjetividade social pela qual se constitui e é constituinte. A subjetividade, portanto, se constitui a partir dos sentidos subjetivos e das configurações subjetivas que permeiam o indivíduo e os espaços sociais em que está inserido.

De acordo com González Rey & Mitjans Martínez (2017), os sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais em uma combinação complexa de processos simbólicos (crenças, conhecimentos, experiências etc.) e emoções que estão associados a diversos momentos da vida de cada pessoa e em suas ações e relações constituindo-se em unidades configuracionais.

Os sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais, nas quais o simbólico se torna emocional desde sua própria gênese, assim como as emoções vêm a ser simbólicas, em um processo que define uma nova qualidade dessa integração, que é precisamente a definição ontológica da subjetividade. Em nossa concepção, os sentidos subjetivos são a unidade mais elementar, dinâmica e versátil da subjetividade. Porém, sua emergência não é uma soma, mas um novo tipo de processo humano (González Rey & Mitjans Martínez, 2017, p. 63).

As configurações subjetivas são representações que se constituem em diferentes momentos e por recursos subjetivos, sendo partes constituintes da subjetividade individual e da subjetividade social. A partir da categoria de configuração subjetiva é possível compreender as diferentes expressões do sujeito. Essa compreensão pode contribuir para a elaboração de processos de ensino e aprendizagem que refletirão, de alguma forma, na

reorganização das configurações subjetivas ou na produção de novos sentidos subjetivos ante a expressão singular de cada sujeito. Trata-se, portanto, de um estudo complexo, porém permite o distanciamento do reducionismo e um olhar diferenciado sobre a constituição do sujeito e os processos de desenvolvimento humano (González Rey, 2005, 2016).

Ao conceber a formação de professores como um processo voltado para o desenvolvimento humano e ao considerar a importância da constituição subjetiva a qual é capaz de mobilizar as escolhas, as ações e as relações do professor, podem-se apresentar novos caminhos mediante a uma formação que proporcione ao professor “reconhecer-se e ser reconhecido em sua possibilidade de se expressar como sujeito” (Rossato et. al, 2018, p. 5).

Nesse sentido, a profissão docente, por exemplo, como uma configuração subjetiva, em meio a um processo de formação voltado para o desenvolvimento humano, pode contribuir para a produção de novos sentidos subjetivos constituindo uma identidade de professor. Segundo González Rey (2014), os sentidos subjetivos, como expressões simbólico-emocionais, se integram nas configurações subjetivas das diversas atividades humanas. Considerando que o sujeito aprende como sistema no qual é perpassado por sentidos subjetivos que vão se constituindo como uma teia simbólico-emocional, a compreensão de como a profissão docente, por exemplo, está configurada se torna relevante para se pensar em processos de formação que proporcionem elementos que possibilitem a geração de novos sentidos e configurações subjetivas. Assim, pode ser possível, que a pessoa em sua expressão como sujeito se (re)construa e crie novos caminhos ao longo de suas ações relações pedagógicas (González Rey, 2014; Rossato et. al., 2018).

Pensar os processos de formação dos professores como processos de desenvolvimento subjetivo implica em reconhecer o caráter ativo desse professor em seu



processo de formação. Defendemos que, muito mais do que uma aquisição de novos conteúdos, os processos de formação podem constituir-se em espaços sociorrelacionais marcados pelo tensionamento dialógico do outro. A compreensão de novos elementos teóricos, no curso de um processo de formação, como apresentado por Rossato et. al. (2018), pode assumir uma força motriz de configuração subjetiva de desenvolvimento, marcando a emergência do sujeito no processo de aprender.

## Problematização

O homem é um ser capaz de aprender de forma complexa, sistemática e lhe é possível mobilizar os conhecimentos adquiridos a uma variedade de situações e contextos de forma diversa. Sendo assim, em uma perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem possui grande importância e impacto nos processos de desenvolvimento humano. Vigotsky (1935/1991, p. 95) apresenta que “aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados e [...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento”. E isso somente ocorre quando uma pessoa (criança ou adulto) interage com outras pessoas em seu ambiente. “Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da pessoa” (Vigotsky, 1935/1991, p. 103).

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano é um processo baseado na interação entre a pessoa e os espaços aos quais interage. Nessa perspectiva a concepção defendida pela Psicologia é a constituição do homem pela apropriação e transformação das práticas culturais, ou seja, as interações que ocorrem no ambiente social (no caso deste projeto de pesquisa, o ambiente de aprendizagem no qual o curso de especialização está inserido) e culturalmente estruturado promovem mudanças no ser humano pela natureza dos processos e formações subjetivas que foram mobilizados no processo histórico vivenciado.

Considerando a contribuição da Psicologia do Desenvolvimento em seu estudo da trajetória do homem, marcada pelas experiências vivenciadas, heranças e individualidades, o presente projeto possui como **objetivo geral** analisar o desenvolvimento humano como processo de (re)construção do sujeito no contexto da formação continuada. E como **objetivos específicos**: a) identificar como os processos e formações constitutivos da identidade profissional foram mobilizados ao longo do curso; b) identificar como as experiências teórico-práticas mobilizaram os processos e formações subjetivas ao longo do curso.

O **problema de pesquisa** que orienta esta proposta está pautado em: como os processos de desenvolvimento humano foram mobilizados, no contexto de um curso de Especialização realizado por meio da EaD? A especificidade desta pesquisa, apesar da existência de pesquisas quanto à formação de professores e o desenvolvimento humano, está estabelecida no seguinte ponto: a busca por compreender as vivências dos cursistas e a (re)construção do sujeito durante o processo de aprender em educação a distância.

## **Metodologia**

### **Fundamentação Teórico-Metodológica**

A proposta metodológica desta pesquisa é inspirada nos pressupostos da Epistemologia Qualitativa de González Rey (1997, 2002, 2015) que possui três atributos básicos: caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, a compreensão da pesquisa como um processo de comunicação e diálogo e a legitimação da contribuição singular à teoria a partir do caso estudado.

O caráter construtivo-interpretativo pressupõe que o conhecimento é uma produção em contínuo processo de construção de inteligibilidades. Desta forma, o pesquisador, por meio de construções interpretativas, constrói, reconstrói, integra e produz os indicadores que orientarão todo o curso da pesquisa. O caráter dialógico-comunicacional sustenta a pesquisa como uma produção que se constitui nas relações entre pesquisador e participante, possibilitando a produção de informações com grande significado e contribuições para a qualidade do conhecimento produzido. A legitimação da contribuição singular à teoria, a partir de cada caso estudado, legitima a pesquisa como uma produção teórica que se dá por intermédio do modelo teórico que orienta o pesquisador no decorrer da pesquisa.

Trata-se, portanto, de um processo contínuo no qual o conhecimento deve ser compreendido como uma produção que se passa, também, quando o pesquisador se aproxima e interage com seu objeto de pesquisa no intuito de compreender o fenômeno em foco.

A proposta desta pesquisa considerou, também, a abordagem da dimensão dos tempos de Rossetti-Ferreira (2005). Segundo Rossetti-Ferreira (2005), as situações que ocorrem na vida da pessoa se situam em um contexto espaço-temporal, portanto é importante que no momento da análise sejam considerados o lugar e o momento em que os processos ocorrem.

Os tempos se inter-relacionam: uns contrapondo-se, confrontando-se e transformando as outras pessoas. O papel do tempo nos processos de desenvolvimento é visto, de acordo com Rossetti-Ferreira (2005), a partir de quatro dimensões: tempo vivido, tempo presente, tempo prospectivo e tempo histórico.

O tempo vivido, ou seja, ontogênico, de acordo com Rossetti-Ferreira (2005) e Spink (2010), é o tempo de ressignificação dos momentos históricos da pessoa a partir dos processos de socialização. É o tempo de vida de cada pessoa, da memória na qual se encontram suas narrativas pessoais e identidades. O tempo presente, ou seja, tempo microgenético que Rossetti-Ferreira (2005) caracteriza como o aqui-agora. No tempo prospectivo, ou seja, o tempo orientado para o futuro, no qual se encontram as expectativas individuais ou coletivas, ou seja, seus propósitos e metas. O tempo histórico ou cultural compõe a rede coletiva de significações disponíveis para as pessoas e que dão sentido aos variados fenômenos que ocorrem no meio ao qual se relacionam.

Ao olhar para os tempos, nos quais ocorreram processos de transformação e desenvolvimento, é possível construir indicadores que atendam ao objetivo geral da pesquisa que é analisar o desenvolvimento humano como processo de (re)construção do sujeito no contexto da formação continuada.

### **Tipo de pesquisa.**

Trata-se de uma pesquisa teórico-empírica, de caráter construtivo-interpretativo cuja escolha é devida a sua profundidade em construção, interpretação, compreensão e análise das informações produzidas. Sendo assim, o processo investigativo caminhará para a busca de resultados dialogicamente constituinte e constituído de uma realidade, a compreensão do

objeto de estudo e sua contribuição para uma abertura de novos campos de inteligibilidade do fenômeno estudado.

### **Contexto da pesquisa.**

O curso de Especialização *lato sensu* em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (EsDH) (segunda oferta) ocorreu no período de agosto de 2014 a dezembro de 2015 e teve como objetivo promover a qualificação de profissionais da educação - licenciados, pedagogos, psicólogos e fonoaudiólogos - que atuaram ou atuarão nas escolas inclusivas, nas instituições e associações que ofertam atendimento educativos.

No processo seletivo para o curso de EsDH em 2014 foram inscritos 662 interessados (candidatos) dos quais, 408 foram selecionados. Contudo, somente 388 selecionados efetivaram e dentre estes, 207 concluíram o curso.

O curso de EsDH foi ofertado em polos de apoio presencial localizados em oito cidades de seis estados do território brasileiro (Cruzeiro do Sul e Rio Branco - Acre, Porto Nacional - Tocantins, Buritis e Ipatinga - Minas Gerais, Barretos - São Paulo, Alto Paraíso - Goiás e Carinhanha - Bahia).

A proposta do curso de EsDH considerou as necessidades educacionais, o desenvolvimento social e a importância de formar profissionais que atuam no Ensino Básico, buscando, também, contribuir para o processo de transformação educacional e promoção dos direitos humanos e da igualdade. O currículo do curso EsDH possui três eixos de estudos, que são considerados seus grandes pilares: Eixo I: desenvolvimento humano, Eixo II: cultura e diversidade, e Eixo III: inclusão escolar.

O primeiro eixo do curso de EsDH intitulado de Desenvolvimento Humano: teoria e método é composto pelo Módulo I – Linguagem e Tecnologia: princípios da EaD e Módulo

III: Inclusão Escolar. No Módulo I os cursistas vivenciaram um período de ambientação da Plataforma Moodle e suas ferramentas, conhecimento sobre os fundamentos da educação e estudos a distância e apropriação de saberes básicos relacionados a: pesquisa bibliográfica, citação, referência, autoria e plágio no contexto do ensino a distância. No Módulo II foram trabalhadas temáticas sobre concepções epistemológicas, históricas e práticas da inclusão, fundamentos legais e filosóficos da inclusão e exclusão escolar, formação docente, avaliação, tecnologias assistivas<sup>1</sup>, recursos curriculares e organizativos no contexto da inclusão escolar na rede de ensino regular e ensino especializado (Guia de estudo do curso EsDH, 2014).

O segundo eixo do curso de EsDH Cultura e diversidade é composto pelo Módulo II – Sociedade, educação e cultura e Módulo IV – Metodologia e construção do conhecimento. O Módulo II abordou conceitos, princípios e teorias relacionadas ao desenvolvimento humano: questões éticas, trabalho, lazer, sexualidade, diversidade, cidadania, estigma, empoderamento, multiculturalismo, exclusão e inclusão social, e marginalização. No Módulo IV a temática abrangeu questões relacionadas a construção do conhecimento, metodologia qualitativa, métodos de pesquisa e a construção do projeto de pesquisa (Guia de estudos do curso EsDH, 2014).

O terceiro e último eixo do curso de EsDH sob o título Inclusão Escolar abrangeu o Módulo V – Processos de Ensino e Aprendizagem (Parte I) e o Módulo VI – Processos de Ensino e Aprendizagem (Parte II). No Módulo V – Parte I foram promovidas reflexões e discussões sobre possibilidades e caminhos para o fazer pedagógico; possibilidades de intervenção no processo de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência. O Módulo VI – Parte II deu continuidade a promoção de reflexões e discussões quanto a

---

<sup>1</sup> A tecnologia assistiva está associada a sistemas de apoio que as pessoas com deficiência podem necessitar para seu melhor funcionamento cotidiano e comunitário (Maciel et. al, 2014, p.169).

questões sobre fracasso escolar, processos de avaliação de desempenho social e acadêmico e práticas educacionais voltadas para alunos com deficiência.

### **Processo de seleção dos participantes da pesquisa.**

O processo de seleção dos participantes desta pesquisa iniciou com a definição de critérios para a escolha das Cartas de Intenção enviadas pelos cursistas do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – EsDH. O primeiro critério para a seleção dos participantes na fase de escolha das Cartas de Intenção foi a conclusão do curso.

Considerando o fácil acesso de deslocamento até o polo de apoio presencial, em que o curso foi ofertado e/ou cidade na qual o participante reside e sua proximidade com o Distrito Federal, que viabiliza o encontro entre pesquisadora e participantes optou-se pela realização da pesquisa de forma presencial.

Nesse sentido a localização geográfica do polo de apoio presencial no qual o participante se matriculou ao ingressar no curso e a proximidade da cidade a qual o participante reside foi considerada um dos critérios utilizados para a seleção dos participantes na fase de escolha das Cartas de Intenção.

A partir da definição dos critérios de conclusão do curso e localização do polo de apoio presencial no qual o participante se matriculou ao entrar no curso, foram eleitos três polos de apoio presencial localizados em três cidades e estados distintos: Alto Paraíso - GO, Buritis – Minas Gerais, e Carinhanha – Bahia.

Com a definição dos polos de apoio presencial foi possível a definição de outro critério para seleção dos participantes da pesquisa: a leitura das Cartas de Intenção. A leitura das



Cartas de Intenção foi orientada pela busca de cursistas que tinham como expectativa que o curso pudesse proporcionar desenvolvimento profissional e pessoal.

As Cartas de Intenção já tinham sido um critério da coordenação do curso para o processo seletivo dos cursistas e devia compreender a abordagem da visão pessoal dos candidatos sobre sua compreensão de Educação a Distância e Educação Inclusiva e suas perspectivas em relação ao curso. A Figura 1, a seguir, traz o que foi apresentado aos candidatos:



**Etapa 2 -Carta de Intenção – EsDH EaD/UnB/IP**

PREZADO(A) CANDIDATO, REDIJA UMA CARTA DE INTENÇÃO ABORDANDO A SUA VISÃO PESSOAL SOBRE OS SEGUINTE PONTOS: (a) Educação a Distância; (b) O que você entende por Educação Inclusiva; (c) Sua(s) perspectiva(s) em relação ao curso.

\*Obrigatório

**Candidato(a) \***  
Nome completo:

**Polo: \***

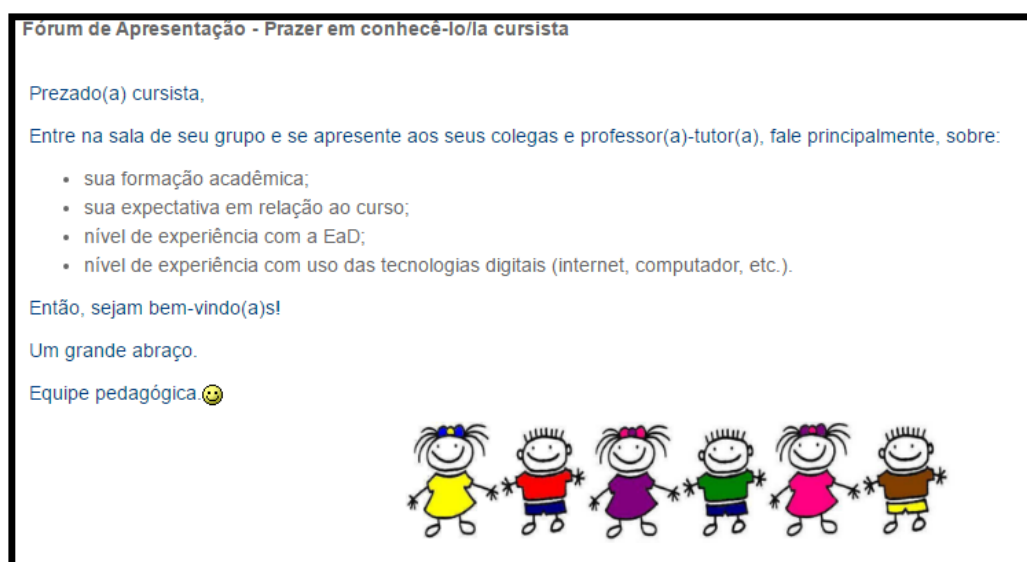
**Texto da Carta de Intenção**

**Figura 1 – Modelo/Orientação da Carta de Intenção do processo de seleção para o curso de EsDH**

Com o intuito de reunir mais informações para a pesquisa, foi realizada, também, a leitura das contribuições dos cursistas dos polos em questão (Alto Paraíso - GO, Buritis – Minas Gerais e Carinhanha – Bahia) nos respectivos Fóruns de Apresentação do Curso de EsDH. Nestes, os candidatos matriculados já se configuravam como cursistas.

O Fórum de Apresentação do curso de EsDH, possuía, também, uma orientação que visava conhecer os cursistas ao solicitar que se apresentassem no fórum do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA do Moodle em suas respectivas turmas virtuais, falando principalmente sobre: sua formação acadêmica, sua expectativa em relação ao curso, nível de experiência com a Educação a Distância, e nível de experiência com o uso das tecnologias digitais (Internet, computador, etc).

Seguiu-se, portanto, o mesmo critério utilizado na seleção das Cartas de intenção: a identificação de pessoas que já tinham como expectativa que o curso pudesse proporcionar desenvolvimento profissional e pessoal.



**Figura 2 – Fórum de Apresentação do curso de EsDH**

***Leitura das cartas de intenção e postagens no fórum de apresentação do curso de EsDH.***

A leitura das Cartas de Intenção e postagens no Fórum de Apresentação do curso de EsDH dos cursistas dos polos de Alto Paraíso - GO, Buritis – Minas Gerais e Carinhanha –

Bahia possuiu como ponto norteador a identificação de possíveis indicadores de desenvolvimento humano.

Após realizar a leitura de todas as Cartas de Intenção, postagens do Fórum de Apresentação e identificação de possíveis indicadores de desenvolvimento humano, selecionou-se sete cursistas do Polo de Alto Paraíso-GO, seis cursistas do Polo de Buritis-MG e dez cursistas do Polo de Carinhanha-BA, com base nos possíveis indicadores.

***Leitura das postagens no fórum do módulo 5 – processos de aprendizagem.***

Após seleção de cursistas por meio da identificação de indicadores de desenvolvimento nas Cartas de Intenção e no Fórum de Apresentação do curso de EsDH, seguiu-se uma segunda etapa, de leitura de suas postagens nos fóruns do Módulo 5 – Processos de Aprendizagem.

O Módulo 5 – Processos de Ensino-Aprendizagem ocorreu no período de 23 de fevereiro a 20 de abril de 2015, ou seja, quase um ano após a realização do processo seletivo de cursistas para o curso de EsDH. O objetivo geral do Módulo 5 visava a compreensão do conceito oficial de pessoa com deficiência, relacionando sua concepção a recursos que promovam seu desenvolvimento e escolarização sob o enfoque sociocultural. Os objetivos específicos compreendiam: analisar a concepção de deficiência relacionada aos impedimentos de natureza sensorial e física, focalizando seu impacto na aprendizagem, comunicação, linguagem e escolarização dos estudantes nessa condição; identificar características dos impedimentos sensoriais e físicos como fenômenos complexos e interativos, enfatizando os

contextos escolares inclusivos; abordar criticamente aspectos éticos e axiológicos voltados à educação dos estudantes em situação de deficiência sensorial e física.<sup>2</sup>

A escolha do Módulo 5 – Processos de Aprendizagem – se baseou no fato das atividades propostas envolverem visitas às escolas com educação inclusiva para observações que contribuíssem para as discussões nos fóruns temáticos, como também nas atividades propostas ao longo do referido módulo: Alfabetização e Letramento – Semana 1; Alfabetização e Letramento com alunos com NEE – Semana 2; O estudante com deficiência física – Semana 3; O estudante com paralisia cerebral – Semana 4; O estudante surdo na escola – Semana 5; O estudante com deficiência visual na escola – Semana 6; O estudante surdo-cego na escola – Semana 7; Atendimento Educacional Especializado – AEE – Semana 8.

Na semana 1 – Alfabetização e Letramento –, a proposta de trabalho compreendia a leitura do texto ‘Alfabetização e Letramento: aprender o código ou o sistema de escrita’, da autora Diva Albuquerque Maciel, a apreciação de um vídeo da escritora e pesquisadora Magda Soares, a participação no fórum de discussão abordando o conceito de pessoas com deficiência e realização de uma atividade avaliativa.

Na semana 2 – Alfabetização e Letramento com alunos com NEE –, além da leitura de um texto, a apreciação e análise de um vídeo produzido pelo curso de EsDH, contendo o depoimento de três convidados abordando o processo de alfabetização e letramento, a participação no fórum de discussão cuja temática envolvia análise do vídeo sobre a importância do contexto sociocultural no qual ocorreram a alfabetização e o letramento de cada participante, em como o papel exercido pelo(a) professor(a) nesses processos, os cursistas tiveram como tarefa realizar uma breve entrevista com um professor que tenha

---

<sup>2</sup> Os objetivos geral e específicos estão descritos no Guia de Estudos do Módulo 5 - Processos de Ensino-Aprendizagem elaborado pelas professoras autoras e supervisoras Erenice Natália Soares de Carvalho e Raquel Soares de Santana.

vivenciado o processo de alfabetização/letramento de um estudante com necessidades educacionais especiais (com deficiência ou altas habilidades/superdotação) e a postagem desta entrevista no fórum Tópico Entrevista comentando a experiência com base em suas vivências profissionais, pessoais, leitura indicadas no módulo 5.

Na semana 3 – O estudante com deficiência física –, a proposta de trabalho envolvia a leitura de dois textos (um básico e outro complementar), assistir o filme ‘Teoria do Tudo’, realização da tarefa construção de um mural sobre inclusão escolar, realização da tarefa complementar de pesquisa em sites com temáticas sobre Tecnologia Assistiva e participação no fórum de discussão subsidiada pelos murais construídos.

Na semana 4 – O estudante com paralisia cerebral –, as atividades abrangeram a leitura de dois textos (básico e complementar), a apreciação e análise de um vídeo e do filme ‘Meu pé esquerdo’, participação no fórum de discussão com base na leitura dos textos e vídeos atrelado a proposta de que os cursistas pensassem em sugestões acerca de situações que: a) já tenham sido vivenciadas em suas experiências como docente; b) tenham sido vivenciadas por outros colegas; c) criadas pelos próprios cursistas como possibilidades para a interação/comunicação com estudantes com paralisia cerebral. Os cursistas foram desafiados a construir uma breve oficina sobre a temática ‘Promovendo acessibilidade e participação do estudante com Paralisia Cerebral na escola’ que contemplasse os seguintes pontos: objetivos; metodologia; recursos materiais e humanos e avaliação.

Na semana 5 – O estudante surdo na escola –, dentre as atividades de leitura dos textos básicos e complementares os cursistas realizaram a tarefa de observação na escola da sistemática de um aluno surdo da educação básica. Algumas questões deveriam ser registradas e levadas para discussão no fórum da semana: a) qualidade interação do estudante surdo com seus pares e professor-aluno; b) nível de acessibilidade curricular em relação a atividades

propostas em sala de aula, estímulo recebido, plena participação e interesse manifestado pelo estudante; c) acesso e participação desse estudante em Atendimento Educacional Especializado (AEE); d) impressões e percepções sobre a inclusão escolar do estudante surdo.

Na semana 6 – O estudante com deficiência visual na escola –, após leitura dos textos básico e complementar, de assistirem ao vídeo ‘As cores das flores’, visita ao blog do CRER – Centro de Reabilitação, Educação e Recursos para consulta de informações relacionadas à tecnologia assistiva, os cursistas realizaram a elaboração de um texto coletivo (Wiki) sobre a temática da semana.

Na semana 7 – O estudante surdo-cego na escola –, os cursistas elaboraram um folder para divulgação na escola sobre surdocegueira que possuía como título sugestivo ‘Aprendendo e convivendo com a surdocegueira’, além de promoverem discussão no fórum com base nos textos básico e complementares e o vídeo Borboletas de Zagorsk.

Na semana 8 – Atendimento Educacional Especializado (AEE) –, a proposta de trabalho envolveu a visita dos cursistas a uma Sala de Recursos para conhecer o espaço, os materiais disponíveis e conversar com o professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a utilização dos materiais disponíveis. Após a visita os cursistas participaram do fórum de discussão compartilhando suas experiências relacionadas à observação e amparadas pelos textos básico e complementar ampliando o diálogo sobre a realidade do AEE.

Durante a oferta do Módulo 5, no dia 28 de março de 2015, ocorreu um encontro presencial realizado nos oito polos de oferta do curso de EsDH, cuja programação promoveu atividades como debates, apresentação de vídeos, análise de pré-projetos de pesquisa iniciado no Módulo 4 – Parte I, esclarecimento de dúvidas e orientação para duas tarefas: uma a ser realizada no polo de apoio presencial juntamente com os colegas e outra para postagem no

Moodle. A atividade postada no Moodle compreendia a reflexão de aspectos relacionados aos trabalhos realizados no Módulo 5 e elaboração do pré-projeto, respondendo as seguintes questões: a) quais foram os conceitos mais instigantes do módulo 5?; b) como a sua perspectiva sobre o fenômeno do seu pré-projeto tem mudado a partir da análise dos textos? c) como você pode vincular esses conceitos ao seu pré-projeto.

O Módulo 5, portanto, de acordo com sua proposta no Guia de Estudos (Carvalho e Santana, 2015), abordou questões conceituais e práticas em educação especial e inclusão escolar, propiciando um espaço para diálogo sobre os processos de alfabetização e letramento no desenvolvimento curricular e de reflexão e ressignificação no processo de desenvolvimento profissional dos professores.

### **Participantes.**

A pesquisa foi desenvolvida com 4 alunos concluintes, denominados como cursistas, do curso de Especialização de Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, ofertado na modalidade a distância, em oito cidades de seis estados (Acre, Tocantins, Minas Gerais, São Paulo, Goiás e Bahia) do Brasil, que concluíram o curso e atuam como professores, gestores e outros profissionais que atuam em escolas inclusivas.

Assim foram inicialmente selecionados 23 cursistas com base em critérios a serem explicados mais adiante. Dentre esses 23 cursistas, 5 cursistas foram convidados a participar da Dinâmica Conversacional individual e instrumento de Complemento de Frases. Contudo, apenas 4 cursistas aceitaram participar da pesquisa: **Camila** (Polo de Alto Paraíso – GO), **Rebeca** (Polo de Alto Paraíso – GO), **Gustavo** (Polo de Alto Paraíso – GO) e **Lara** (Polo de Buritis – MG).

É importante ressaltar-se que os nomes dos participantes são fictícios e a escolha dos nomes fictícios ficou a critério de cada participante, assim como o local de realização da Dinâmica Conversacional individual, cujo intuito era contribuir para que os participantes se sentissem mais a vontade com o momento do diálogo.

Uma síntese dessas informações quanto ao quantitativo de polos de apoio e dos selecionados para a pesquisa, o quantitativo de cursistas concluintes e o quantitativo de cursistas convidados que aceitaram participar da pesquisa são apresentados no Quadro I.

<b>Polos de Apoio Presencial</b>	<b>Qtd. de cursistas (concluintes)</b>	<b>Qtd. de cursistas pré-selecionados para a pesquisa</b>	<b>Qtd. de cursistas que aceitaram participar da pesquisa</b>
<b>Alto Paraíso - GO</b>	16	7	3
Barretos-SP	23	-	-
<b>Buritís - MG</b>	15	6	1
Carinhanha - BA	42	10	-
Cruzeiro do Sul - AC	38	-	-
Ipatinga - MG	48	-	-
Rio Branco - AC	17	-	-
Porto Nacional - TO	8	-	-
	<b>207</b>	<b>23</b>	<b>4</b>

**Quadro 1 – Número dos participantes da pesquisa por polo**

### **Procedimentos de construção das informações.**

A aproximação com o campo de pesquisa ocorreu com a leitura e análise do material produzido e enviado no processo seletivo (Cartas de Intenção) e postagens dos cursistas nos fóruns (Apresentação e Módulo V) do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar no ambiente Moodle.

A Dinâmica Conversacional individual foi elaborada tendo como inspiração um modelo de entrevista semi-estruturada denominada *The Life Story Interview* (McAdams, 1995) criado pelo psicólogo, professor e conferencista Professor-doutor Dan P. McAdams. O



referido modelo de entrevista elencava questões que contemplavam momentos divididos no período de tempo: passado, presente e futuro. Assim, o participante é levado a relembrar momentos de sua vida. No caso desta pesquisa, o participante relembrou momentos do seu passado que compreendeu o processo de seleção para ingresso no curso de EsDH e as suas vivências ao longo do curso, em especial, as atividades desenvolvidas durante o Módulo V que abrangeram discussões teóricas nos fóruns e atividades práticas de observação e entrevistas nas escolas de ensino especial e a rede de ensino regular inclusiva. Após relembrar os momentos do passado, o participante foi convidado a refletir sobre questões relacionadas com seu presente e seu futuro.

O roteiro (ver Apêndices) elaborado para a Dinâmica Conversacional individual possui uma característica personalizada para cada participante da pesquisa uma vez que as questões abordadas traziam trechos das Cartas de Intenção, postagens realizadas nos fóruns de Apresentação do Módulo Introdutório e Módulo V, bem como dos textos dos relatos das observações, entrevistas e das atividades realizadas e propostas ao longo do Módulo V do curso de EsDH. E, assim, a medida que o diálogo ocorria entre pesquisadora e participante outras questões eram levantadas e aprofundadas.

A realização da Dinâmica Conversacional ocorreu de forma diferente para cada participante. No caso de Rebeca e Lara ocorreu um encontro, enquanto para os participantes Camila e Gustavo foram necessários dois momentos para a realização da Dinâmica Conversacional. Esse fato ocorreu por não ter sido possível concluir em apenas um encontro todo o diálogo. Diante da experiência de realizar a Dinâmica Conversacional com Gustavo em dois momentos e isso ter permitido um tempo de cinco dias entre a realização da etapa ‘Um olhar para o passado’, realizada no primeiro encontro, e das etapas ‘Um olhar para o presente’ e ‘Um olhar para o futuro’, optou-se por realizar a Dinâmica Conversacional com Camila em

dois encontros. No caso de Rebeca e Lara optou-se por um encontro por uma questão de disponibilidade de tempo das participantes.

Um fato a ser mencionado é a relação pré-existente entre pesquisadora e participantes do polo de Alto Paraíso, o qual a pesquisadora atuou como tutora online durante a oferta do curso de EsDH. Este não foi um ponto considerado como critério de seleção dos participantes, contudo, é uma informação relevante uma vez que possibilitou um diálogo fluido devido a relação existente.

### **Procedimentos e instrumentos indutores.**

A pesquisa foi realizada por meio de análise das Cartas de Intenção (Memorial) e das postagens dos cursistas no fórum de Apresentação do Módulo Introdutório do curso; dos relatos compartilhados nos Fóruns das semanas um a oito, no ambiente *Moodle*, do **Módulo 5 - Processos de Ensino-aprendizagem - Parte I**, escolhido para análise por se tratar de um módulo que proporcionou momentos de interação quanto às experiências realizadas nas atividades práticas propostas pelo curso além de compreender o assunto central do curso: desenvolvimento humano; e realização da Dinâmica Conversacional individual e uma adaptação do instrumento Complemento de Frases desenvolvido por González Rey (2005).

O propósito da escolha da Dinâmica Conversacional individual foi favorecer o diálogo ao promover o resgate da memória dos participantes da pesquisa por meio de materiais produzidos ao longo do curso e assim envolver o participante gerando momentos de reflexão, permitindo a construção e interpretação de informação e resultando na produção de conhecimento.

A utilização do Complemento de Frases proposta nesta pesquisa possuiu, portanto, o intuito de identificar como está configurada a subjetividade dos professores permitindo,

também, a produção de indicadores e fontes de construções teóricas que contribuíram para o desenvolvimento de modelos pelo processo de inteligibilidade do problema estudado. González Rey (2005, p. 57), ao referir-se ao instrumento, explica que se trata de um instrumento que “apresenta indutores curtos a serem preenchidos pela pessoa que o responde”, sendo, portanto, uma rica fonte de futuros indicadores. Tais indutores são de caráter geral como também podem referir-se a atividades, experiências ou pessoas. Nesse sentido, se evidenciam informações diretas e indiretas e, portanto, “estão associadas a como o sujeito constrói o que expressa e as relações entre expressões diferentes do instrumento” (González Rey, 2005, p. 57).

O instrumento indutor se apoia em expressões simbólicas diferenciadas e representa o meio pelo qual o participante será provocado e, conseqüentemente, as informações são produzidas (González Rey, 2005). Contudo as informações produzidas não são consideradas resultados finais, mas aportes na construção dos indicadores.

Ao se valer dos instrumentos indutores, em especial, a Dinâmica Conversacional individual, considerou-se o aspecto ativo da conversação, no qual pesquisador e participante integram um processo que envolve reflexões sobre os temas que vão surgindo ao longo desse diálogo.

O processo de pesquisa possibilita aos participantes refletirem sobre os episódios que fazem parte de sua trajetória de vida e, por sua vez, propicia a produção de informações que, conseqüentemente, direcionam a possíveis indicadores e posteriores hipóteses com relação aos fenômenos estudados, bem como a construção de novos campos de inteligibilidade. As hipóteses, nas pesquisas que utilizam a Epistemologia de González Rey (2005), se apresentam como “caminhos nos quais o modelo teórico vai ganhando capacidade explicativa” e,

portanto, “não representam construções a priori para serem comprovadas” (González Rey & Mitjás Martínez, 2011, p. 111).

A Epistemologia Qualitativa de González Rey possui como um de seus atributos o caráter construtivo-interpretativo, que pressupõe que o pesquisador mergulhe em um processo contínuo de produções de inteligibilidade em meio a um movimento intenso de construção, reconstrução, integração e interpretação de indicadores produzidos, os quais serão utilizados nos processos de informação da pesquisa.

A pesquisa é, portanto, uma produção constituída em meio a um processo dialógico e de relações estabelecidas entre o pesquisador e o participante. Nesse sentido, ambos, se relacionam em meio a um processo no qual ocorre tensionamentos constantes que resultam na produção significativa para a qualidade do conhecimento produzido pela pesquisa. Este é, sem dúvida, um grande desafio no qual o pesquisador e o participante submergem e podem, ao emergir desse processo, apresentar transformações em si.

A análise apresentada integrou etapas de análises de documentos e registros de informações nas Cartas de Intenção, Fórum de Apresentação, Postagens nos Fóruns e Atividades do Módulo V do curso de EsDH que subsidiaram e se entrelaçaram com as análises da Dinâmica Conversacional e Complemento de Frases, sob o enfoque dos 3 tempos: passado, presente e futuro, seguindo, uma linha do tempo de cada participante da pesquisa.

A construção dos indicadores ocorreu em uma tessitura complexa e detalhada dos registros dos participantes, bem como de suas expressões que resultou em uma possível interpretação das informações produzidas na pesquisa com fundamentação sob um aporte teórico.

Nesse sentido, não há dúvida quanto à complexidade do processo de pesquisa que se apresenta como um desafio tanto para o pesquisador quanto para o participante. Assim ao

mesmo tempo em que é desafiador e tensionador possui, também, momentos únicos, transformadores e prazerosos.

### **Critérios éticos.**

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética das Ciências Humanas sob o número 2.096.473. As normas éticas foram seguidas e respeitadas de acordo com o Conselho de Ética e Resoluções que dispõem sobre a realização de pesquisas em Psicologia com seres humanos. A realização da Dinâmica Conversacional e utilização do instrumento de complemento de frases iniciaram após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes da pesquisa. Os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios e foram escolhidos pelos próprios participantes.

## **Análise e Discussão das Informações**

### **Caso 1**

#### **Descrivendo sobre Camila: um resgate do passado e um olhar para o presente.**

Camila é licenciada em Biologia, tem 46 anos, reside em Brasília-DF, é mãe e esposa. Atua na área de logística, contudo pleiteia atuar na área de educação, especificamente na educação especial ou inclusiva. Ela foi aprovada, pela segunda vez, no processo seletivo de 2017 para professor temporário da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Camila se descreve como uma mãe coruja, ama estudar, almeja o sucesso, é uma pessoa dedicada, principalmente com relação aos estudos, e está empenhada em ser aprovada em um concurso público.

Em contexto conversacional, relatou que antes mesmo da segunda oferta do curso de especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (EsDH) já aguardava a oportunidade de participar do processo seletivo. Ela destaca que queria muito fazer o curso quando ocorreu a primeira oferta, mas que não participou do processo seletivo, pois ainda estava cursando a graduação em Biologia (licenciatura). Diante desta situação, aguardou quase três anos para realizar o desejo de se inscrever no processo seletivo da segunda oferta do curso que ocorreu em 2014. Era, portanto, algo que queria muito.

O processo seletivo compreendia a redação de uma Carta de Intenção e Camila relata que realmente redigiu nessa carta as suas intenções em relação ao curso e, após o envio, ficou na expectativa de ser selecionada e começar as aulas, imaginando como seria o curso, conhecer os seus colegas, os seus professores, os seus tutores e demais pessoas envolvidas no referido curso de especialização. A opção de Camila quanto ao polo de apoio presencial foi

Alto Paraíso – GO, devido à proximidade geográfica, uma vez que não houve oferta para o Distrito Federal.

Após iniciar o curso surgiu a expectativa quanto ao primeiro encontro presencial a ser realizado no polo de Alto Paraíso – GO, o qual descreve que foi muito legal por ter pessoas receptivas e ser uma cidadezinha maravilhosa. Para Camila o começo do curso foi difícil, por se tratar da modalidade à distância e acrescenta a esse detalhe o fato de ser um curso de especialização, de maneira que lhe exigiu mais dedicação e determinação, além de refletir em uma mudança em sua rotina, a fim de conciliar trabalho e estudo. No entanto, a experiência, segundo relatado por Camila na Dinâmica Conversacional, foi muito boa, pois lhe possibilitou aprender a usar as ferramentas do Moodle (fórum, chat, wiki, hipertexto, envio de tarefas, envio de áudio e vídeo etc.), a ponto de atualmente lhe ser possível acessar e utilizar os recursos de qualquer outra versão da Plataforma Moodle. Tal processo resultou, também, por contribuir no incentivo a seu esposo em cursar um curso superior a distância e auxiliá-lo no processo de aprendizagem quanto ao uso das ferramentas do Moodle. Outras aprendizagens foram agregadas ao longo da trajetória de Camila decorrentes do curso de especialização que serão apontadas e discutidas no decorrer da análise.

### **As expectativas de Camila: um olhar para o passado.**

As expectativas registradas por Camila, em sua Carta de Intenção, com relação ao curso de especialização compreendiam a aquisição de novos conhecimentos pedagógicos no contexto da educação especial e a inclusão de alunos na escola regular, conforme apresentado a seguir:

As minhas perspectivas em relação ao curso de especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar baseiam-se em um aprendizado interativo de novos conhecimentos pedagógicos no contexto da educação de alunos com necessidades especiais, aprendendo novas perspectivas de atuação no ambiente regular escolar (Trecho da Carta de Intenção, 2014).

Camila expressa, também, a sua visão de educação inclusiva como um desafio a ser enfrentado, cujo objetivo seria “o alcance e a garantia de participação, oportunidade e excelência no atendimento formativo e psicoeducacional” com o intuito de “proporcionar ao aluno com deficiência o desenvolvimento de suas potencialidades” (Trechos da Carta de Intenção, 2014).

Ao iniciar o curso, os cursistas realizaram uma atividade de apresentação aos colegas e tutor(a) relacionadas às suas expectativas quanto ao curso no fórum denominado: Fórum de Apresentação – Prazer em conhecê-lo(a). Camila reafirma a sua expectativa anteriormente registrada em sua Carta de Intenção:

Minha expectativa em relação ao curso de especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar baseia-se em um aprendizado interativo de novos conhecimentos pedagógicos no contexto da educação inclusiva nas escolas (Trecho do Fórum de Apresentação – Prazer em conhecê-lo(a), 2014).

No tempo presente, Camila foi questionada sobre o que recordava de sua expectativa antes de iniciar o curso, lá no processo de seleção ao redigir a Carta de Intenção. Diante deste resgate de memória, Camila relembra as suas expectativas com relação ao curso de especialização e relata que “antes mesmo do curso sair, eu já aguardava esse curso” (Trecho



da Dinâmica Conversacional, 2017) e acrescenta que aguardou dois ou quase três anos uma nova oportunidade de se inscrever no curso e complementa dizendo: “na carta de intenção eu coloquei quais eram realmente as minhas intenções em relação ao curso” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Percebe-se que, para Camila, os novos conhecimentos pedagógicos no contexto da educação especial e inclusiva, proporcionando ao aluno o desenvolvimento de suas potencialidades, é um fator importante. Evidencia-se, portanto, o seu desejo de desenvolver novos olhares com o intuito de contribuir para o exercício das atividades docentes que sejam direcionadas não apenas para a transmissão do conhecimento, mas para que suas ações gerem o desenvolvimento de seus alunos, em especial os alunos portadores de deficiência no âmbito da escola regular inclusiva e do ensino especial. Essa vontade demonstrada por Camila, de certa forma, se torna um diferencial devido à sua abertura para mudanças em si. Eis a seguir um trecho relacionado aos aspectos que Camila julga essenciais para a sua aprendizagem:

É importante porque eu acho que a educação é para renovar, adquirir uma experiência a mais e fazer diferente. Não ficar só no currículo, no planejamento, no plano de aula. É para você ir além mesmo e para você obter conhecimento e aplicar em sala de aula (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Passados aproximadamente um ano e meio da conclusão do curso de especialização o olhar de Camila para o novo permanece, evidenciando, assim, que o conhecimento não se acaba, a formação de professores é continuada e que o ser humano continua se desenvolvendo.

## **A trajetória de Camila no curso de EsDH: um diálogo entre o passado e o presente.**

Ao longo do curso de EsDH vários conteúdos foram abordados e discutidos. Porém, no Módulo 5 – Processos de Ensino e Aprendizagem –, a cada semana, uma temática relacionada a um tipo de deficiência foi abordada. Através da leitura de textos e discussões nos fóruns, o cursista era convidado a assistir vídeos com depoimentos e filmes, além de visitarem escolas regulares inclusivas e de ensino especial.

No fórum da Semana 1 cuja temática era ‘Alfabetização e Letramento’, após a leitura do texto ‘Alfabetização e letramento: aprender o código ou o sistema de escrita’ e assistir o vídeo sobre ‘Alfabetização’, Camila realiza algumas contribuições no fórum da referida semana. As colocações apresentadas por Camila no fórum da Semana 1 possuem um aporte teórico, articulado ao conhecimento produzido ao longo dos módulos anteriores e de suas pesquisas complementares. Eis a seguir um trecho que evidencia o movimento realizado por Camila frente às perguntas dos fóruns:

As perguntas do fórum, assim, não eram coisas que eu respondia assim de imediato, geralmente eu levava até três dias para responder uma pergunta, entendeu, porque eu pesquisava muito, eu levei assim com afinco essa especialização (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Destaca-se, a seguir, um trecho da postagem de Camila no fórum da Semana 1 do Módulo 5 que apresenta a articulação entre a compreensão do conteúdo e o aporte teórico que sustenta os seus argumentos frente a um processo de letramento que, para a cursista, vai além do instrumentalismo, mas que envolve técnicas que promovam o desenvolvimento acadêmico e social do aluno respeitando as suas limitações:

O letramento deve ser ministrado conforme as limitações de cada aluno, garantindo técnicas adequadas para o seu desenvolvimento acadêmico e social. [...] Segundo Soares (2009), pessoa letrada é aquela que aprende a ler e a escrever e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se em práticas sociais, ou seja, faz uso frequente e competente da leitura e da escrita. A pessoa letrada passa a ter outra condição social e cultural, muda o seu lugar social, seu modo de viver, sua inserção na cultura e evidentemente uma maneira de pensar diferente (Trecho do Fórum da Semana 1 – Alfabetização e Letramento, Módulo 5, 2015).

O olhar de Camila não se detém apenas à transmissão do conhecimento, mas desenvolve sensibilidade para questões que considera a singularidade da pessoa e a construção de saberes que requerem a elaboração de práticas diferenciadas e direcionadas à necessidade de cada aluno de acordo com a sua deficiência. Em outras palavras, ela percebe que as atividades propostas pelo professor devem permitir que o aluno se reconheça parte do processo de aprendizagem. E, para que isso ocorra, o professor precisa conhecer os seus alunos e a singularidade de cada um deles.

No fórum da Semana 2 – Alfabetização e letramento de alunos com NEE (Módulo 5) –, Camila realizou uma postagem relacionada a temática de um vídeo com o depoimento de três professores com deficiência, são eles: Antônio Gomes Leitão, Bianor Domingos Barra Júnior e Falke Soares Ramos Moreira. Segue o trecho da postagem realizada por Camila no referido fórum:

Este vídeo é uma excelente reflexão para entender que a aquisição da escrita e da leitura de alunos com necessidades especiais e o uso destas práticas no decorrer do letramento, devem ser levadas em consideração de acordo com as dificuldades de cada

aluno, e quando não forem possíveis a leitura e a escrita convencionais, propor novos recursos como códigos e línguas, sejam estas Libras, Braille, comunicação alternativa (Trecho do Fórum da Semana 2 – Alfabetização e letramento de alunos com NEE, Módulo 5, 2015).

Camila compreende que com relação às práticas pedagógicas utilizadas para a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especializadas se prender ao convencional nem sempre é o melhor caminho e, portanto, vai construindo novos olhares com relação ao processo de ensino e aprendizagem. É possível perceber o desenvolvimento da capacidade reflexiva de Camila com relação ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência. O conhecimento produzido ao longo do curso possibilitou que ela também compreenda que cada aluno necessita de algo que desperte o seu interesse com relação as atividades propostas, considerando o modo e o ritmo de cada um no processo de aprendizagem e desenvolvimento. E ao compreender como cada aluno aprende é possível desenvolver estratégias pedagógicas direcionadas às suas necessidades.

Essas crianças com necessidades especiais elas não se prendem muito a escrita, a leitura, elas são muito visuais, sabe, assim se você der para eles, exemplo, um livro pra eles lerem e não tiver figuras eles não vão ler, porque não interessa. Eles gostam do colorido, eles gostam das figuras. Então todo aprendizado com essas crianças são através de figuras, de recortes, de ilustrativo. É tudo ilustrativo, tem que ser ilustrativo para que chame a atenção (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Na semana 2 do Módulo 5 foi proposta, também, uma atividade de observação e realização de uma breve entrevista com um professor que tenha vivenciado o processo de

alfabetização/letramento de um estudante com necessidades educacionais especializadas. Camila realizou a atividade proposta e compartilhou suas observações e a entrevista que realizou com uma professora que vivenciou o referido processo. Em sua postagem, Camila aborda a importância da dedicação e da necessidade do professor reconhecer a diversidade e a subjetividade existentes no processo de ensino e aprendizagem, bem como se faz necessária a realização de atividades que beneficiem seus alunos adotando estratégias e adaptações que visem garantir um aprendizado significativo no processo de inclusão na escola regular. Eis o trecho destacado:

Com o processo de inclusão desses alunos (portadores de NEE) em escolas regulares, torna-se necessário reconhecer que a diversidade e a subjetividade presente e as atividades a serem realizadas no ambiente escolar, possam beneficiar aos alunos através dos processos de ensino-aprendizagem. O professor dedicado nesta perspectiva de trabalho inclusivo deve desenvolver estratégias e adaptações, para garantir um aprendizado significativo para esses alunos (Trecho do Fórum da Semana 2 – Alfabetização e letramento de alunos com NEE, Módulo 5, 2015).

A cada leitura, discussão nos fóruns online e visita a escola, Camila compreende um pouco mais sobre os alunos com necessidades educacionais especializadas – NEE e a necessidade de práticas pedagógicas que atendam a especificidade de cada aluno. O trecho a seguir se refere à atividade presencial realizada no Polo de Alto Paraíso em 28 de março de 2015 e que deveria ser redigida e enviada pelo ambiente Moodle. Após várias atividades, web conferência e vídeos que os cursistas assistiram no polo de apoio presencial, todos deveriam responder algumas perguntas relacionadas ao Módulo 5 e ao pré-projeto do trabalho de

conclusão de curso. Uma das perguntas trazia a reflexão sobre quais foram os conceitos mais instigantes do módulo 5. Camila respondeu:

Todos os textos abordados foram instigantes e fundamentais para a construção de conhecimentos referentes à prática pedagógica e desenvolvimento profissional. Em especial nas semanas 2 e 5, foram fundamentais para o meu aprendizado, a entrevista com a professora, foi fundamental e relevante para concretizar que a educação inclusiva possui diversos processos que precisam ser reestruturados, como a formação do professor. Na semana 5 (tarefa de observação), o contato com a escola, professor e aluno com surdez, foram relevantes e enriquecedor, uma realidade a qual ainda não tinha contato. Estes trabalhos fortalecem o nosso aprendizado, para que possamos contribuir para uma educação inclusiva cada vez melhor (Trecho da Atividade Presencial, Módulo 5, 2015).

Camila compartilha sua experiência na etapa de entrevista do processo seletivo de professor temporário da Secretaria de Educação que considera como algo importante que ocorreu em sua vida após a conclusão do curso de EsDH. No trecho a seguir, ela inicia expressando que, após a conclusão do curso de especialização, as pessoas a olham de forma diferente:

Eu sinto que depois que eu fiz o curso de especialização as pessoas elas te olham com outros olhos, assim, como se diz, eu fui fazer a entrevista porque na Secretaria de Educação, depois que você passa no concurso, por exemplo, para temporário, aí você tem a opção de dar aula para educação inclusiva ou para a escola especial. Aí, então, você passa por uma entrevista. E nessa entrevista eu respondi, assim, tudo que eu tinha

adquirido no curso de especialização, tudo que eu aprendi, tudo que foi de conhecimento. Então na entrevista, assim, chegou até a ser engraçado, porque não virou mais uma entrevista, virou uma conversa né, com o examinador, a pessoa que estava me entrevistando. Aí eu passei nessa entrevista (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

As experiências vivenciadas ao longo do curso de EsDH contribuíram para o seu empoderamento e, de alguma forma, vai repercutindo em suas ações no âmbito pessoal e profissional. Camila se torna capaz de refletir, argumentar, dialogar e se posicionar sobre questões relacionadas ao processo inclusivo de pessoas com deficiência no âmbito escolar. E, assim, de forma natural vai se sentindo a vontade e segura para debater sobre assuntos relacionados à inclusão escolar. **O empoderamento** de Camila que foi se constituindo ao longo do curso é, portanto, **um indicador de seu desenvolvimento como processo de (re)construção do sujeito.**

A relação da teoria e da prática construída no curso de EsDH foi fundamental para o aprendizado de Camila, como é evidenciado no complemento de frases: “As teorias *são significativas*” (Frase 19); “As atividades práticas para mim são *essenciais*” (Frase 22 – Complemento de Frases); e sobre a organização das atividades práticas que possibilitaram que saísse das atividades mais teóricas de leitura e discussões no fórum online, Camila relata: “eu acho que a teoria e a prática têm que estar juntas, tem que estar casadas. Porque você aprender só a teoria e você ficar imaginando como que é a prática não te dá um leque de aprendizagem” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

A constituição das atividades que trabalhavam a relação teoria e prática voltada para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos cursistas de EsDH resultaram em momentos que, além de produzirem conhecimento e aprendizagem, proporcionaram momentos

tensionadores de desenvolvimento. As tensões ocorridas diante das novas circunstâncias que se apresentaram para Camila estão relacionadas com as circunstâncias culturais, históricas e sociais que perpassam a sua vida e as experiências vividas nos momentos de observação e entrevista.

As ações e as relações foram se estabelecendo ao longo do curso de EsDH a medida que as discussões teóricas desenvolvidas no ambiente online se interrelacionaram com as experiências vivenciadas nos momentos práticos e as relações desenvolvidas com os alunos e professores da sala de aula inclusiva. Tais experiências eram levadas ao fórum online para a produção de novas discussões sob o olhar teórico e compartilhamento com os colegas e tutora online.

Esse movimento tensionador resultou em novas compreensões sobre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com deficiência. E, assim mobilizou, também, a produção de novos sentidos subjetivos com relação à compreensão da pesquisa para a produção de conhecimento e a renovação de metodologias de ensino e aprendizagem, a consciência quanto à importância da formação continuada para o desenvolvimento do profissional e de suas práticas pedagógicas, principalmente, no âmbito da educação inclusiva, e a formação da sua concepção quanto à importância do desenvolvimento da afetividade na relação professor-aluno e aluno-professor com o intuito de contribuir para os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, foram estabelecidas novas formas ou competências, como habilidades afetivas, cognitivas, sociais, entre outras, que possibilitam às pessoas lidarem com as mudanças que surgem ao longo do processo do seu desenvolvimento. É possível considerar que a relação teoria e prática, da forma como foi constituída no curso de EsDH, proporcionou transformações, mobilizando o desenvolvimento acadêmico e profissional de Camila.



A teoria e a prática, como elementos tensionadores, contribuíram para a construção de momentos de reflexão e posicionamento por meio de novas operações pelas quais Camila realizou ações e tomou decisões, utilizando o que aprendeu ao longo do curso por meio das experiências vivenciadas com as práticas (observações e entrevistas) e discussões teóricas nos fóruns online. E, assim, foi assumindo, em seu dia a dia um papel ativo, gerando novas alternativas para o enfrentamento de situações que foram se apresentando.

Nesse sentido, os **novos olhares** de Camila, **com relação ao processo de aprendizagem no âmbito da educação inclusiva e a possibilidade de se valer de metodologias criativas que consideram a singularidade de cada pessoa, são indicadores de seu desenvolvimento como processo de (re)construção do sujeito.**

**Os processos de desenvolvimento e (re)construção de sujeito de Camila: passado, presente e futuro.**

As informações reveladas remetem à importância do conhecimento para Camila em seu processo de aprendizagem: “Produzir *conhecimentos* (Frases 18)”; “A escola para mim constitui *conhecimentos*” (Frases 45); “Olha não tem nada no curso que eu não gostei. Eu gostei de tudo. [...] e gostei, principalmente, do conhecimento, e tudo que adquiri durante o curso. E são coisas assim que você leva não só pra sua profissão, você leva pro dia a dia também” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Camila relata que hoje, ela consegue detectar e se comunicar com crianças com deficiência: “Nossa, essa criança ela tem um problema na fala, e eu consigo me comunicar com ela” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). E acrescenta: “E na minha família mesmo tem, tem superdotação, né, tem a S., a S. tem cinco anos e é superdotada, e tem o C.

que é autista. [...] mas hoje, assim e o curso também me ajudou muito, porque eu entendo ele [C. que é autista] e ele me entende” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

A relação com o conhecimento desenvolvida por Camila foi além da apropriação de saberes, fazendo-a significar algo e fornecendo-lhe subsídios para lidar com diversas situações que se apresentam ao longo da vida:

*A deficiência para mim é algo que precisa ser acompanhado e trabalhado sempre e continuamente” (Frase 31); “A inclusão é algo inovador na educação” (Frase 40 – Complemento de Frases); “É já teve vários casos assim no ônibus que a mãe estava com a criança na cadeira de rodas e as pessoas ficavam olhando, assim, com preconceito, porque estava babando, e ele queria falar e não dava conta, então eu ia lá conversava um pouquinho com ele e daqui a pouco ele estava sorrindo” (Dinâmica Conversacional, 2017).*

Ao se deparar com uma situação em que uma criança com deficiência, em um ônibus, rodeada por pessoas que lhe direcionavam olhares, que para Camila pareciam preconceituosos, ela se posicionou de forma diferenciada dos demais ao se dirigir até a criança e conversar com ela. **O posicionamento ativo e diferenciado** de Camila aponta um **indicador de (re)construção da condição de sujeito**. Conforme González Rey (2003, p. 236) o sujeito é “um indivíduo consciente, atual e interativo, condições permanentes de sua expressão vital e social” que se posiciona e exerce sua capacidade criativa, inovadora e reflexiva que proporcionam novos caminhos a serem percorridos e novos espaços de subjetivação (Mitjans Martínez & González Rey, 2017).

O posicionamento de ir ao encontro da criança no ônibus para conversar e que resultou no esboço de um sorriso no rosto da mesma, revelam a capacidade ativa de Camila que

realizou uma ação e tomou uma decisão permeada por suas vivências e experiências ao longo do curso de EsDH.

Ao ser questionada sobre o que mudou em sua vida quando é convidada a olhar para si há três anos e atualmente<sup>3</sup>, Camila relata que muitas coisas mudaram:

Mudou tudo. [...] o olhar em relação a educação, a aprendizagem, a formação continuada. E assim, há três anos, eu não sabia nem o que era educação inclusiva, não sabia o que era formação de professores, uma formação continuada (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Nesse sentido, para Camila, o conhecimento produzido ao longo do curso contribuiu para seu aprendizado e desenvolvimento de forma a compreender as situações que lhes são apresentadas no dia a dia, no convívio social, familiar e profissional com olhares diferenciados, colocando em ação aquilo que produziu ao longo do curso. Nesse processo de aprendizagem e de desenvolvimento, Camila vai se (re)construindo como sujeito:

A experiência que eu tive foi de aprendizagem, né, adquirida no decorrer do curso, o que mais... o desenvolvimento dos conteúdos, das pesquisas, das visitas nas escolas, então assim, é um aprendizado pro resto da vida. É coisa que você leva para o resto da vida e vai colocar em prática mais lá pra frente. Mais lá pra frente, assim, quando você começa a dar aula. Então, assim, hoje eu já penso: poxa quando eu começar a dar aula eu quero fazer isso, isso e isso com os alunos, fazer uma coisa diferente, uma metodologia diferente. E aí eu penso no curso, nos fóruns, nos trabalhos que eu via, então, assim, é gratificante (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

---

<sup>3</sup> Tempo que compreende antes do ingresso no curso de EsDH até os dias atuais, um ano e meio após a conclusão do curso.

A aprendizagem e o conhecimento produzido contribuem significativamente para a (re)construção do sujeito e a constituição de outros processos de desenvolvimento que são resultados das ações e relações ocorridas no curso e que promoveram mudanças nas emoções, nas relações sociais, no pensamento e na consciência. Nesse caminho, Camila vai construindo, também, sua identidade profissional por meio do processo de aprendizagem, do conhecimento, da afetividade com seus colegas e tutora online e da imaginação como forma de projeção de si como futuro professor.

As atividades práticas e a pesquisa proporcionaram à Camila algo além da mera aquisição de conhecimento, possibilitando uma sensibilização no campo da educação inclusiva e especial e atrelada a constituição de laços afetivos que foram desenvolvidos com os colegas e tutora online, cujas relações estabelecidas contribuíram para o processo de formação de sua identidade: “Olha, eu acho que já era um sonho assim, era vontade de dar aula pra alunos com necessidades especiais. Então a partir do momento que eu comecei a pesquisar... eu me aprofundi mais” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

A formação da identidade profissional, o ser professor, foi se configurando para Camila, com referências de profissionais que utilizam metodologias criativas, que se envolvem com os seus alunos, que lidam com a diversidade com um olhar sensível e direcionado para as necessidades de cada aluno além de considerarem a expressão singular:

Eu acho que o professor é a base de tudo. O bom professor faz com que você queira desenvolver o aprendizado, entendeu, aprofunde, pense mais na frente como vai ser, e até mesmo para você se espelhar nesse professor para você ministrar as suas aulas, para você aplicar a metodologia na sala de aula (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

A formação da identidade de Camila foi se constituindo, também, a partir das relações com seus colegas, nas relações com a tutora online e a professora orientadora, e em suas ações que ocorreram ao longo do curso:

Meus colegas *compartilhamento de emoções* (Frase 20, Complemento de Frases); Então assim, eu me inspirei também muito nisso: eu quero ser a professora que, a minha professora na especialização foi, dedicada, centrada. A C. [professora orientadora] ela foi assim um peça chave pra mim pra concluir também, né. Assim eu fiquei super encantada com isso, fiquei muito satisfeita com o que ela fez e, assim, eu acho que não é qualquer pessoa que faz o que ela fez de ficar ligando para os seus alunos, se apresentando, falando: se você precisar eu estou aqui; Me aprofundei mais e falei assim: ah acho que é o caminho, eu quero dar aula para a educação inclusiva ou para alunos com necessidades especiais (Trechos da Dinâmica Conversacional, 2017).

Quando o vínculo afetivo é estabelecido, contribui para a promoção de processos singulares dos alunos no contexto da aprendizagem como, também, se torna mobilizador de novos processos e formações subjetivas (Monte & Fortes-Lustosa, 2012; González Rey, 1995). A relação afetiva pode representar um fator tensionador nos processos de aprendizagem e desenvolvimento e na (re)constituição do sujeito que aprende. O estabelecimento do vínculo afetivo entre Camila e a professora orientadora e entre Camila e a tutora online apresenta-se como um mobilizador de novos processos e formações subjetivas, bem como um fator tensionador nos processos de aprendizagem e desenvolvimento que contribuiu para a formação de sua identidade como professora, lhe inspirando a se espelhar nas ações de ambas para lidar com as situações advindas. Nesse sentido **a mobilização pelo vínculo afetivo entre Camila, a professora orientadora e a**

**tutora online, pode ser reconhecido como um fator tensionador do desenvolvimento como processo de sua (re)construção como sujeito.**

Há de se considerar, também, o papel da imaginação no processo de aprendizagem, desenvolvimento e formação da identidade. A imaginação ao atuar como forma projetora, a qual a pessoa se vê futuramente atuando no campo profissional e aplicando o conhecimento e competências adquiridas em sua formação contribuem, também, para a constituição da identidade profissional. É importante destacar que a imaginação é um elemento que não ocorre separadamente da emoção, pois estão entrelaçadas. A tutora online, a professora orientadora e o professor F. são pessoas que tiveram um papel importante para a formação de Camila e que fizeram parte do processo de se imaginar como futura professora:

Eu me imagino dando aula, me imagino ministrando aulas, assim, fazendo, formando profissionais; [...] Eu me imagino na sala de aula ajudando os meus alunos o máximo, inovando junto com eles, aprendendo, porque não é só você ensinar, você aprende também. Você aprende muita coisa. Eu aprendi muito assim, com o pouco que eu passei nas escolas eu aprendi muito também. Porque muitas vezes você acha que sabe, mas assim um pequeno gesto é tudo e você acaba aprendendo também (Trechos da Dinâmica Conversacional, 2017).

A imaginação não se reduz a apenas uma função, mas permite várias possibilidades de atuação no universo psíquico do ser humano. No caso de Camila, é possível identificar a imaginação atuando como uma força projetora e propulsora para o alcance de seus objetivos (González Rey, 2014). Nesse sentido, a imaginação pode contribuir para a formação da identidade profissional. **O posicionamento de Camila ao se projetar ministrando na sala**

**de aula via imaginação** se constitui em outro **indicador da formação da sua identidade profissional e (re)construção como sujeito**.

O curso de EsDH, de acordo com o relato de Camila, lhe proporcionou conhecimentos e competências que entrelaçadas com sua identidade e suas vivências vão sendo utilizados nas situações que se apresentam em seu cotidiano. Ao ser questionada sobre as contribuições do curso no âmbito profissional, Camila relata: “Contribuiu... porque também tenho crianças na família que têm necessidades especiais. Então assim [o curso] me ajudou a entender o universo deles” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

A partir da participação nos fóruns online, Camila produzia conhecimento por meio dos materiais e atividades elaboradas pelo curso e, procurava, também, ampliá-lo por meio da pesquisa. Dessa maneira estabelecia contato com a realidade da educação especial e inclusiva por meio das observações e entrevistas. Nesse movimento desenvolveu laços afetivos com os professores e com as crianças, tornando possível para si a (re)significação da inclusão e do tornar-se professor. Camila se inspira no professor que estabeleceu contato durante o processo de pesquisa que compreendeu os momentos práticos propostos no Módulo 5 e no Trabalho de Conclusão de Curso: “[...] então assim, esse professor [F.] eu fiquei, assim, encantada com o modo dele de ensinar, de criar. Então ele... ele tinha um modo totalmente diferente assim de ensinar esses alunos” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Percebe-se que Camila utiliza o que aprendeu e produziu ao longo do curso em seu cotidiano, ela relata que possui um sobrinho que é autista, o C. e que o curso a ajudou a entendê-lo: “Então eu já chego e ele já vem conversar comigo. Ele me mostra as coisas, assim, aí e ele fala: A de amor. Aí eu falo: B de bola. Ele: C de casinha. Então ele vai completando, sabe. Aí ele fala: D de... pra mim falar. Aí eu já completo para ele também” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Camila conseguiu estabelecer um laço afetivo com seu sobrinho que além de ajudá-lo no processo de alfabetização, contribuiu para o processo de desenvolvimento de C. que passa a ser sociável com Camila, característica não muito frequente do autista. Camila desenvolveu, também, laços afetivos ao longo do curso de EsDH o que contribuiu para o seu próprio processo de formação e desenvolvimento: “Então eu conheci pessoas que me ajudaram muito, que me deram força: o professor F., a Coordenadora e até mesmo as crianças” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Compreende-se, portanto, que Camila, ao interagir com o meio desenvolveu uma experiência emocional com relação à educação inclusiva, a formação de professores e o ser professor:

É muito gratificante você ver um professor [F.] assim determinado, um professor que mesmo que não tem o processo de formação de professores, entendeu, ele corre atrás de ele mesmo formar-se e ter uma aprendizagem diferenciada; [...] E eu acho que a inclusão também não é só da escola, a inclusão é da família, da sociedade. Eu acho que todo mundo tem que estar junto ali para estar ajudando (Trechos da Dinâmica Conversacional, 2017).

Ao mesmo tempo em que Camila percebe a importância do papel do professor para o aluno e a necessidade de metodologias que atendam a diversidade, para ela, a escola inclusiva vai se configurando como uma escola que não é tão inclusiva: “Então, assim, e por mais que o professor F. fizesse tudo isso, eu vejo que a escola inclusiva ela não é totalmente inclusiva” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

O ser professor foi se configurando para Camila como possuidor de uma metodologia criativa, diferenciada e que estabelece laços afetivos com seus alunos ao longo dos processos de aprendizagem, e que requer uma formação de professores diferenciada. Camila relatou que



ao visitar as escolas de educação especial e inclusiva percebeu a falta de uma metodologia criativa e o estabelecimento de laços afetivos entre professor e alunos: “Falta uma formação de professores em relação aos alunos com necessidades especiais, falta dedicação, falta o que mais, falta assim de todos da escola para que a educação inclusiva realmente aconteça” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Os sentidos subjetivos que foram sendo construídos em meio às vivências constituídas nas relações e ações desenvolvidas por meio dos encontros presenciais no polo, das discussões nos fóruns online, das atividades práticas, das lembranças e das percepções singulares que foram se formando ao longo do curso e da própria participação na pesquisa que a desafiaram a (re)visitar sua experiência formativa, contribuíram para os processos de (res)significação e (re)construção do sujeito, ou seja, de quem é Camila hoje. Nesse sentido, os indicadores produzidos - **o empoderamento de Camila que foi se constituindo ao longo do curso, os novos olhares de Camila com relação ao processo de aprendizagem no âmbito da educação inclusiva, a possibilidade de se valer de metodologias criativas que consideram a singularidade de cada pessoa, o posicionamento ativo e diferenciado, a mobilização pelo vínculo afetivo entre Camila, a professora orientadora e a tutora online e o posicionamento de se projetar ministrando na sala de aula via imaginação** - levam a considerar a hipótese de que as reflexões teóricas, as experiências constituídas a partir das atividades práticas, os vínculos afetivos desenvolvidos e o uso da imaginação como força projetora estão relacionados a sentidos subjetivos gerados que se constituíram como processos e formações tensionadoras que contribuíram para o desenvolvimento como processo de (re)construção do sujeito.

## Caso 2

### **Descrivendo sobre Rebeca: um resgate do passado e um olhar para o presente.**

Rebeca é Psicóloga, tem 37 anos, é mãe, esposa e reside em Brasília – DF. Atua na área clínica psicológica. Ela se descreve como uma pessoa que está sempre buscando melhorar. Na Dinâmica Conversacional relatou, também, que acredita no poder do aprender e que pode aprender com outras pessoas a se relacionar diferente. Enfatiza que acredita na oportunidade de cada dia fazer algo diferente e que vive isso.

Rebeca foi cursista do curso de EsDH no polo de Alto Paraíso – GO. Ela relatou que almejava um curso de especialização para enriquecimento de seu currículo, em especial, na área de desenvolvimento humano. A oportunidade finalmente surgiu quando uma colega de trabalho mostrou a chamada do edital do processo seletivo do curso de EsDH sendo divulgado na página da UnB. Rebeca relatou que, para ela, o processo seletivo foi desafiador desde a primeira página da inscrição a qual solicitava redigir uma carta de intenção. Ela se perguntou se possuía o perfil uma vez que estava descrito que o curso era direcionado para a formação de professores, apesar de abranger outras áreas profissionais afins. No primeiro momento pensou que não iria conseguir. Não por falta de competência, mas pela conciliação entre o curso e o seu trabalho.

No relato de Rebeca é possível perceber a expectativa com relação ao curso e seu alto conceito por se tratar de um curso de especialização da UnB. Ela relatou, ainda, que ao tomar conhecimento de sua aprovação no processo seletivo do curso de EsDH ficou muito feliz, pois para ela era uma chance de aprender outras coisas novas. Confessa, no entanto, que foi necessária uma readaptação de sua realidade e uma reorganização de sua rotina.

Durante o processo de reorganização de sua rotina e ao longo de todo curso, a presença e o apoio de seu esposo foi essencial. Rebeca relatou que seu esposo assumia

algumas tarefas domésticas que eram atribuídas a ela como preparar o jantar, por exemplo, para que pudesse se dedicar às atividades do curso. Além disso, seu esposo a acompanhava e dirigia ao longo de todo o percurso ao polo de Alto Paraíso – GO para participar dos encontros presenciais.

Conforme o relato de Rebeca, as primeiras semanas foram de adaptação com relação a modalidade a distância, a plataforma Moodle e a metodologia do curso. Ela revela que achou a UnB – no caso o curso de EsDH – mais dinâmico, que exigia mais participação e um posicionamento mais ativo do cursista nos fóruns de discussão e atividades. Contudo, por já possuir um perfil pessoal mais ativo e participativo, rapidamente compreendeu a dinâmica do curso. Sendo assim, os primeiros desafios foram centrados no manuseio da tecnologia e, a medida que vencia tal desafio, se sentia cada vez mais relaxada. No meio do curso, já se sentindo mais a vontade foi se permitindo conhecer mais os colegas no sentido de compreender suas realidades e aprender com eles. Nesse sentido, para Rebeca, a viagem ao polo de Alto Paraíso – GO foi muito importante, pois lhe foi possível conhecer presencialmente os colegas com os quais se relacionava apenas via online.

### **As expectativas de Rebeca: um olhar para o passado.**

As expectativas registradas por Rebeca em sua Carta de Intenção, com relação ao curso de especialização compreendiam uma capacitação de qualidade, a ampliação da qualidade de seus serviços, o aperfeiçoamento profissional, repensar e amadurecer a prática e intervenções adotadas no seu cotidiano profissional por meio da troca de experiência, e o aprimoramento do senso crítico e reflexivo. Eis a seguir o trecho que destaca as intenções e expectativas de Rebeca com relação ao curso de especialização:

Uma capacitação profissional de qualidade foi a minha preocupação, desde a graduação, pois conciliava as disciplinas obrigatórias com a prática extracurricular em projetos psicopedagógicos na área do desenvolvimento humano e mundo do trabalho. Nesse sentido, pretendo ampliar a qualidade em meus serviços e acredito que este curso é uma oportunidade para o meu aperfeiçoamento profissional, pois além de permitir a troca de experiência facilitará repensar e amadurecer a prática e intervenções no local onde atuo e aprimorar um senso crítico e reflexivo para concorrer ao mestrado na área (Trecho da Carta de Intenção 2014).

Rebeca expressa, também, sua visão sobre o conceito e os desafios da prática inclusiva bem como o papel do docente em face ao processo de aprendizagem da educação inclusiva, como destacado nos trechos a seguir:

A educação inclusiva tem o desafio de garantir o acesso universalizado de ensino, respeitando a subjetividade, a trajetória escolar, as diferenças individuais e socioculturais, democratizando as oportunidades de acesso. O conceito de inclusão na prática educativa resgata o sentido de um aprender significativo, isto é, de forma prática e dinâmica, o docente atua como um mediador do saber, de forma a valorizar o conhecimento prévio acumulado pelo aluno em diferentes contextos e formações acadêmicas e profissionais, uma vez que fomenta a troca de experiência e uma construção da interdisciplinaridade (Trecho da Carta de Intenção, 2014).

Ao iniciar o curso, os cursistas realizaram uma atividade de apresentação aos colegas e tutor(a) relacionadas às suas expectativas quanto ao curso no Fórum de Apresentação – Prazer em conhecê-lo. Rebeca reafirma sua busca pelo aperfeiçoamento profissional e pessoal, além

de expressar a sensibilidade de seu olhar quanto ao ser humano e ao processo de desenvolvimento:

Busco sempre o aperfeiçoamento profissional e pessoal, pois a educação é algo que sempre me fascina, isto é, a capacidade que o ser humano tem de reinventar e redescobrir (Trecho do Fórum de Apresentação – Prazer em conhecê-lo, 2014).

Na Dinâmica Conversacional, ao relembrar momentos do processo seletivo e suas expectativas com relação ao curso de EsDH, Rebeca relatou seu questionamento sobre ter ou não o perfil para participação do processo seletivo do curso de especialização. Em meio ao seu processo de questionamento foi tecendo uma reflexão a ponto de concluir que: apesar de não ser professora poderia contribuir para o processo de formação dos professores devido a sua profissão como psicóloga e por atender vários professores na clínica que atua. Isso demonstra, também, o seu posicionamento como sujeito ao ser capaz de reconhecer a si mesmo e delimitar o seu espaço de ação.

Gente, será que eu tenho o perfil? Aqui tá pedindo professor, eu sou da psicologia, aí mas será? Não, mas peraí, eu também tenho uma base em educação, talvez isso aqui possa ajudar, eu possa aprender com eles também, e possa ensiná-los também, não é possível que eu não tenha algo que, das experiências para contribuir né. E eu acredito que se eu puder contribuir um pouquinho pra formação de um professor eu já fico feliz, porque é uma sementinha plantada pra uma criança que vai ter uma oportunidade lá na frente (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

O questionamento de Rebeca foi, aos poucos, revelando a ela a importância de sua decisão em seguir adiante no processo seletivo do curso de EsDH, pois em uma das atividades presenciais ao conhecer seus colegas, que até então dialogava no ambiente virtual (Plataforma Moodle), teve a oportunidade de ouvir os relatos de suas vivências em sala de aula, o que lhe proporcionou um novo olhar para repensar suas práticas de intervenção na clínica que atua:

É... no meio do curso eu fui relaxando mais no sentido de conhecer os colegas, foi muito importante a viagem pro polo pra conhecer de fato as pessoas e poder relaxar mais no sentido de aprender com eles a realidade deles também, né, que eu sabia da minha realidade no sentido de eu sou psicóloga clínica então eu não tô na sala de aula como os professores. Né. O que eu sei é que eu atendo os meus pacientes que são professores, então é uma sala de sofrimento mediado. Né. E ali era um outro contexto. Então isso abriu mais o meu olhar né até para pensar algumas intervenções na própria clínica. Né, para direcionar esses professores também (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

É possível perceber que o processo seletivo do curso de especialização foi para Rebeca um fator tensionador que a levou a questionamentos e reflexões que, atrelado pelo compartilhamento de experiências vivenciadas por seus colegas nos momentos de diálogos, principalmente, no encontro presencial, resultou em mudanças no seu olhar em relação à sua prática profissional no sentido de pensar em intervenções a serem utilizadas em seus atendimentos na clínica na qual trabalha.

## **A trajetória de Rebeca no curso de EsDH: um diálogo entre o passado e o presente.**

Ao longo do curso de EsDH vários conteúdos foram abordados e discutidos. Porém, no Módulo 5 – Processos de Ensino e Aprendizagem –, a cada semana, uma temática relacionada a um tipo de deficiência foi abordada. Através da leitura de textos e discussões nos fóruns, o cursista era convidado a assistir vídeos com depoimentos e filmes, além de visitarem escolas regulares inclusivas e de ensino especial.

Na semana 2 do Módulo 5 – Processos de Ensino e Aprendizagem –, a atividade proposta consistia em assistir ao vídeo produzido pelo curso de EsDH, contendo o depoimento de três professores convidados abordando o processo de alfabetização e letramento, além de realizar uma análise com o intuito de discutir no Fórum Análise do Vídeo a importância do contexto sociocultural no qual ocorreram a alfabetização e o letramento de cada participante, e o papel exercido pelo(a) professor(a) nesses processos. Cabe ressaltar que os participantes do vídeo eram professores com alguma deficiência sensorial e/ou física. Após a leitura e análise das postagens de Rebeca foi possível a identificação de elementos que remetem a aprimoração de um senso crítico e reflexivo:

Considero que esse vídeo foi mais do que um instrumento valioso na construção do nosso conhecimento, foi uma oportunidade de reflexão crítica acerca do processo histórico da educação, deficiência e a pessoa com deficiência. Os depoimentos foram de excelência, pois ampliou a discussão sobre o que significa dizer que uma pessoa tem uma deficiência e qual será o nosso papel como educadores (Trecho do Fórum da Semana 2 - Análise do Vídeo, 2015).

Rebeca postou, também, outras contribuições no fórum Tópico Análise do Vídeo da semana 2, do Módulo 5. Ela relata em uma de suas postagens as contribuições do curso de EsDH para sua reflexão com relação às suas ações no âmbito de suas atividades profissionais e situações que lhe são apresentadas em seu dia a dia. É possível perceber que o processo de aprendizagem de Rebeca não se restringiu a apenas a aquisição e reprodução do conhecimento teórico, mas possibilitou a geração de reflexões que foram além das discussões teóricas embasadas nos textos e proposições de casos que estavam sendo trabalhados nos fóruns de discussão. O processo reflexivo possibilitou gerar inteligibilidade quanto às situações que lhe são apresentadas no seu contexto profissional, conforme evidenciado no trecho a seguir:

Bem, apesar do letramento ser algo que aqui se relaciona ao contexto da sala de aula, tenho acompanhado pessoas adultas na clínica com dificuldades para continuar os estudos. O nosso curso de especialização tem me atentado para a necessidade de investigar como foi o processo de alfabetização e letramento dessas pessoas e assim oportunizar e desenvolvê-las para alcançar seus objetivos (Trecho do Fórum da Semana 2 - Análise do Vídeo, 2015).

Considerando que é no processo reflexivo que o sujeito que aprende surge como aquele que, por meio do pensamento, é capaz de “gerar alternativas, sentidos subjetivos e ideias no processo de aprender” (Bezerra, 2016, p. 53) é possível perceber que em meio a esse movimento, Rebeca vai se (re)construindo como sujeito e constituindo-se um **indicador de sua (re)construção como sujeito: a aprimoração do senso crítico e reflexivo.**

No fórum da semana 8 - Atendimento Educacional Especializado (Módulo 5) –, Rebeca em uma postagem que interagiu com um dos colegas sobre a realização da tarefa de visita a sala de recursos em uma escola, apresenta sua impressão sobre a educação inclusiva.



No trecho em destaque aponta uma mudança no olhar de Rebeca sobre o processo inclusivo, ao afirmar que “é possível se fazer educação inclusiva de qualidade”, conforme destacado a seguir:

A visita superou as minhas expectativas, eu esperava encontrar uma escola sem muito recurso e etc. Sabe o que o texto mencionou!!! Mas para minha surpresa eu vi que é possível se fazer educação inclusiva de qualidade isso me deixou bem feliz, valeu a pena conhecer o trabalho de perto (Trecho do Fórum da Semana 8, 2015).

No Módulo 5 houve um momento de encontro presencial nos polos, ocorrido no dia 28 de março de 2015. Dentre a programação prevista para este encontro, foi proposta uma atividade a ser postada no Moodle que compreendia a reflexão de aspectos relacionados aos trabalhos realizados no módulo e na elaboração do pré-projeto, em que o cursista deveria responder as seguintes questões: Quais foram os conceitos mais instigantes do Módulo 5?; Como a sua perspectiva sobre o fenômeno do seu pré-projeto tem mudado a partir da análise dos textos; Como você pode vincular esses conceitos ao seu pré-projeto.

Rebeca apresentou sua perspectiva sobre o fenômeno do seu pré-projeto e mudanças a partir da análise dos textos, no qual é possível identificar mais elementos relacionados à mudança no olhar quanto a possibilidade de desenvolvimento de pessoas com deficiência ao exprimir sua percepção após as leituras, atividades e práticas realizadas no decorrer das semanas do módulo 5:

Nesse sentido, a perspectiva sobre o fenômeno do meu pré-projeto tem mudado a partir da leitura dos textos sobre letramento, pois percebi a complexidade da aprendizagem dessas crianças independente do tipo de deficiência. Percebi que atrás

da deficiência existe um ser humano capaz de se desenvolver (Trecho da Atividade Presencial, Módulo 5, 2015).

Rebeca relata que o curso fortaleceu sua crença que o desenvolvimento da pessoa com deficiência também é possível, pois embora a pessoa possua limitações físicas, o desenvolvimento humano, pode sim, ocorrer: “Então na minha opinião não existe essa limitação. E eu acredito que o curso só veio fortalecer essa crença que eu já tinha, no sentido de: é possível as oportunidades” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Rebeca reafirma a contribuição do curso para o fortalecimento de sua crença com relação ao desenvolvimento de pessoas com deficiência e acrescenta que a limitação não torna a pessoa menos capaz que as outras:

Eu não consigo ver uma pessoa que tem limitação como menos capaz do que eu, eu não vejo assim, do tipo, o próprio concurso público, eu não olho para aquelas pessoas como: ah tem uma deficiência; ah esse aí não vai passar não; não, aquele ali vai passar; ou eu vou passar. Não! Eu vejo como igual no sentido assim: é uma pessoa inteligente, competente, talvez até passe mais rápido, porque tenha mais essa coisa, sabe, da garra de sempre vencer, de buscar e não aceitar ser subjugado. Eu acho isso fascinante nas pessoas. Então eu acho que essa pessoa pode até usar isso como motivador para ela passar: eu vou passar na frente de todo mundo que está aqui! (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Rebeca demonstra uma participação ativa e diferenciada em seu processo de aprendizagem de forma a se posicionar frente às situações cotidianas e ao valer-se do que aprendeu no curso de EsDH em sua vida profissional e pessoal. A (re)construção de Rebeca

como sujeito foi se constituindo em um entrelaçamento do pensamento reflexivo, seu posicionamento ativo, de suas vivências e experiências ao longo de sua vida e do curso de EsDH, construções conscientes, participação ativa e diferenciada, reconhecendo a si mesma e delimitando o seu espaço de ação que lhe proporcionou novos caminhos a serem percorridos e novos espaços de subjetivação. Em síntese, o fortalecimento de sua crença quanto a possibilidade de desenvolvimento de pessoas com deficiência proporcionou à Rebeca **novos olhares com relação ao desenvolvimento humano no contexto da inclusão constituindo um indicador de sua própria (re)construção como sujeito.**

**Os processos de desenvolvimento e (re)construção de sujeito de Rebeca: passado, presente e futuro.**

Os relatos de Rebeca em suas postagens nos fóruns de discussão do Módulo 5, na Dinâmica Conversacional e no complemento de frases revelam alguns fatos marcantes sobre o seu processo de aprendizagem ao longo de sua vida e do curso de EsDH. Tais fatos remetem a momentos que permanecem na memória de Rebeca entre os quais se encontra um episódio com sua professora das séries iniciais que lhe disse: “olha, você é muito lentinha, você nunca vai aprender a ler e a escrever” (Trecho do Fórum da Semana 2, 2015).

Rebeca, ao relatar sobre sua trajetória no curso de EsDH expressou sua visão sobre as mudanças ocorridas no processo de aprendizagem das crianças que necessitam do ensino especializado. Explica que, em sua opinião, talvez, trinta anos atrás as pessoas não acreditassem e investissem muito na aprendizagem de pessoas com deficiência. Ao ser questionada sobre sua fala que trinta anos atrás as pessoas pensavam que a criança com deficiência não aprende mesmo e se em sua opinião, era possível que a criança com deficiência aprendesse, Rebeca responde:

Eu acho. Não só acho como eu tenho certeza. Ah eu tive muita dificuldade no começo da minha alfabetização, né. Eu lembro da professora falando: ah mas ela não aprende, ela não sabe ler. E eu tive uma tia pedagoga, e ela na época ela veio de férias para Brasília. Ela é do Ceará. E todo dia essa tia sentava comigo, tentava ler, tipo entre aspas: me re-alfabetizou. Então assim eu consegui sair de um estágio pro outro. [...] Então eu não acredito que existe limitação para a aprendizagem. [...] Então quando eu paro e penso que aquela professora não acreditou no meu potencial, ela poderia ter jogado, digamos, a minha história no lixo. Então eu tive alguém que acreditou e me desenvolveu, né. Então, como me desenvolveu e eu acredito nisso, então, eu desenvolvo pessoas. Então pra mim não existe essa pessoa que não dá conta. Pra mim essa palavra não existe. Pra mim o que existe é resiliência (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

O ser humano é entendido como um sujeito histórico e cultural pelo caráter ativo que possui em seu processo desenvolvimental. Os processos de interação entre duas pessoas, as adaptações do indivíduo ao meio e as tensões que resultam em mudanças são, portanto, fatores primordiais para a promoção do desenvolvimento humano (Vigotsky, 1991). Rebeca foi capaz de percorrer novos caminhos ao se posicionar de forma ativa em seu processo desenvolvimental e de aprendizagem. Assim, hoje, contribui para o desenvolvimento de pessoas com suas ações e intervenções na clínica que atua. É possível perceber que a relação com sua tia pedagoga que acreditou que era possível ler e escrever possibilitou o seu aprendizado, principalmente pelo laço afetivo desenvolvido entre elas. Contudo, Rebeca revela que há professores que não acreditam na possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência e, desta forma, reduzem o entendimento sobre aprendizagem e desenvolvimento a processos biológicos:

Tem muitos professores que infelizmente, foram para a área pra dar aula por várias questões, menos porque acredita que aquilo vai fazer a diferença. Seja por questões financeiras, por falta de oportunidade. Enfim. E eu falo isso porque eu já atendi professores que falam dessas coisas. E dói na gente que já esteve do outro lado, como no meu caso, né, uma criança que tinha dificuldade de começar a aprender a ler, não porque eu não tinha dificuldade, mas era falta de comunicação com a criança. (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Hoje, após o curso de EsDH, Rebeca relata a importância da conscientização dos professores com relação ao desenvolvimento humano: “É... talvez alguns professores tendo consciência sobre o desenvolvimento humano, eles consigam refletir sobre a importância das suas ações na sala de aula como construção de cidadão” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Rebeca relata outro fato que lhe marcou em sua trajetória acadêmica na adolescência no qual uma professora disse a toda a sua turma: “olha se vocês não estudarem, vocês não vão ser ninguém. Eu não dou quinze anos para todas vocês estarem grávidas, largadas por aí, hã... tendo subemprego” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Rebeca nunca aceitou para si as palavras da professora e acrescenta que não podia concordar que palavras tão negativas fossem ditas a adolescentes que estão em um processo de formação de identidade e de construção de sonhos. Rebeca, ao ouvir tais palavras dizia a si: “não, isso aí não é pra mim, você não tá falando isso pra mim, você pode estar falando isso para qualquer pessoa da sala, né, mas não é pra mim” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Considerando que ser sujeito significa uma participação ativa e diferenciada, capaz de agir como fator mobilizador de processos e formações subjetivas, as produções subjetivas de Rebeca com relação ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento permitiram que outros caminhos fossem percorridos ao invés daquele predestinado por sua professora. Rebeca foi capaz de se

posicionar de forma ativa e em sua fala dizia para si: “eu vou estudar e espero um dia reencontrar essa pessoa – eu não tive a oportunidade – mas de virar pra ela e falar: oi deixa eu te falar, eu não virei aquilo que você sonhou. Risos.” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Embora tenham ocorrido tais situações em seu processo de aprendizagem, Rebeca vivenciou nas visitas a escolas do ensino especial e inclusivas momentos diferentes a ponto de lhe sensibilizarem e promover uma mudança no seu olhar quanto às ações dos professores. Ao ser questionada sobre o que mais gostou ao longo do curso de especialização responde que foi o momento da elaboração de sua monografia, cujo tema abordou a inclusão de um aluno com Síndrome de Down. Ela acrescenta que aprendeu muito com seu participante de pesquisa, com sua mãe e a professora desse aluno. Rebeca relata que a professora da sala de recurso lhe marcou muito:

Ela [a professora da sala de recurso] falava com tanto amor, com tanto carinho daquela criança. [...] a gente sabe que ela estava tentando pegar o conhecimento dela prévio e aplicando alí, e adaptando da melhor forma possível. [...] Assim, alí ela era uma educadora, porque ela estava conseguindo transpor barreiras físicas. [...] Enfim, isso me marcou muito no sentido de: ainda existem educadoras. Então isso foi muito bacana (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

A história de vida de Rebeca despertou seu interesse em investigar melhor sobre o processo de alfabetização e letramento, e assim, produzir conhecimento que lhe proporcione ajudar professores e alunos a superar os desafios que se apresentam, principalmente, no contexto escolar.

Rebeca se sentia um pouco receosa e temerosa em expor suas ideias pelo fato de não ser professora e não ser compreendida por seus colegas ao se expressar mediante as discussões teóricas. Contudo, ao conhecê-los, principalmente, no encontro presencial realizado no polo de Alto Paraíso – GO foi se sentindo mais a vontade para participar das discussões teóricas. À medida que compreendia a realidade vivenciada por seus colegas nas salas de aula da educação inclusiva e especial, e, assim, aprendia com eles, se sentiu mais relaxada e confiante por suas participações e contribuições nas discussões teóricas. Destaca-se, a seguir, um trecho do relato de Rebeca:

É... no meio do curso eu fui relaxando mais no sentido de conhecer os colegas, foi muito importante a viagem pro polo pra conhecer de fato as pessoas e poder relaxar mais no sentido de aprender com eles a realidade deles também (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Ao ser questionada sobre como a relação entre seus colegas contribuiu para a sua formação como estudante e como sujeito, Rebeca respondeu que eles a ouviam e ela se sentiu valorizada: “Olha, eles me ouviam, então isso foi muito positivo, porque eu me senti valorizada. No sentido de: ela tem alguma coisa que a gente pode aprender com ela. Eu me sentia acolhida pelos colegas” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). A afetividade, portanto, assume um papel importante no processo de aprender. A relação desenvolvida entre Rebeca e os seus colegas contribui para a produção de sentidos subjetivos e a constituição de configurações subjetivas que são essenciais para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido suas ações e atitudes contribuíram para a constituição do seu mundo subjetivo e a relação afetiva foi, também, um fator importante no seu processo de aprendizagem e sua (re)construção como sujeito que aprende.

Rebeca acrescenta que tinha receio de falar algo e não ser compreendida, contudo as suas relações com seus colegas se desenvolveram de tal forma que ela realmente se sentiu confiante e muito valorizada, conforme é possível identificar a seguir:

Então, eu me sentia muito valorizada. [...] E como eles estavam validando a minha fala, eu sentia que estava indo pro caminho certo, no sentido assim: tá eu posso não ser educadora diretamente, mas eu tô conseguindo acompanhar o raciocínio, né, eu tô sensível ao que eles estão falando e eles também estão em entendendo. E a gente tá conseguindo se comunicar que era o meu receio (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Rebeca reconhece que essa relação desenvolvida com seus colegas lhe proporcionou, também, uma troca de afeto além da produção de conhecimentos: “eu acho que consigo falar com os professores com jeitinho, eu acho que consigo cativar, levar um pouco do que eu tenho para eles” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). E nessa trajetória as relações com os colegas resultam para Rebeca em aprendizagem: “Meus colegas *aprendo com eles a ser uma pessoa melhor*” (Frase 20); “Minha preocupação *é em ser ética nas minhas relações*” (Frase 44); “A escola para mim constitui *uma base da sociedade e de oportunidades*” (Frase 45 – Complemento de Frases).

A relação afetiva pode exercer um tensionamento para a pessoa que vai se constituindo como sujeito (González Rey, 2004). As relações estabelecidas entre Rebeca e seus colegas nos encontros presenciais e nos fóruns de discussão online produziram experiência, e quando a experiência é portadora de uma carga emocional, mobiliza a produção de sentidos subjetivos. Nesse sentido, ao conhecer e dialogar com os colegas, Rebeca foi estabelecendo uma relação que propiciou a produção de sentidos subjetivos que, de alguma forma, contribuiu para a



definição de seu posicionamento como sujeito. Nesse sentido **o posicionamento ativo de Rebeca frente as interações com seus colegas é um indicador de sua (re)construção como sujeito.**

Com relação à articulação entre teoria e prática trabalhadas no curso de EsDH, especialmente, no Módulo V, para Rebeca “As teorias *são necessárias para se avançar em desenvolvimento*” (Frase 19) e “As atividades práticas são *importantes para o dia a dia*” (Frase 22 - Complemento de Frases). A teoria e a prática se constituíram para Rebeca como elementos tensionadores que possibilitaram momentos de reflexão e posicionamento. Contudo, foi um processo para ela que nutria certo receio de visitar a sala de recurso na escola e “encontrar uma sala de faz de conta” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017) e constatar que as coisas não funcionavam como leu nos textos e discutiu nos fóruns online. Diante desse receio, Rebeca se preparou para ir tranquila e sem expectativas. Rebeca relata que “hã quando ela [a professora da sala de recursos] falou da sala de recursos eu falei: tá deixa eu me preparar e entrar dentro dessa sala e não me decepcionar” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). No entanto a realidade condizia com o que a professora da sala de recursos lhe descreveu e como foi descrito e discutido nos fóruns online: “Quando eu cheguei lá [na sala de recursos] eu vi que era algo diferente, eu vi que essa professora realmente estava fazendo o que ela tinha falado” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Após visitar a sala de recursos, Rebeca compartilha com seus colegas sua experiência: “a visita [a sala de recursos] superou as minhas expectativas. Eu esperava encontrar uma escola sem muito recurso e etc. Mas para a minha surpresa eu vi que é possível se fazer educação de qualidade, isso me deixou bem feliz, valeu a pena conhecer o trabalho de perto!” (Trecho do Fórum da Semana 8, 2015).

Rebeca relata que se vale de materiais utilizados e produzidos ao longo do curso de EsDH em seus atendimentos e intervenções clínicas. Um de seus pacientes possui um filho com Síndrome de Down e para ele era difícil aceitar essa situação. Após ouvir e conversar com este pai, Rebeca relata que um material utilizado no curso foi útil nesse atendimento: “Então aquele filme *Colegas*, né, me marcou bastante e inclusive eu passei para ele o filme. Você vai assistir a um filme maravilhoso!” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

As discussões teóricas sobre os textos e vídeos foram trabalhados por Rebeca para além do curso de EsDH, sendo utilizados em seus atendimentos e intervenções. As visitas e observações realizadas ao longo do Módulo V e na Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso possibilitaram à Rebeca o desenvolvimento de novos olhares com relação a atuação e relação dos professores com os alunos, a produção de conhecimento que veio a ser utilizado como subsídio em seus atendimentos e a tornou mais resiliente para lidar com as situações do seu cotidiano no contexto pessoal e profissional.

Ao ser questionada sobre o que mudou em sua vida após o curso de especialização e o que mais lhe marcou ao longo do curso, Rebeca responde que se tornou mais sensível em relação ao outro. Rebeca relata um momento de sua vida, após o curso de especialização, que demonstra sua sensibilidade com relação ao outro em suas ações, pois chegou a trocar de clínica pediátrica devido ao fato de não possuir rampa de acessibilidade para acesso ao estabelecimento:

É, hoje, depois do curso, eu sou um ser humano mais sensível no sentido de qualquer lugar que eu vá eu sempre estou mais atenta a acessibilidade, né, do tipo eu cheguei a trocar de clínica de pediatria da minha filha porque não tinha rampa. [...] Eu fiz cesária, operada, e era muito difícil subir com ela a escada, porque era no segundo andar. E aí eu me coloquei no lugar do cadeirante, porque não era só clínica de

pediatria. Lá em cima tinha outras especialidades. [...] Então assim, como é que uma pessoa com limitação de locomoção vai subir uma escada. Né. Então, assim, eu me coloquei no lugar. [...] E eu senti um pouco, talvez, o que outras pessoas sentem com essas limitações. Então isso, de alguma forma, me deixou bem sensibilizada. Eu acho que o curso fez isso também, esse olhar. Então eu sempre olho correndo: tem acessibilidade? (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Quando questionada sobre a importância do curso de especialização para sua formação, Rebeca revela que: “eu saí diferente do que eu entrei, no sentido de tô mais paciente e tolerante com a limitação do outro” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Com relação às experiências proporcionadas pelas interações ao longo do curso de EsDH e que levará para a sua vida, Rebeca relata que: “então, o curso trouxe esse olhar pra mim, que eu não tinha, então, meio que ampliou a ideia de desenvolvimento pra mim, isso foi positivo” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). E acrescenta que, ao fazer uma retrospectiva de si para o momento em que ingressou no curso de especialização e para a atualidade, sobre quem é hoje e as transformações que ocorreram em si mesma, muita coisa mudou: “É... tô mais madura. Eu consigo analisar as coisas com mais... hum, não sei se a palavra é sensibilidade, mais cautela, mais realista” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Rebeca explica que achava que conseguiria mudar de trabalho após o curso, mas que hoje está mais realista que se faz necessário mais conhecimento e a realização de mais cursos na área de desenvolvimento humano e inclusão que melhor lhe direcionem em um novo campo profissional.

É possível perceber as mudanças que ocorreram ao longo da trajetória de Rebeca e as contribuições do curso de EsDH para seu processo de aprendizagem e o seu desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional. As interações com os colegas, a tutora online, os

professores e os alunos da escola inclusiva propiciada pelos momentos teórico-práticos, entre elas as discussões nos fóruns online e as visitas e observações nas escolas, possibilitaram que **a ampliação da sensibilidade de Rebeca como relação ao outro se constituísse um indicador de desenvolvimento como processo da (re)construção como sujeito**. As interações entre Rebeca, os colegas, a tutora online, os professores e alunos da escola inclusiva produziram experiência e essa experiência foi portadora de uma carga emocional capaz de mobilizar a produção de sentidos subjetivos. Os sentidos subjetivos foram mobilizados pelo modo como a aprendizagem se constituiu como uma configuração subjetiva e vitalizados pela emocionalidade produzida nas novas ações e relações de Rebeca ao longo do curso de especialização (González Rey, 2003).

O desenvolvimento, portanto, remete à mudança, contudo não se trata de qualquer mudança, mas mudanças sistemáticas, organizadas e que caracterizam continuidade, como no caso de Rebeca. De acordo com Mitjans Martínez (2004, p. 86), “o desenvolvimento de algo interno, e o meio é o espaço onde esse desenvolvimento se dá com maior ou menor facilidade em função de suas características e particularidades”. As relações estabelecidas entre colegas e professores, os momentos de reflexão e criticidade, e as vivências proporcionadas pelo curso se constituíram como elementos que contribuíram para um posicionamento ativo e diferenciado como, também, para a formação da identidade de Rebeca tanto no âmbito pessoal como no âmbito profissional. Nesse sentido, os indicadores produzidos - **a aprimoração do senso crítico e reflexivo; os novos olhares com relação ao desenvolvimento humano no contexto da inclusão; o posicionamento ativo de Rebeca frente às interações com seus colegas e a ampliação da sensibilidade de Rebeca com relação ao outro** - levam a considerar a hipótese de que as reflexões teóricas, as experiências constituídas a partir das atividades práticas e os vínculos afetivos desenvolvidos estão relacionados a sentidos

subjetivos gerados que se constituíram como processos e formações tensionadoras que contribuíram para o desenvolvimento como processo de (re)construção do sujeito.

### **Caso 3**

#### **Descrevendo sobre Gustavo: um resgate do passado e um olhar para o presente.**

Gustavo é licenciado em Letras Português e Inglês, tem 31 anos, é solteiro, reside em Luziânia - GO e apesar de atuar como professor e tutor a distância, atualmente, exerce a função de gestor em educação a distância em uma instituição privada. Gustavo se descreve como um cara legal, mas com muitos medos. Ele acrescenta que está à disposição para ajudar as pessoas sempre que estiver ao seu alcance fazê-lo. Gustavo considera-se possuidor de um olhar crítico sobre as coisas, atento e acredita que as pessoas o vêem como alguém que se pode confiar.

Gustavo foi cursista do curso de EsDH no polo de Alto Paraíso – GO. Ele relata, no contexto conversacional, que a questão do conhecimento sobre o desenvolvimento humano lhe despertou interesse em participar do processo seletivo do curso de EsDH. Ele acrescenta que, em sua opinião, estudar sobre o desenvolvimento humano ajuda a compreender melhor o ser humano e, também, por estar relacionado com o processo de formação e educação do homem. Gustavo relata, ainda, que em sua opinião, todos que fizeram o curso o concluíram de uma forma diferente, pois, com o curso, apendeu a olhar o ser humano de forma diferente.

Gustavo relata que quando ouve alguém em seu trabalho dizer: “ah, fulano não é normal” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017), ocorrem em si algumas reflexões. Tais reflexões o fazem indagar sobre a pessoa procurando compreendê-la: “qual a história dessa pessoa; por que ele é assim; por que ele se comporta dessa maneira” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017); etc. Essas reflexões são resultado do processo vivenciado no curso de

EsDH, pois de acordo com Gustavo lhe trouxe o seguinte ensinamento: “E o curso me ensinou a não julgar” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Gustavo descreve o curso como um divisor de águas em sua trajetória pessoal e acadêmica: “Eu acho que o curso foi um divisor de águas, essa questão tanto do processo de aprendizagem quanto você olhar a sociedade com outros olhos” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

### **As expectativas de Gustavo: um olhar para o passado.**

As expectativas de Gustavo registradas em sua Carta de Intenção compreendiam a aquisição de novos conhecimentos e aprimoramento de suas habilidades e atividades a serem desenvolvidas no âmbito educacional e em sala de aula. Segue, o trecho destacado:

Minha intenção com o curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar é adquirir novos conhecimentos na área e aprimorar minhas habilidades e atividades no âmbito educacional e em sala de aula (Trecho da Carta de Intenção, 2014).

Na época em que participou do processo seletivo do curso de EsDH, Gustavo atuava no Programa Nacional de Inclusão de Jovem – ProJovem promovido pela Secretaria de Educação de Luziânia – GO. Ele relatou que as aulas de integração do ProJovem possuíam um contexto inclusivo: “As aulas de integração visavam incluir os alunos em diversos tópicos e situações para que eles tenham uma visão pluralizada e que sejam protagonistas de si mesmos” (Trecho da Carta de Intenção, 2014). Nesse sentido, Gustavo nutria o anseio de compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da inclusão de jovens e adultos:

Vejo que a especialização será uma oportunidade de conceber e compreender o processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade, inclusão de jovens e adultos, norteados por tópicos de cultura, educação e sociedade, trabalhando, assim, a inclusão escolar desses alunos e, acima de tudo, promovendo o desenvolvimento, a educação, a criatividade e a comunicação (Trecho da Carta de Intenção, 2014).

Ao iniciar o curso de EsDH, os cursistas realizaram uma atividade de apresentação aos colegas e tutor(a) relacionada às suas expectativas quanto ao curso no Fórum de Apresentação – Prazer em conhecê-lo. Gustavo relatou que estava muito animado e que esperava com o curso de EsDH se tornar um educador mais preparado e capacitado com relação ao processo de ensino e inclusão:

Quanto ao curso, estou muito animado e tenho as melhores expectativas possíveis. Afinal, com essa pós, espero me tornar um educador mais preparado e capacitado no que diz respeito ao processo de ensino e inclusão (Trecho do Fórum de Apresentação – Prazer em conhecê-lo, 2014).

Gustavo, em contexto conversacional, revela que ao ingressar no curso não possuía muito conhecimento quanto ao processo inclusivo e o que de fato seria a inclusão: “O que é inclusão? Eu entrei no curso sem nenhuma visão de inclusão. O que eu entendi de inclusão, na verdade eu entendia que a gente acabava excluindo” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Contudo, após sua trajetória pelo curso de EsDH, Gustavo relata uma mudança ao olhar o ser humano, e, conseqüentemente, desenvolveu um olhar mais crítico como relação a formação do professor enquanto agente envolvido no processo inclusivo no contexto

educacional. Gustavo evidencia em sua fala a necessidade de um maior investimento na formação de professores e na valorização desse profissional.

Eu aprendi a olhar o ser humano com outros olhos, né, principalmente, ter um olhar mais crítico na formação do professor que hoje é altamente precário, você não vê investimento na pessoa, é, não é só aumento de salário. O professor, ele precisa ser valorizado e reconhecido pela Secretaria de Educação, pelo Estado, pelo Governo, e, principalmente, acho que pelo aluno ali, o público dele. Por trás daquele professor tem uma pessoa que tem todo um histórico (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Gustavo relata que em sua percepção nem todos os professores atuam em prol do desenvolvimento dos seus alunos: “muitos [professores] se preocupam com esse processo do aluno, de crescimento e outros não se preocupam” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Contudo, compreende que é essencial considerar a história desse profissional e investir, também, na pessoa e não somente no profissional. As palavras de Gustavo evidenciam que é essencial investir no processo de formação não somente para a capacitação de suas competências, mas pensar em ações que ampliem as possibilidades de desenvolvimento e gerem aprendizagens que promovam desenvolvimento humano (Silva & Maciel, 2016). Ou seja, aprendizagens que contribuam com momentos de reflexão, questionamentos e argumentações que gerem novos conhecimentos e situações de tensionamento que podem resultar em mudanças (González Rey, 2014; Tacca, 2014).



## **A trajetória de Gustavo no curso de EsDH: um diálogo entre o passado e o presente.**

Ao longo do curso de EsDH vários conteúdos foram abordados e discutidos. Porém no Módulo 5 – Processos de Ensino e Aprendizagem –, a cada semana, uma temática relacionada a um tipo de deficiência foi abordada. Através da leitura de textos e discussões nos fóruns, o cursista era convidado a assistir vídeos com depoimentos e filmes, além de visitar escolas regulares inclusivas e de ensino especial.

No fórum da Semana 1 - Alfabetização e Letramento –, após a leitura do texto ‘Alfabetização e letramento: aprender o código ou o sistema de escrita?’ e assistir o vídeo sobre ‘Alfabetização’, Gustavo realiza algumas contribuições no fórum da referida semana. As colocações apresentadas por Gustavo no fórum da Semana 1 apresentam reflexões e um olhar crítico com relação à necessidade de uma formação de professores voltada para o processo de ensino e aprendizagem e a conscientização sobre realidade escolar e as práticas inclusivas:

Infelizmente, não tenho uma visão romantizada da educação a qual já tive por muito tempo, mas acredito que a escola e, principalmente, em conjunto com o professor é capaz de tornar esse espaço um ambiente privilegiado para a construção de saberes e de práticas de letramento (todas se possível, que visem a socialização com o objetivo de construir uma sociedade mais justa, solidária e igualitária. A escola, seja para alunos com deficiência ou não, deve procurar meios de formar o professor constantemente e reavaliar o currículo escolar que valorize o aluno, especialmente o aluno com necessidades especiais a fim de incluí-lo nas práticas de letramento no ambiente escolar, e conseqüentemente, para o mundo. Na verdade, não sei até que

ponto a escola tem a devida responsabilidade de preparar o professor para o seu exercício. A escola deve, se não as faz, preparar formações continuadas para aprimorar o que o professor traz consigo, sua história, sua formação e sua práxis. No entanto, penso que o preparo do professor cabe às universidades as quais tem negligenciado categoricamente a formação do professor em temas específicos, como a inclusão, por exemplo, e a verdadeira prática da sala de aula nos dias atuais dentre outras características (Trechos do Fórum da Semana 1, 2015).

Gustavo, em suas postagens no fórum de discussão online aborda, em vários momentos, a necessidade de preparar os professores para sua atuação no ambiente escolar, em especial, os alunos com necessidades educacionais especializadas. Contudo não se trata da proposição de uma formação que desenvolva apenas as habilidades técnicas do professor, mas de uma formação que considere a história daquele professor. É possível perceber que a formação proposta por Gustavo está direcionada para um processo de formação que contribua para a (re)constituição do sujeito.

Há, também, um movimento de reflexão de Gustavo com relação à responsabilidade da formação de professores: se cabe a escola ou a universidade. Gustavo responde, quando questionado de quem seria a responsabilidade de formação de professores, que: “a responsabilidade seria da própria instituição de ensino que forma os licenciados ou cursos de formação” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Contudo não exclui o papel essencial que a escola possui: “a escola, sem dúvida, ela tem um papel essencial alí também” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Gustavo, portanto, chega à conclusão que falta aos processos de formação inicial trabalhar temáticas como a inclusão escolar e preparo do professor para lidar com as situações reais que se apresentam em sala de aula.

Diante das experiências e vivências que ocorreram ao longo de sua trajetória e formação, quando questionado sobre os desafios que enfrentou no curso de EsDH, Gustavo revela seu receio de realizar as atividades nas escolas: “é... talvez o desafio pra mim foi ir a campo, porque realmente é uma coisa que eu tenho muita resistência, mas o curso preparou a gente para ir a campo, você não ia solto, você tinha um roteiro” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Ele acrescenta que quando chegou a campo pensou o seguinte: “já que eu estou aqui, vamos experimentar” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Ao conhecer a escola de ensino especial e as atividades lá desenvolvidas, além de se permitir vivenciar os momentos práticos na escola, na sala de aula e na sala de recursos, os seus olhares foram se reconfigurando: “E por incrível que pareça gostei, foi muito legal, aí mudou a minha visão, né, foi realmente surpreendente” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Gustavo relata, ainda, que ao olhar os ambientes escolares da educação especial e inclusiva achou legal, mas completa que não sabe se gostaria de atuar como professor nessa área: “Você olha assim, poxa, parece ser legal estar aqui, parece, parece. Mas não sei se eu queria, mas gostei das atividades, foram legais” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Gustavo, ao ser questionado, sobre o que mais lhe marcou nas atividades do curso responde: “Foi perceber que é um exercício enorme do professor, literalmente. Assim, parabéns para o professor, porque realmente não é fácil, principalmente na rede pública” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Ao conhecer a realidade da escola especial e inclusiva, Gustavo reflete, também, sobre as possibilidades e a necessidade da formação de professores no âmbito de contribuir para que sejam capazes de exercerem uma atuação, em conjunto com a comunidade escolar – gestores, pais, professores e alunos, de forma a contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência: “é necessário professores especializados para propiciar não só a

inclusão escolar, mas, principalmente, o desenvolvimento do educando com qualidade utilizando as tecnologias disponíveis no ambiente” (Trecho do Fórum da Semana 8 – Atendimento Especial Especializado – AEE, 2015).

No fórum da Semana 5 – O estudante surdo na escola (Módulo 5) –, após a leitura do texto proposto ‘A pessoa com surdez na escola’, os cursistas deveriam realizar a observação de um aluno com surdez da educação básica (a atividade poderia ser realizada em dupla ou individualmente). Após a realização da observação, os cursistas deveriam responder a algumas questões no fórum de discussão online. As questões foram divulgadas previamente aos cursistas com o intuito de orientar a realização da prática de observação e promover discussões e reflexões no fórum online. Gustavo executou a atividade prática proposta em uma escola do ensino especial, e, após apresentar suas observações, relatou suas impressões sobre a realidade que presenciou na sala de aula:

A lição que tiramos da observação realizada é a capacitação das professoras no atendimento especializado dos alunos e, apesar das deficiências de cada um, a professora transitava com muita confiança em sala de aula sabendo o que fazer a todo o instante. Durante todo o tempo que ficamos em sala, era perceptível o planejamento de ambas em cada palavra, gesto, e atitude para que os alunos atingissem os objetivos. O diálogo entre elas era muito mais do que um processo de tradução, era um processo de interação e aprendizagem o qual a criança participou como todas as outras dentro das suas limitações (Trecho do Fórum da Semana 5 – O estudante surdo na escola, 2015).

O exercício da prática reflexiva do professor não se dá apenas em meio a situações conflitantes, mas se exercitando ao longo de sua atuação (re)examinando seus objetivos,

procedimentos, metodologia, expectativas e estabelecendo relações com seus colegas. É no processo reflexivo que o sujeito que aprende surge como aquele que, por meio do pensamento é capaz de “gerar alternativas, sentidos subjetivos e ideias no processo de aprender” (Bezerra, 2016, p. 53). Nesse sentido, o exercício reflexivo realizado por Gustavo frente às situações de tensionamento provocadas pelas discussões teóricas, as experiências vivenciadas nos momentos da prática, as observações na escola de educação especial e na sala de recurso, contribuíram para a produção de sentidos subjetivos e novas ideias ao longo do processo de aprender.

Gustavo revela como percebe a teoria e a prática: “As teorias são *fundamentais para nos dar argumentações* (Frase 19)” e que “As atividades práticas para mim são *interessantes* (Frase 22 – Complemento de Frases)”. As teorias e as práticas, como elementos tensionadores, contribuíram para a construção de momentos de reflexão ao longo do processo reflexivo percorrido por Gustavo, o que resultou na construção de novos olhares com relação à experiência de conhecer e vivenciar a realidade da sala de aula. Gustavo vivenciou momentos diferentes daqueles que lhe deixaram com “trauma do estágio” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017) e, portanto, as suas vivências nas atividades práticas contribuíram para a produção de novos sentidos subjetivos que estão na base dos processos de (re)construção do sujeito.

### **Os processos de desenvolvimento e (re)construção de sujeito de Gustavo: passado, presente e futuro.**

Gustavo, em contexto conversacional, relata um pouco de seu processo de formação e sua atuação profissional. Ele conta que inicialmente atuou em cursinho e no ensino superior a distância, e, somente, em 2014 iniciou suas atividades no ensino básico na rede particular.

Contudo, ao iniciar suas atividades na escola se sentia “todo amarrado, todo preso” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017), pois deveria seguir um currículo e um conteúdo aprovado e imposto pela instituição. Não lhe era possível diversificar: “Então, assim, professor não inventa não, segue o que tá aí. Tão fácil dar aula assim, né. Foi isso que aconteceu com a minha formação” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Ao ser questionado se realmente era fácil dar aula assim, Gustavo responde: “É, por incrível que pareça é. Pra que ter muito trabalho se vai tudo alí no script pra você seguir? Aí que eu vejo que muitas escolas não tem aquela preocupação com o desenvolvimento” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Gustavo relata que o processo de formação inicial, também, lhe trouxe momentos que lhe marcaram, porém de forma não muito agradável, que diz respeito ao estágio docente na escola e revela que tem trauma de estágio: “Desde a graduação, que eu tenho trauma de estágio” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Para ele os conteúdos teóricos trabalhados ao longo do curso de graduação e a prática não são apresentados conforme a realidade das salas de aula e das situações vivenciadas por alunos e professores: “No estágio você desaprende tudo o que você viu na sala de aula, né. Gente as aulas de estágio pra mim era tudo 100% mentira e no final das contas a professora falou: se eu falar a verdade pra vocês eu boto 70% desse curso pra fora da instituição, porque a sala de aula é um desafio sim e hoje eu vejo que ela está certíssima” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Há, portanto uma questão com relação à profissão docente e a sua visão com relação ao contexto escolar que geram inquietações em Gustavo. Ao participar da Dinâmica Conversacional, Gustavo não atuava como professor, e sim como gestor de planejamento educacional e suporte em TI em educação a distância. Gustavo relata, em contexto conversacional, que desde a sua formação inicial, ao vivenciar a prática do estágio na

graduação, se sentiu como “um peixe fora d’água” e acrescenta que indagava consigo “está tudo errado isso aqui” (Trechos da Dinâmica Conversacional, 2017). O que aprendeu na teoria, durante sua graduação, era diferente da realidade na sala de aula.

Gustavo acrescenta que a sala de aula lhe sugou muito pelo trabalho intenso que não ocorre somente na sala de aula, mas antecede a atuação na sala de aula: “A sala de aula, Roberta, me sugou muito, porque é difícil você fazer isso, porque é um trabalho que começa desde minha lá da minha casa: como abordar isso?, Como trabalhar isso? Como fazer com que os alunos aprendam isso?” (Trechos da Dinâmica Conversacional, 2017). Gustavo relata, ainda, que indaga se deveria voltar ou não para a sala de aula. Ele relata, também, que deveria, talvez, ter seguido outro caminho profissional: “talvez não teria escolhido ser professor, talvez eu teria seguido a carreira administrativa como eu queria, mas eu não quis, meus amigos não deixaram eu cancelar o curso” (Trechos da Dinâmica Conversacional, 2017). Contudo, acrescenta, que desde que mudou de área também pensa se está na área certa e tem saudades de voltar: “Será que estou na área certa? E, às vezes eu penso: poxa, estou fora da sala de aula, mas eu tenho saudade de voltar” (Trechos da Dinâmica Conversacional, 2017). As inquietações de Gustavo que permeiam sua trajetória desde a sua formação inicial, de alguma forma, foram se entrelaçando como as suas vivências e experiências no curso de EsDH.

Os relatos de Gustavo, em contexto conversacional, ao ser questionado se o curso de EsDH contribuiu para o seu desenvolvimento, revelam mudanças no âmbito pessoal e profissional: “Me ensinou a ser mais autônomo, é a palavra que eu me definiria. Autonomia e crítico” e, acrescenta, que “O curso de EsDH teve esse exercício constante desde o início, da gente refletir. Não estava direcionado alí reflita, mas fazia a gente pensar. Era impossível você pegar um questionamento e logo de cara você responder” (Trechos da Dinâmica Conversacional, 2017). Esse movimento de reflexão contribuiu, também, para que Gustavo

olhasse a sociedade com outros olhos e a não julgar. Gustavo relata que quando, por exemplo, vê uma mãe batendo em seu filho, antes de julgar tal ato, passou a elaborar questionamentos: “por que aquela mãe está batendo em seu filho? O que ele fez? Por que está tendo essa reação? Será que ela está projetando o que viveu? Será que ela está batendo com razão ou sem razão?” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). E acrescenta que: “quando você passa a pensar dessa forma, você vê a sociedade com outros olhos” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Por meio do processo reflexivo, Gustavo passou a pensar e se posicionar de forma diferente diante das situações que se apresentam em seu cotidiano, e, assim, proporcionou novos caminhos a serem percorridos. Nesse sentido **a reflexão contínua das experiências vividas** se apresenta como **indicador do processo de (re)construção como sujeito** no caso de Gustavo.

Gustavo, em contexto conversacional, revela que ao ingressar no curso não possuía muito conhecimento quanto ao processo inclusivo e o que de fato é a inclusão. Contudo ao longo de sua trajetória pelo curso de EsDH, Gustavo foi se apropriando do conhecimento sobre o processo de aprendizagem inclusiva e desenvolvendo um olhar mais crítico e ao mesmo tempo, mais sensível com relação a singularidade de cada pessoa no processo de aprendizagem. Eis, a seguir, momentos que mostram o desenvolvimento dos novos olhares de Gustavo com relação ao processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência, considerando a singularidade de cada pessoa.

Na Semana 4 – O estudante com paralisia cerebral –, os cursistas eram convidados a assistir ao filme ‘Meu pé esquerdo’ e ler os textos propostos relacionados à temática da semana, e, em seguida participar do fórum de discussão. Gustavo relata nesse fórum que para ele um ponto a ser considerado no filme é a necessidade de conhecer as habilidades, limitações, sentimentos, desejos e receios da pessoa com deficiência. Ele acrescenta que: “As



limitações físicas não são barreiras para essas pessoas se relacionarem com o mundo” e que “É preciso acreditar nas potencialidades de cada um” (Trechos do Fórum da Semana 4, 2015). Ele revela, no contexto do complemento de frases, que: “A deficiência para mim merece um olhar de atenção e compreensão” (Frase 31 – Complemento de Frases). É possível perceber que, ao se apropriar do conhecimento sobre o processo inclusivo, e, ao mesmo tempo, pelo tensionamento provocado por elementos reflexivos proporcionados pelo curso de EsDH, Gustavo foi desenvolvendo um olhar mais sensível com relação a possibilidade da pessoa com deficiência aprender, se desenvolver e se comunicar com o mundo. As vivências de Gustavo, segundo seu relato, em contexto conversacional, o tornaram segundo suas palavras: “um profissional melhor e experiente” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Nesse sentido, as vivências e experiências proporcionadas pelo curso de EsDH contribuíram para **novos olhares de criticidade e sensibilidade com relação ao processo inclusivo** constituindo-se **indicadores da sua (re)construção como sujeito**.

Gustavo, ao ser questionado sobre como foi sua trajetória e o que lhe marcou no curso de EsDH, revelou que passou por um momento marcante, pois foi rendido na porta de sua casa por assaltantes que o fizeram refém junto com sua família e levaram todos os itens de valor que possuíam. Entre estes itens se encontravam seu notebook e HD externo. Gustavo relata que no seu notebook e HD estavam todos os arquivos dentre os quais se encontravam todos os documentos e momentos como fotos e vídeos que reuniam informações de sua trajetória de vida tanto pessoal como profissional. Esse momento de grande tensão provocou grandes mudanças em sua vida e que quase motivou sua desistência do curso de EsDH, pois estava na fase de elaboração do trabalho de conclusão de curso e não possuía mais o arquivo e backup de seu material. Todavia, passado algum tempo, a polícia recuperou o seu notebook o

que possibilitou ter novamente parte de seus documentos e registros. No entanto sentia-se desanimado devido aos momentos de grande tensão vivenciados por ele e sua família.

Gustavo revela, em contexto conversacional, que recebeu apoio tanto por parte de sua professora orientadora quanto de sua ex-tutora online, que no processo de elaboração do trabalho de conclusão do curso, já não estava atuando mais junto a sua turma. Para ele, o recebimento da ligação da ex-tutora online o incentivando a não desistir juntamente com a atenção de sua orientadora pode ser descrita como: “Amorosidade” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Gustavo acrescenta que: “Vocês fizeram um trabalho de resgate, o nome disso é amor, literalmente, amor pelo aluno, e isso está cada vez mais escasso no processo de ensino-aprendizagem” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Gustavo relata que no processo de aprendizagem uma simples ação pode provocar outros resultados: “às vezes, uma mensagem, um e-mail, um minuto de atenção, você muda o trajeto, o percurso, por exemplo, profissional desse aluno” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

A afetividade, portanto, assume um papel importante no processo de aprender, pois a relação com outro, e, no caso de Gustavo, a relação com sua ex-tutora online e, principalmente com sua professora orientadora, contribuiu para a produção de sentidos subjetivos que são essenciais e permearam a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Embora tenha vivenciado um momento marcante e que de alguma forma impactou as demais áreas de sua vida, o suporte fornecido por sua ex-tutora online e por sua professora orientadora que lhe incentivaram a prosseguir com suas atividades, foram essenciais para não desistir do curso. Gustavo relata, ainda, em contexto conversacional que, para ele, sua professora orientadora e ex-tutora online enxergaram a “potencialidade do aluno” e viram que “o aluno pode ir além”, e que “poxa se elas não tivessem acreditado a tutora não teria me

ligado, a professora orientadora não teria me passado e-mails privados, não teria me passado mensagem no privado” (Trechos da Dinâmica Conversacional, 2017).

O estabelecimento do vínculo afetivo pode contribuir para a promoção de processos singulares dos alunos no contexto da aprendizagem, como, também, pode mobilizar novos processos e formações subjetivas. No caso de Gustavo o vínculo com sua professora tutora e ex-tutora online possibilitou a mobilização de novos processos e formações subjetivas. O vínculo estabelecido apresentou-se, também, como um elemento importante para o seu posicionamento como sujeito frente a situações que se apresentavam e que de alguma forma se constituía como uma barreira para a conclusão do curso. Nesse sentido **a mobilização gerada pelo vínculo afetivo entre Gustavo e suas professoras (orientadora e ex-tutora online) se apresenta como um indicador de sua (re)construção como sujeito.**

Na Semana 8 - Atendimento Educacional Especializado (AEE) –, a proposta de trabalho envolveu a visita dos cursistas a uma Sala de Recursos para conhecer o espaço, os materiais disponíveis e conversar com o professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a utilização dos materiais disponíveis. Após a visita, os cursistas participaram do fórum de discussão compartilhando suas experiências relacionadas à observação e amparadas pelos textos básico e complementar ampliando o diálogo sobre a realidade do AEE.

Em sua observação na Sala de Atendimento Especial Especializado – AEE, conhecida como Sala de Recurso, Gustavo relata que constatou a dedicação da professora, contudo ficou um pouco desapontado, pois esperava encontrar mais recursos. Eis a seguir os trechos destacados sobre as impressões de Gustavo com relação à sala de AEE: “Confesso que fiquei um pouco desapontado em minha observação por não ter visto, pelo menos, um computador na sala”. Contudo, Gustavo acrescenta: “Notei o comprometimento da equipe docente nesse

trabalho tão importante. Vi que a professora realmente se dedica em auxiliar os alunos e a professora” (Trechos do Fórum da Semana 8, 2015).

Embora tenha se deparado com a falta de equipamentos em sua visita a sala de recursos, a experiência de Gustavo foi diferente daquela outrora relatada sobre o estágio docente realizado em sua graduação que para ele foi traumático. Contudo, ao realizar a atividade prática de visitar, observar e conversar com o professor da sala de recurso, Gustavo relata suas novas impressões: “Foi uma experiência válida e importante para nossas reflexões e discussões. Foi possível ver na prática o que estamos estudando e aprendendo” (Trechos da Dinâmica Conversacional, 2017). O processo de interação, adaptação ao meio e as tensões provocadas pela experiência que Gustavo vivenciou ao visitar a sala de recursos resultaram em mudanças na forma como compreendia a inclusão de alunos com deficiência, além de proporcionar reflexões e discussões que contribuíram para a sua (re)construção como sujeito e a possibilidade de promover outros processos de desenvolvimento.

Ao falar sobre sua trajetória no curso de EsDH, Gustavo relata que: “Eu acho que todo mundo que começou o curso terminou de uma forma diferente” e acrescenta que “o curso você começa de uma forma, no meio está igual, você aprende coisas pontuais, óbvio, a gente em constante desenvolvimento e chega no final, pá! Acabei, mas o curso, esse em especial foi diferente porque você aprende a olhar o ser humano diferente” (Trechos da Dinâmica Conversacional, 2017).

É possível, portanto, perceber as mudanças que ocorreram ao longo da trajetória de Gustavo e as contribuições do curso de EsDH para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. As experiências constituídas por suas ações e relações desenvolvidas em meio a situações vivenciadas ao longo do curso como as atividades práticas, as discussões

teóricas nos fóruns online, encontros presenciais e demais atividades contribuíram para a produção de sentidos subjetivos e processos de (res)significação e (re)construção do sujeito.

Os indicadores produzidos - **a reflexão contínua das experiências vividas, os novos olhares de criticidade, a sensibilidade com relação ao processo inclusivo e a mobilização gerada pelo vínculo afetivo entre Gustavo e suas professoras (orientadora e ex-tutora online)** - levam a considerar a hipótese de que as reflexões teóricas, as experiências constituídas a partir das atividades práticas e os vínculos afetivos desenvolvidos estão relacionados a sentidos subjetivos gerados que se constituíram como processos e formações tensionadoras que contribuíram para o desenvolvimento como processo de (re)construção do sujeito.

#### **Caso 4**

##### **Descrevendo sobre Lara: um resgate do passado e um olhar para o presente.**

Lara é licenciada em Letras Português, tem 31 anos, é casada, atua como revisora de textos e reside em Brasília-DF. Ela se descreve como uma pessoa alegre, que gosta muito de ler, ficar com os amigos, contar piada, falar besteira, viajar, ajudar as pessoas e fica triste quando vê pessoas sendo maltratado, fato que em sua concepção acontece muito.

Lara foi cursista do curso de EsDH no polo de Buritis – MG. Ela relata, em contexto conversacional, que apesar de não lembrar bem o que escreveu em sua Carta de Intenção, acredita que sua escolha em se inscrever no curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Inclusão Escolar - Educação e EsDH teve como intuito seu desenvolvimento profissional e anseio por aprofundar o seu conhecimento sobre a educação especial e inclusiva.

Em sua Carta de Intenção enviada para o processo seletivo do curso de EsDH, Lara apresenta a sua visão sobre a educação inclusiva que deve, em sua compreensão, proporcionar um ambiente apropriado às pessoas com necessidades educacionais especiais. Lara defende que a atuação do professor possui muita importância para a efetividade da educação inclusiva, e concebe que se faz necessária uma mudança de atitude do docente objetivando a valorização do aluno, o protegendo e amando, e desenvolvendo uma percepção quanto à utilização da metodologia adequada para a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento.

### **As expectativas de Lara: um olhar para o passado.**

As expectativas de Lara registradas em sua Carta de Intenção compreendiam a busca por conhecimento em relação ao processo de inclusão escolar e o aperfeiçoamento da prática como educadora e o seu próprio desenvolvimento. Ela esperava, também, como resultado do processo de aprendizagem, crescimento pessoal e profissional de modo contribuir para o seu desenvolvimento. Lara tinha como objetivo transmitir aos alunos o conhecimento adquirido ao longo do curso de EsDH. Eis, a seguir, o trecho destacado de sua Carta de Intenção:

Me interesse por essa especialização por buscar melhorar os meus conhecimentos em relação à inclusão escolar. Gostaria de participar dessa especialização, pois acredito que será rico, oferecendo aos alunos a oportunidade de sair do senso comum e obter opiniões embasadas em pesquisas, resultados, proporcionando uma vivência muito importante, o acesso à oportunidade de crescimento pessoal e profissional de maneira a me tornar uma pessoa melhor e uma profissional mais competente. Espero adquirir conhecimento para transmitir aos alunos e aperfeiçoar a prática como educadora e o desenvolvimento como pessoa (Trecho da Carta de Intenção, 2014).

Ao iniciar o curso, os cursistas realizaram uma atividade de apresentação aos colegas e tutor(a) relacionadas às suas expectativas com relação ao curso de EsDH. No Fórum de Apresentação – Prazer em conhecê-lo, Lara compartilha sua expectativa com os colegas: “Com relação ao curso, espero aprender bastante com os textos, com as trocas de experiência com os colegas, acredito que será gratificante esse tempo de aprendizado” (Trecho do Fórum de Apresentação – Prazer em conhecê-lo, 2014).

Lara relata, em contexto conversacional, que “esperava uma coisa diferente” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017) quando começou o curso. Contudo, a medida que refletia sobre os textos, participava dos fóruns de discussão e realizava as atividades propostas pelo curso desenvolveu outro entendimento: “a questão da inclusão, ela vai muito além” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Lara acrescenta que percebeu que a inclusão influencia muito a vida da pessoa que está envolvida no processo inclusivo: “Ela [ a inclusão] não vai influenciar só superficialmente, mas ela [a inclusão] influencia muito na vida daquela pessoa que está sendo incluída” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Lara relata, ainda, que esperava que fosse ler textos diferentes, contudo, a proposta do curso envolvia, também, atividades diferentes como relatos de pessoas com deficiência, atividades práticas (observações e entrevistas). Lara acrescenta que passou a perceber a inclusão como um processo mais amplo do que imaginava e que envolvia um contexto cultural. Ou seja, não se tratava apenas de possibilitar acessibilidade, mas ao longo do curso foram abordadas, também, questões sob um contexto cultural com relação ao processo de inclusão. Eis, a seguir, trecho do relato de Lara:

Ah eu esperava que a gente ia ler os textos, que iam ser textos diferentes, porque no final das contas aquela inclusão que eu via foi diferente, não é só, por exemplo, a questão de você ter uma passarela, por exemplo, para o cadeirante, mas a questão

daquela cultura que a pessoa vê que tem uma passarela alí e que ela não pode impedir que aquela passarela tenha acesso para o cadeirante. Então foi mais nesse sentido, eu não pensei que o curso ia ser tão amplo assim (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

### **A trajetória de Lara no curso de EsDH: um diálogo entre o passado e o presente.**

Ao longo do curso de EsDH vários conteúdos foram abordados e discutidos. Porém no Módulo 5 – Processos de Ensino e Aprendizagem –, a cada semana, uma temática relacionada a um tipo de deficiência foi abordada. Arelada à leitura de textos e discussões nos fóruns, o cursista era convidado a assistir vídeos com depoimentos e filmes, além de visitarem escolas regulares inclusivas e de ensino especial.

No fórum da Semana 1 - Alfabetização e Letramento –, após a leitura do texto ‘Alfabetização e letramento: aprender o código ou o sistema de escrita?’ e assistir o vídeo sobre ‘Alfabetização’, Lara realiza algumas contribuições no fórum da referida semana. As colocações apresentadas por ela apresentam reflexões e um olhar crítico com relação a realização do processo inclusivo.

Lara, embora perceba que nem sempre a escola de ensino regular está preparada para receber os alunos que necessitam de atendimento educacional especializado, seja por falta de estrutura, lotação das salas de aula ou professores com a capacitação necessária, Lara defende que a inclusão de alunos no ensino regular pode possibilitar outras vivências a esses alunos. Eis a seguir um trecho da postagem de Lara o que evidencia o movimento de reflexão e de criticidade realizado pela cursista frente às perguntas e questionamentos do fórum da Semana 1:



Talvez, realmente as escolas especiais possam oferecer aos alunos com NEE um atendimento priorizado e mais adequado que as escolas de ensino regular; porém esses alunos não terão a possibilidade de acesso a outra realidade, a realidade das pessoas que não têm NEE e podem oferecer a esses alunos outras vivências que os ajudem a serem efetivamente incluídos na sociedade (Trecho do Fórum da Semana 1, 2015).

Lara, em suas postagens nos fóruns da Semana 3 – O estudante com deficiência física – e Semana 4 – O estudante com paralisia cerebral do Módulo V – Processos de Ensino e Aprendizagem – enfatiza a importância da formação de professores para atuarem de forma mais efetiva no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especializadas: “A capacitação do profissional [o professor] deve ser primordial para que possa auxiliar o aluno e também perceber a necessidade desse aluno” (Trecho da postagem no Fórum da Semana 4, 2015). Contudo, Lara não atribui a responsabilidade somente ao professor com relação a efetividade do processo de formação. Ela percebe que o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos envolve a participação das famílias, das políticas públicas e dos próprios alunos: “A formação de professores é muito importante, o fato do professor conhecer a necessidade dos alunos, o apoio das famílias, e a necessidade de políticas que auxiliem essas pessoas, da participação efetiva dos governantes aos pais e a essas famílias” (Trecho da postagem no Fórum da Semana 3, 2015).

Lara vai se apropriando de novos olhares com relação à inclusão de alunos no ensino regular e expressa, por meio de suas postagens, o seu posicionamento: “A inclusão dessas crianças em escolas regulares de ensino apresentam muitos desafios, mas com o auxílio de profissionais especializados é possível e pode ser realizada com benefícios para todos” (Trecho do Fórum da Semana 7, 2015). Considerando que é no processo reflexivo que o

sujeito que aprende emerge, Lara se torna capaz de gerar alternativas e ideias, e envolta no processo de reflexão produz novos olhares sobre a inclusão de pessoas com deficiência.

**Os processos de desenvolvimento e (re)construção de sujeito de Lara: passado, presente e futuro.**

Lara quando questionada sobre a sua trajetória no curso e o que aprendeu responde, em contexto conversacional, que ao conversar com as pessoas ao longo das entrevistas realizadas durante o Módulo V e a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso possibilitou novos olhares com relação à inclusão:

E eu conversando com as pessoas, nas entrevistas que eu fiz, eu percebi que o problema não é só a política, mas o problema é muito mais cultural, é muito mais da pessoa, não só daquela pessoa que está tendo aquela dificuldade, mas de todas as outras pessoas que estão na sala de aula (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Lara acrescenta que percebeu que há políticas públicas, contudo, as pessoas não possibilitam que sejam colocadas em prática: “Porque as políticas do Brasil são ótimas, mas, no final das contas, elas não funcionam. Mas elas não funcionam porque as pessoas não fazem funcionar. Os professores que estão na sala de aula, a família, porque não deixa de ser um tripé, né” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Lara relata, também, que quando realizou a entrevista para seu Trabalho de Conclusão de Curso achou interessante uma fala de sua participante de pesquisa que lhe disse que não acreditava na educação inclusiva quando estava cursando a graduação. Contudo, sua participante foi percebendo as mudanças nas políticas públicas e na cultura, a ponto de atuar

na área de educação inclusiva. A partir do diálogo e ao conhecer a história das pessoas que atuam como professor na escola especial e inclusiva, Lara desenvolve uma compreensão de que por meio da inclusão é possível ajudar o aluno e possibilitar o empoderamento da pessoa com deficiência, como pode ser evidenciado a seguir:

Eu aprendi *a respeitar as pessoas pelo que elas são* (Frase 12); A deficiência para mim *é algo a ser superado com muita força de vontade* (Frase 31); A inclusão é *ajudar ao outro para que ele possa fazer o que as pessoas fazem* (Frase 40); A *superação é muito importante para se conquistar o almejado* (Frase 53 – Complemento de Frases); Se a gente der meios para as pessoas conseguirem fazer as coisas por conta própria, é possível conseguir uma melhoria nessa educação (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

É possível perceber que o sentimento de empatia e a necessidade de ajudar as pessoas são características constituintes da identidade de Lara e refletem em suas ações e relações e, como as reflexões proporcionadas ao longo do curso de especialização se ampliaram:

Eu não gosto de *ver pessoas sendo tratadas com diferença* (Frase 9); Desejo *ajudar mais as pessoas* (Frase 16); Muitas vezes reflito sobre *as pessoas e os problemas que elas vivem* (Frase 21); Eu planejo *ajudar as pessoas a serem melhores* (Frase 32); Minhas melhores atitudes são *ajudar ao próximo* (Frase 33); Com frequência reflito *sobre os problemas que as pessoas vivenciam* (Frase 39); Sempre quis *ter um emprego bom que pudesse ajudar as pessoas* (Frase 49); Penso que os outros *deveriam se colocar no lugar daqueles que passam dificuldades* (Frase 54); Considero que posso

*ajudar mais as pessoas* (Frase 56); *Incomoda-me perceber que as pessoas vivem em seus mundos sem perceber o que tem ao redor* (Frase 58 – Complemento de Frases).

Lara, em contexto conversacional, revela receio com relação a atuar na sala de aula. Apesar de licenciada em Letras Português, Lara não atua como professora: “A minha intenção era começar na sala de aula, mas até hoje eu não consegui. Acho que eu tenho um pouco de receio, de medo, então acaba que fico em outro polo, não vou muito para a sala de aula” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Quando questionada sobre esses medos revela: “Ah de me envolver com os alunos. Às vezes eu fico com receio assim de querer ajudar demais e acabar me frustrando pelo fato de não poder” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Lara acrescenta que tem medo das mudanças que ocorreriam em sua vida ao optar pela profissão de docente: “Quando eu penso em ir pra sala de aula aí dá aquele medinho assim: ah gente vi mudar tanta coisa. Ah eu vou ter que me esforçar tanto. Ah será que eu vou conseguir?” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Apesar de suas inquietações com relação às mudanças que poderão ocorrer ao se assumir como professora, Lara nutre o desejo de ser uma professora diferente. E, quando questionada sobre como ser uma professora diferente, ela responde: “seria mais aquela questão de mostrar pro aluno que estar alí naquele lugar é bom” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Contudo há uma barreira emocional a ser transposta por Lara:

Eu tentarei conseguir *ser mais forte emocionalmente* (Frase 28); Secretamente eu *gostaria de ser mais forte emocionalmente* (Frase 35); *Necessito de coragem para fazer mais* (Frase 59); *Sinto dificuldade de enfrentar obstáculos emocionais* (Frase 61 - Complemento de Frases).

Ao ser questionada sobre os momentos que se recordava e que lhe marcaram ao longo do curso de EsDH, Lara responde que gostou mais dos encontros presenciais no polo de Buritis – MG. Ela explica que a coordenadora e tutora presencial do polo convidaram pessoas com deficiência para compartilharem um pouco suas histórias, dificuldades e superações. Lara relata que achou interessante ouvir um pouco sobre a história dessas pessoas, pois lhe possibilitou conhecer e compreender um pouco sobre como enfrentam as situações cotidianas. Ela acrescenta que: “a área da educação especial é uma área complicada, mas ao mesmo tempo, é gratificante” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

As experiências vivenciadas ao longo do curso permitiram a Lara compreender as possibilidades de aprendizagem além de gerar novos olhares com relação aos obstáculos enfrentados pelas pessoas com deficiência: “Quando eu fiz a pesquisa eu via a pessoa de um jeito, depois que eu fiz e comecei a conhecer a história dela eu comecei a perceber ela de outro jeito” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Lara relata ainda que: “Pequenas coisas que pra mim não fazem diferença, às vezes, fazem muita diferença pro outro” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Ela acrescenta que hoje possui uma melhor percepção e empatia com relação ao outro: “Eu acho que hoje eu consigo me colocar mais no lugar do outro, ser menos egoísta do que antes” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

É possível perceber que para Lara a relação entre a teoria e a prática está entrelaçada, embora compreenda que não é algo fácil: “As teorias *existem para serem testadas* (Frases 19); “Atividades práticas para mim *são um complemento à teoria* (Frases 22); “Quando estudo *gosto de entender colocando a teoria na prática*” (Frases 37 – Complemento de Frases); “A prática e a teoria elas tem que andar sempre juntas; e “Acho que o mais difícil é você pegar aquela teoria e colocar na prática pra poder dar certo” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017).

Lara compreende que a articulação entre teoria prática deve ocorrer em um movimento de constante reflexão entre o que se lê e o que se pratica para a obtenção de um resultado efetivo: “Ah, eu acho que a questão da observação é muito importante, a questão da leitura, porque se você não ler e não refletir sobre aquilo que você está lendo não adianta, e você não perceber na prática aquilo, também, não faz diferença” (Trecho da Dinâmica Conversacional, 2017). Essa articulação entre teoria e prática associada, à troca de experiências, possibilitou a Lara a reelaboração de concepções, novos olhares e direcionamentos.

O diálogo com as pessoas que compartilharam suas experiências, tanto os professores que atuam na educação especial e inclusiva quanto às pessoas com deficiência que relataram sobre suas dificuldades e superações, possibilitou por meio do processo reflexivo, a apropriação de saberes e a ampliação de olhares para outras dimensões. Ao confrontar os pensamentos, Lara produziu sentidos subjetivos que possibilitaram transformações no modo de perceber o outro e suas possibilidades de superação. Nesse sentido **a apropriação de saberes e a ampliação de olhares para outras dimensões são considerados indicadores do desenvolvimento pessoal** de Lara e, conseqüentemente, contribuíram para a formação de sua identidade. Com relação ao seu posicionamento como sujeito é possível perceber que há um caminho a ser transcorrido para a superação das barreiras que ela impôs a si no qual o receio frente às mudanças futuras, de alguma forma, a cerceia.

Os indicadores produzidos - **a apropriação de saberes e a ampliação de olhares para outras dimensões** - levam a considerar a hipótese de que as reflexões teóricas, as experiências constituídas a partir das atividades práticas e os vínculos afetivos desenvolvidos estão relacionados a sentidos subjetivos gerados que se constituíram como processos e formações tensionadoras que contribuíram para o desenvolvimento como processo de (re)construção do sujeito.

## **Análise Integrativa dos Casos**

Ao longo da pesquisa foram percorridos caminhos que permitissem a análise do desenvolvimento humano como processo de (re)construção no contexto da formação continuada. Com a identificação de elementos mobilizadores de desenvolvimento humano e processos e formações subjetivas foi possível obter uma melhor compreensão do processo de (re)construção do sujeito ao longo do curso de EsDH.

Nesse sentido, após a identificação dos indicadores e hipóteses nos casos dos quatro participantes da pesquisa foi possível, também, a produção de novos campos de inteligibilidade relacionados ao processo de (re)construção do sujeito ao longo do curso de formação continuada de professores na modalidade a distância.

É importante ressaltar que os participantes falaram com naturalidade sobre o curso de especialização a distância, não evidenciando distinção pelo fato do curso não ser presencial, contudo tornou-se um fator que os desafiou a uma maior dedicação às propostas do curso e atividades práticas como, também, para o desenvolvimento da autonomia dos cursistas.

A análise dos casos de Camila, Rebeca, Gustavo e Lara conduziu a quatro elementos mobilizadores que contribuíram, de alguma forma, com maior intensidade para o processo de (re)construção como sujeito: os processos reflexivos, as relações afetivas, a imaginação e as produções subjetivas.

### **Os Processos Reflexivos como Elementos Mobilizadores da (Re)construção do Sujeito**

Camila possuía expectativas com relação ao curso de EsDH. E nutria o desejo de produzir conhecimento que lhe desse subsídio para desenvolver ações diferenciadas no contexto da escola. Rebeca ansiava por um curso que contribuísse para o enriquecimento do

seu currículo, em especial, na área de desenvolvimento humano e ficou muito feliz quando soube que a Universidade de Brasília estava com inscrições abertas para o curso de EsDH. Gustavo tinha como intenção, por meio de conhecimentos, aprimorar suas habilidades e atividades no contexto educacional e desejava compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da inclusão de jovens e adultos. Lara buscava por crescimento pessoal e profissional vislumbrando se tornar uma pessoa melhor e uma profissional mais competente, além de acreditar que esta seria uma oportunidade de sair do senso comum, obter opiniões com embasamento teórico e que o curso lhe proporcionasse importantes vivências.

Camila, Rebeca, Gustavo e Lara não iniciaram o curso de EsDH vazios, mas nutriam expectativas, possuíam cada um suas histórias, vivências e experiências e, portanto, se depararam com o desafio de refletir sobre seus conhecimentos e suas vivências ao mesmo tempo em que produziam novos conhecimentos a partir dos conteúdos e atividades propostas.

Ao tratar sobre o processo de ensino e aprendizagem “se a intenção é que os alunos aprendam de outra forma, e não de forma reprodutiva, mecânica, tão comum no contexto escolar, há necessidade de avançar-se na compreensão das formas de aprendizagem pretendidas” (Mitjás Martínez, 2009, p. 87). Os fóruns de discussão online foram espaços nos quais os alunos interagem com maior frequência, compartilhando suas ideias, permitindo que fossem confrontadas e repensadas. O tensionamento ocorre com intencionalidade pelo tutor online, pelos colegas e pelo próprio cursista, contudo não é possível prever seus resultados.

Nesse sentido Mitjás Martínez (2012) acrescenta que se faz necessária que as estratégias sejam pensadas e elaboradas com o que se pretende alcançar. A dinâmica dos fóruns de discussão online foi, portanto, previamente elaborada pelo professor autor de cada disciplina ao eleger textos, vídeos e filmes que foram disponibilizados para leitura e perguntas



que direcionavam a temática a ser trabalhada. O propósito era fornecer subsídios para promover discussões teóricas. Camila, Rebeca, Gustavo e Lara relataram, em contexto conversacional, que os fóruns de discussão online eram enriquecedores, pois se sentiam desafiados a participar, a pensar, refletir, repensar, se questionarem e a pesquisar com o intuito de se aprofundar em conhecimento e subsidiar as suas discussões junto aos colegas e tutora online. O aluno, portanto, vai construindo o conhecimento pela apropriação pessoal em um processo no qual há um movimento de recriação crítica e reflexiva do material elaborado estrategicamente pelo docente (González Rey, 2009). Sendo assim, os momentos em que o aluno exercita a sua capacidade de pensar e confronta os seus pensamentos pode resultar na produção de sentidos subjetivos. O que pode reverberar em uma nova configuração subjetiva do sujeito que aprende e, conseqüentemente, em rupturas e mudanças transformadoras tanto em si como nos espaços sociais nos quais atua (Scoz, 2009).

Camila, Rebeca, Gustavo e Lara relataram em contexto conversacional as suas impressões e os desafios proporcionados pelos processos reflexivos que ocorreram após a leitura dos textos, assistirem aos vídeos e, principalmente, pelas discussões nos fóruns online. Esse processo reflexivo possibilitou a Camila, Rebeca, Gustavo e Lara, ao serem desafiados a cada fórum a refletir, construir, pesquisar, agir e produzir, se posicionarem de forma ativa e diferenciada. É importante destacar que a reflexão não se constitui como um processo sem emoção e que, de alguma forma, orientará as suas decisões. E, assim, o aprendente vai se assumindo como sujeito quando visto como produtor, criador e transformador no espaço da sala de aula e contribuindo para o seu desenvolvimento (González Rey, 2012; Coelho, 2012; Scoz, Tacca & Castanho, 2012).

Ao longo da trajetória de Camila, Rebeca, Gustavo e Lara a capacidade de refletir, pensar e confrontar os seus pensamentos foram mobilizados a ponto repercutir em suas ações

cotidianas. A deficiência se configurou para Camila como algo a ser acompanhado e trabalhado continuamente e, portanto, quando ela se depara com uma criança com deficiência no ônibus, por exemplo, ou quando se encontra com seu sobrinho demonstra em suas ações a necessidade de conversar, brincar e interagir com aquelas crianças. No caso de Rebeca a deficiência se configura como algo que não limita a capacidade das pessoas, mas que requer ações diferenciadas das demais para que os objetivos sejam alcançados. Assim, em seus atendimentos na clínica e no seu dia a dia suas ações são voltadas no sentido de que as pessoas compartilhem de sua compreensão sobre a não limitação do desenvolvimento da pessoa com deficiência. Gustavo vê além da deficiência e, portanto, ela se configura como um elemento que faz parte da pessoa. Nesse sentido requer das demais pessoas, no caso, os professores, uma formação profissional que os prepare para suas atuações pedagógicas com o intuito de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Lara reconhece os desafios que a pessoa com deficiência possui, e assim, a deficiência se configura para Lara como algo a ser superado. Ela acredita que se faz necessário empoderar as pessoas com deficiência para que superem os obstáculos que sobrevierem ao longo de suas trajetórias, pois não duvida da capacidade que cada um carrega consigo.

Ao pensar, questionar, refletir e pesquisar Camila, Rebeca, Gustavo e Lara construíram novos caminhos e novas construções relacionados às suas decisões, ações e relações no âmbito pessoal e profissional. É possível, portanto, reconhecer o conhecimento como uma produção subjetiva facilitadora do processo de desenvolvimento quando o sujeito assume um novo caminho de produção subjetiva como nos casos dos quatro participantes (González Rey, 2003). Nesse sentido, os processos reflexivos que conduzem ao conhecimento foram se constituindo como elementos mobilizadores da (re)construção do sujeito nos casos de Camila, Rebeca, Gustavo e Lara.

## **As Relações Afetivas como Elementos Mobilizadores da (Re)construção do Sujeito**

Camila, Rebeca, Gustavo e Lara vivenciaram experiências e estabeleceram relações em âmbitos e dimensões diferentes, mas que de alguma forma provocaram tensionamentos e produções subjetivas ao pensar, refletir, questionar, se posicionar e agir mediante o diálogo que emergiu dessas relações. Cada cursista vivenciou, portanto, a sua própria experiência ao longo de sua trajetória no curso de EsDH, embora o conteúdo e as atividades fossem iguais para todos. Contudo, os momentos vividos por cada um proporcionaram direcionamentos diferentes uma vez que o ambiente e a cultura influenciam as trajetórias de vida das pessoas e proporcionam várias respostas com relação, por exemplo, a um mesmo fenômeno. Essas mesmas pessoas contribuem para mudanças nos espaços sociais aos quais atuam.

As discussões nos fóruns de discussão online, os relatos e diálogos que ocorreram nos encontros presenciais, as atividades que envolveram observações e pesquisa proporcionaram por sua vez algo além da produção de conhecimento, possibilitando, também, o estabelecimento de relações e a constituição de vínculos afetivos.

Camila, Rebeca, Gustavo e Lara relataram, em contexto conversacional, que no curso de especialização conheceram pessoas que lhes ajudaram. Essas pessoas eram colegas, tutores, professores orientadores, alunos e professores da escola especial e inclusiva. As relações estabelecidas contribuíram para seu aprendizado, ensino e empoderamento. Camila se sentiu apoiada pelo professor da sala de ensino especial, por sua professora orientadora e tutora online de forma a se inspirar nesses profissionais e, de alguma forma, contribuiu para a constituição de sua identidade como professora. Rebeca se sentiu acolhida, valorizada e empoderada ao perceber que suas postagens nos fóruns online eram validadas por seus colegas e tutora online ao ponto de contribuir para seu posicionamento ativo ao longo do curso. Gustavo descreve a relação com sua professora orientadora e tutor online com carinho e

envolta de amorosidade, pois quando mais precisou se sentiu apoiado de tal forma que proporcionou o incentivo que necessitava para concluir o curso. Lara relata que se sentiu amparada por sua tutora online e percebia a sua presença constante ao longo do curso, principalmente, quando precisava de suas orientações.

Ao longo do curso uma rede de apoio foi tecida e se solidificou naturalmente ao ponto de contribuir para o ensino, o aprendizado, o desenvolvimento e a formação da identidade profissional dos cursistas. A relação afetiva pode representar um fator tensionador nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Quando o vínculo afetivo é estabelecido, contribui para a promoção de processos singulares dos alunos no contexto da aprendizagem como, também, se torna mobilizador de novos processos e formações subjetivas (Monte e Fortes-Lustosa, 2012; González Rey, 1995).

As relações estabelecidas assumem um papel importante no processo de aprendizagem. Segundo Mitjás Martínez & González Rey (2017, p. 66), “a aprendizagem acontece em um espaço sociorelacional que se caracteriza por uma subjetividade social singular”. Sendo assim, os sentidos subjetivos produzidos pela maneira como o aluno subjetiva a sua relação com o professor e os colegas contribuem, juntamente com as operações intelectuais, para a aprendizagem do aprendente. Nesse sentido o espaço escolar se torna um local importante para a produção de novos sentidos subjetivos que geram novos caminhos de subjetivação, o que pode favorecer a aprendizagem (Mitjás Martínez & González Rey, 2017)

É importante destacar que as atividades por si só não contribuíram para o estabelecimento dos vínculos afetivos e, sim, a experiência produzida pela relação entre as pessoas que se estabeleceu em meio ao tensionamento produzido pelas atividades e discussões. Essa experiência, munida de uma carga emocional, mobilizou a produção de sentidos subjetivos que contribuíram para o desenvolvimento como processo de

(re)construção do sujeito. Segundo Amaral e Martinez (2009, p. 153), “o aluno não está sozinho no processo de produção do sentido subjetivo na aprendizagem, pois este se apoia, fundamentalmente, não apenas na sua história pessoal, mas, também, no conjunto de interações que estabelece”.

O sistema relacional não é simples e linear ao passo que é constituído de forma ativa pelo sujeito (González Rey, 2012). É possível perceber a diversidade da dimensão e intensidade das emoções e vínculos afetivos estabelecidos ao longo do curso de EsDH por Camila, Rebeca, Gustavo e Lara e, assim, as relações afetivas foram se constituindo como elementos mobilizadores da (re)construção do sujeito.

### **A Imaginação como Elemento Mobilizador da (Re)construção do Sujeito**

A imaginação se constitui como um elemento essencial para a produção de ideias assumindo um papel central nas produções intelectuais por possuir uma função cognitiva e criativa (González Rey, 2014; Mitjans Martinez, 2014). Segundo González Rey (2014), a imaginação é um elemento que não ocorre separadamente da emoção, portanto representa “uma qualidade na qual se define o carácter subjetivo das funções e ações humanas (González Rey, 2014, p. 38)”. Nesse sentido a imaginação sinaliza a presença de sentidos subjetivos nas funções e ações humanas.

O pensamento é uma produção subjetiva e reflexiva, portanto, expressa configurações que representam momentos dinâmicos particulares do sistema complexo em que estão inseridas e dentro da qual são produzidas. Nesse sentido o pensar e o refletir carregam consigo elementos da vivência e sentimentos da pessoa como, também, se valem, em determinados momentos, da imaginação, principalmente suas construções criativas (González Rey, 2014).

No desenvolvimento de suas atividades que implicam em pensar e refletir, Camila, Rebeca, Gustavo e Lara se valem da imaginação em algum momento desse processo reflexivo. No caso de Camila foi possível evidenciar que a imaginação atua como força projetora quando ela se vê futuramente atuando com professora. Rebeca, ao ler os textos, assistir aos vídeos e refletir sobre os temas se valia da imaginação para pensar em alternativas de utilização do conhecimento produzido ao longo do curso no seu cotidiano profissional e, assim, ajudando os seus pacientes. Gustavo se vale da imaginação para a compreensão das possibilidades de aprendizagem dos alunos e da história que cada um traz consigo. Isso possibilita a Gustavo fugir de pré-julgamentos e, proporcionando o desenvolvimento de um olhar mais sensível quanto à necessidade de cada aluno no processo de aprendizagem. No caso de Lara não foi possível perceber a ação da imaginação na qualidade de criação ou produção, contudo isso não significa que a imaginação não tenha contribuído, de alguma forma, para o seu desenvolvimento como processo de (re)construção do sujeito.

A imaginação em sua função de criação e produção sinaliza a presença do subjetivo. As ideias, portanto, são atos da imaginação. Nesse sentido, a imaginação, atrelada aos sentidos subjetivos produzidos nesse processo, contribui para a geração de novas ideias a partir do que a pessoa lê, pensa e vivencia.

Os autores González Rey (2014) e Mitjás Matinez (2014) explicam que a imaginação está presente em toda construção humana criativa, portanto ela em sua função criadora ou produtora geram inteligibilidade que contribuem para a construção de novas ideias, a compreensão de conteúdos escolares, a outras construções que podem se constituir a partir da representação de experiências não vividas, como por exemplo, a formação da identidade profissional como no caso de Camila. Nesse sentido a imaginação, como defendido por González Rey (2014) não se esgota em suas funções.

Ao analisar os quatro casos é possível perceber o caráter subjetivo que emergiu desse processo e contribuiu para a formação de suas identidades. No caso de Camila, Rebeca, Gustavo e Lara ao relatarem sobre como o curso impactou em suas profissões estão usando a imaginação que, de alguma forma, se constituiu como elemento mobilizador da (re)construção como sujeito.

### **As Produções Subjetivas como Elementos Mobilizadores da (Re)construção do Sujeito**

As produções subjetivas emergem das situações vivenciadas pela pessoa em diferentes contextos e espaços sociais. Ao longo do processo de aprendizagem, em meio a uma articulação complexa de vários elementos, as produções subjetivas emergem possibilitando a implicação do sujeito em seu processo de aprender. Nesse sentido, quando o processo de aprendizagem é capaz de contribuir para a geração de produções subjetivas pelo sujeito que aprende, possibilitando o seu posicionamento ativo, a sua capacidade de transformar a sua realidade e a si mesmo, pode converter-se em desenvolvimento (Amaral & Mitjans Martinez, 2009; González Rey, 2003).

Na análise dos casos de Camila, Rebeca, Gustavo e Lara, elementos como a reflexão, o diálogo, a afetividade, a imaginação, a articulação entre teoria e prática, munida de uma carga emocional e entrelaçada em si, possibilitaram que produções subjetivas emergissem ao longo do processo de aprendizagem. Percebeu-se, também, a ocorrência de alguns elementos em comum, nos quatro casos analisados, embora as configurações possuam seu caráter singular. Assim apresentam-se, a seguir, alguns elementos das produções subjetivas de sua trajetória no curso de EsDH que contribuíram para o desenvolvimento como processo de (re)construção como sujeito de Camila, Rebeca, Gustavo e Lara.

- **A formação da identidade profissional – o ser e o tornar-se professor:** para Camila, Rebeca, Gustavo e Lara, o ser e o tornar-se se constitui como aquele sujeito capaz de se posicionar de forma diferenciada perante aos alunos. E assim, para eles, o processo de tornar-se professor requer uma formação voltada para o desenvolvimento de competências que lhe deem subsídios para enfrentar e compreender a realidade da sala de aula. A vocação para a profissão se constitui como essencial no processo de ser professor. Para Camila, Rebeca, Gustavo e Lara o contato com a realidade da sala de aula requer preparo e orientação cuja produção de experiências contribua para a formação do docente e sua identidade profissional.

- **O processo reflexivo a partir da articulação entre teoria e prática:** a apropriação de saberes e a ampliação do olhar crítico se constituíram como elementos indicadores de desenvolvimento como processo de (re)construção como sujeito de Camila, Rebeca, Gustavo e Lara. O conhecimento, o pensamento crítico, a pesquisa e a reflexão ocorrem, para eles, a partir da articulação entre a teoria e a prática. É possível perceber desde as suas Cartas de Intenção e ao longo de suas trajetórias que o processo reflexivo se configurava como algo necessário em suas aprendizagens.

- **A aprendizagem como processo de transformação pessoal e profissional:** os indicadores produzidos pela análise apontaram que Camila, Rebeca, Gustavo e Lara concebem a aprendizagem como um processo que propicia transformação no âmbito pessoal e profissional. Em sua Cartas de Intenção explicitam suas expectativas de que o curso de EsDH possibilitaria, de alguma forma transformações em si mesmos no âmbito pessoal e profissional ao desenvolver: novas perspectivas de atuação no contexto da escola inclusiva e regular, experiências para o fazer diferente, aperfeiçoamento profissional, ampliação da qualidade de serviços, e aprimoração do



senso crítico e reflexivo. Ao analisar os elementos da trajetória de Camila, Rebeca, Gustavo e Lara, foi possível verificar indicadores de transformação no âmbito pessoal e profissional resultando, também, em um posicionamento ante as situações cotidianas de suas vidas. Nesse sentido a aprendizagem se configura para Camila, Rebeca, Gustavo e Lara como um processo de transformação pessoal e profissional.

A partir de sua experiência vivida, cada pessoa possui uma produção diferenciada de sentidos subjetivos perante uma mesma realidade no processo de aprendizagem. De acordo com Mitjás Martínez & González Rey (2017, p. 61), “o processo de aprender configura-se subjetivamente implicando, no nível subjetivo, experiências diversas da história de vida e do contexto atual do aprendiz”. Nesse sentido, os fatos vivenciados provenientes da experiência vivida podem influir na aprendizagem dependendo dos sentidos subjetivos que a pessoa produziu ao longo de sua trajetória de vida (Mitjás Martínez & González Rey, 2017).

Os autores Mitjás Martínez & González Rey (2017) explicam que ao longo do processo de aprendizagem, se faz necessário que a pessoa se implique na condição de sujeito e produza sentidos subjetivos que estimulem produção do conhecimento e formas mais complexas de aprender, caso contrário o processo de aprender se conduz a uma aprendizagem mecânica, memorística, formal, descritiva e rotineira.

Após a análise integrativa dos quatro casos foi possível reconhecer que as produções subjetivas apresentadas ao longo da análise legitimam a sua constituição como elementos mobilizadores de desenvolvimento como processo de (re)construção do sujeito de Camila, Rebeca, Gustavo e Lara.

## Considerações Finais

Ao longo da Dinâmica Conversacional, Camila, Rebeca, Gustavo e Lara relembrou momentos que foram destacados e apresentados pela pesquisadora, seguindo uma linha de tempo que compreendiam o passado, o presente e o futuro de cada um. A estas três etapas de tempo, que constituíram a Dinâmica Conversacional, atribuíram-se o nome de: um olhar para o passado, um olhar para o presente e um olhar para o futuro.

As perguntas apresentadas remetiam a várias questões sobre trajetória dos participantes ao longo do curso, ao passo que os participantes mergulhavam, também, ao longo da Dinâmica Conversacional individual, em um processo reflexivo quando, tensionados a pensar sobre trechos de suas Cartas de Intenção, suas postagens no Fórum de Apresentação – Prazer em conhecê-lo e nos fóruns de discussão online do Módulo V - Processos de Ensino e Aprendizagem.

À medida que os participantes refletiram sobre sua trajetória e às suas próprias participações no curso, respondiam, também, a vários questionamentos que iam surgindo ao longo do diálogo. Seguindo esse percurso, os participantes visitavam seu passado, olhavam para o seu presente e se projetavam para o futuro. Esse movimento propiciou momentos de reflexão aos participantes que produziram, de alguma forma, sentidos subjetivos relacionados às suas vivências no âmbito pessoal e profissional. Diante desse fato, considerou-se importante apresentar, nesta seção, as contribuições da pesquisa para o desenvolvimento como processo de (re)construção do sujeito de Camila, Rebeca, Gustavo e Lara.

Camila, quando questionada sobre os seus pensamentos e sentimentos durante a Dinâmica Conversacional e o que significou para ela, respondeu que se sentiu importante e sentiu reconhecimento. Ela relatou, ainda, que a Dinâmica Conversacional possibilitou voltar ao tempo e lembrar momentos desde o começo do curso, proporcionando que refletisse

sobre sentimentos, desejos e situações de sua vida. Camila acrescenta que pensou sobre como as perguntas proporcionaram momentos de reflexão e pode ser capaz de fazer refletir sobre as dificuldades, as expectativas e vitórias, como também, renascer o desejo que estava escondido dentro das pessoas. O movimento de relembrar momentos de sua trajetória ao longo do curso de formação ao participar desta pesquisa, de alguma forma, proporcionou a Camila uma confirmação de seu desejo profissional de tornar-se professora.

Ao longo da Dinâmica Conversacional, Rebeca compartilhou um pouco de sua história de vida que é marcada por momentos de superação em seu processo de aprendizagem. Rebeca relata, em contexto conversacional, sobre o seu processo de aprendizagem na infância e sua dificuldade para aprender a ler e sua superação. Ela relata, também, em contexto conversacional, outros momentos marcantes em sua trajetória acadêmica e como foi se posicionando de forma ativa e diferenciada construindo novos caminhos a serem percorridos. Rebeca acredita no desenvolvimento humano independente se a pessoa possui ou não algum tipo de deficiência. E embora Rebeca não seja professora se vê como alguém que ajuda a pessoas a se desenvolverem e contribui, indiretamente, para o processo de inclusão de pessoas com deficiência. Ela relata, em contexto conversacional sobre quanto conhecimento produziu ao longo do curso e que o utilizará para ajudar as pessoas. Quando questionada sobre o que a Dinâmica Conversacional significou para ela, responde que foi uma oportunidade de reviver memórias e, também, a fez refletir sobre suas conquistas e superações que outrora acreditava serem impossíveis, contudo se tornaram possíveis. Rebeca acrescenta que, ao olhar para trás e ver quantos dos seus objetivos foram alcançados, se sentiu realizada, principalmente, por constatar que a sua trajetória no curso de especialização foi um processo contínuo de desenvolvimento. Os momentos de reflexão com relação a sua trajetória ao longo do curso de EsDH ao revisitar o seu passado, refletir sobre o seu presente e imaginar o seu futuro,

possibilitou, de alguma forma, a Rebeca ver o resultado de suas escolhas que segundo o seu relato está repleta de superações.

Gustavo não atuava como professor, quando participou da Dinâmica Conversacional, mas como gestor de planejamento educacional e suporte em TI em educação a distância. Algumas questões relacionadas à sua atuação como docente por recorrentes vezes vieram, ao longo da Dinâmica Conversacional, à tona tais como: o processo de formação de docente e os momentos marcantes do seu processo de formação como professor; suas inquietações com relação à realidade da sala de aula; as experiências vivenciadas em sala de aula; e questionamentos com relação a sua vida profissional, em especial, se ele deveria ou não voltar para a sala de aula. Gustavo, em contexto conversacional, quando questionado sobre como a Dinâmica Conversacional lhe afetou relata que após a conversa indagou se deveria estar em sala de aula e chegou a conclusão que sim, pois por vezes sente vontade de voltar a lecionar. Contudo, devido a sua dedicação ao trabalho na área de gestão, se questiona se continuaria a preparar boas aulas, pois se faz necessário despende de tempo. Ele relata, também, que a Dinâmica Conversacional o deixou com um ponto de interrogação sobre o seu futuro profissional e explica que conceitua a sala de aula como um lócus que proporciona pensamento de mudança de mundo, contudo, em sua opinião, não é o que realmente ocorre no ambiente escolar. A sala de aula para Gustavo é um local de aprendizado e que lhe proporciona uma sensação gratificante quando é possível perceber que deixou uma contribuição e não apenas o cumprimento do plano de aula. Nesse sentido, devido ao fato da escola não corresponder as suas idealizações, ela se constitui, para ele, como um ambiente chato, sem sentido e significado para uma criança.

O processo reflexivo proporcionado pela Dinâmica Conversacional exerceu, de alguma de forma, tensionamento em Gustavo em meio as suas inquietações e, de alguma

forma, contribuiu por gerar sentidos subjetivos com relação a sua identidade de professor. Talvez, tenha gerado mais inquietações e ao mesmo tempo mais reflexões.

Lara relata, em contexto conversacional que, apesar de sua intenção de ser professora, tem receio de não conseguir e, ao se envolver com os alunos, se frustrar por não conseguir ajudá-los. Contudo ela possui expectativa de um dia vencer seus medos. Lara, quando questionada sobre seus pensamentos e sentimentos durante a Dinâmica Conversacional, compartilha que a conversa a fez pensar em coisas que não pensaria normalmente, como, por exemplo, o seu futuro com relação ao seu planejamento pessoal e profissional. Ela explica que para ela cada dia é um dia e, portanto, não costuma fazer planos em longo prazo. Quando questionada sobre como a Dinâmica Conversacional a afetou, Lara responde que a conversa a fez pensar nos seus sonhos futuros e no que é preciso fazer para que certas coisas se concretizem. Os momentos de reflexão, principalmente, quando Lara é convidada a imaginar o seu futuro a levaram a pensar em seus sonhos e projetos.

Os processos reflexivos podem exercer tensionamentos que contribuem para que a pessoa se posicione de forma ativa e diferenciada, reconheça a sua capacidade de construção consciente, gere alternativas e sentidos subjetivos. Nesse sentido, ao olhar para o seu passado, ao olhar para o seu presente, e ao olhar para o seu futuro, os participantes dessa pesquisa foram levados a pensar e a repensar sobre as suas ações e possibilidades futuras.

Considerando que o pensamento como processo psicológico envolve a produção de sentidos subjetivos devido aos processos simbólicos e emocionais que estão associados a diversos momentos da vida de cada pessoa e em suas ações, se espera que os sentidos subjetivos produzidos ao longo dessa pesquisa se tornem elementos que contribuam para a produção de rupturas que possibilitem caminhos para o desenvolvimento de Camila, Rebeca, Gustavo e Lara.

O tornar-se professor pode ser visto como um processo de formação de sujeitos capazes de se posicionarem frente aos desafios que se apresentam em sua trajetória se permitindo ir além das ações rotineiras e desenvolvendo olhares diferenciados a cada situação que lhe é apresentada. A pessoa quando assume o papel de sujeito em sua vida adquire a capacidade de tensionar o que está estabelecido e, deste modo, resultar em rupturas que implicam em transformações, ou seja, desenvolvimento. Portanto, no processo de aprendizagem a capacidade de reflexão, criticidade, investigação e argumentação que são desenvolvidos no entrelaçamento da teoria e da prática podem contribuir para a formação de sujeitos. O professor, em sua capacidade de sujeito, pode ressignificar suas crenças, valores e ações promovendo mudanças significativas em seu processo de aprendizagem e ensino e nos espaços sociais o qual é participante. O professor, ao se assumir como sujeito, é capaz de se distanciar de práticas pedagógicas padronizadas e instrumentalistas e produzir novos projetos que possibilitem inúmeros caminhos diferenciados de ensino e aprendizagem.

No tocante à promoção de práticas educativas diferenciadas se faz menção, também, aos processos de aprendizagem que envolvam a reflexão, a imaginação, a construção coletiva do conhecimento se distanciando daquele padrão que compreende apenas a transmissão e aquisição do conhecimento.

O tornar-se professor não engloba somente a sua preparação técnica para atuação em sala de aula, mas envolve a constituição de sua personalidade e no modo como se percebe na profissão. Muitas vezes, a visão que o professor tem em sua fase de formação inicial destoa da realidade que a sala de aula apresenta e, ao vivenciá-la, pode se sentir perdido ou frustrado. O resultado pode ser a escolha de padrões existentes ao invés de considerar a sua capacidade de desenvolver ações que requerem práticas diferenciadas de acordo com a situação que cada aluno lhe apresenta.

Ao falar de formação de professores é importante pensar em um processo que envolva o preparo desses profissionais para as mais diversas situações como também para as práticas inclusivas, o desenvolvimento de novas culturas no contexto escolar, e um novo olhar para a escola e sua diversidade.

A formação de professores, na contemporaneidade, necessita de práticas de ensino diferenciadas, de uma relação professor-aluno que propicie ao docente conhecer individualmente seus estudantes, suas necessidades, suas histórias de vida, seus interesses, suas habilidades de forma a considerar a singularidade de cada um e planejar suas aulas de modo que propicie a participação de todos. Além disso, que, também, propicie outras relações: professor-professor, aluno-professor, professor-comunidade escolar e que ocorra uma construção coletiva para que seja possível um reflexo nas suas ações.

No entanto, não se trata de uma crítica a todas as ações tradicionais existentes, mas é preciso considerar que se faz necessário um olhar diferenciado para a complexidade do ser humano. O que se defende neste trabalho é a quebra de paradigmas ao se abrir para as inúmeras possibilidades que existem ou podem existir para lidar com os desafios e as situações atípicas que surgem no contexto escolar. Portanto a formação (inicial ou continuada) de professores quando vista como um processo voltado para a constituição desses profissionais como agentes de mudanças, começando em si mesmos, os constituem como sujeitos capazes de orientarem os processos de desenvolvimento no contexto escolar.

O tornar-se professor, atualmente, requer um profissional consciente e engajado em suas relações que permitam a criação de vínculos que estimulem os alunos no processo de ensino-aprendizagem, ações para a construção do conhecimento a partir de investigações de forma coletiva com seus pares e alunos e que proporcione a ampliação de possibilidades de aprendizagem que promovam desenvolvimento humano.

Ao investigar os quatro os casos apresentados nesta pesquisa foi possível perceber elementos que, de alguma forma, contribuíram para a mobilização de processos de desenvolvimento e a (re)construção do sujeito que aprende no contexto de um curso de formação continuada de professores. Contudo, tais elementos por si só não são suficientes para provocar as transformações no sujeito, mas requer entrelaçamentos entre si de forma complexa, que em cada momento um desses elementos ganha destaque em relação aos demais.

Nesse sentido, os cursos de formação de professores necessitam prover atividades que possibilitem momentos de aprendizagem que contribuam para a produção de processos e formações que resultem em desenvolvimento. É preciso ter em mente que a intencionalidade das ações não quer dizer, necessariamente, que ocorrerá desenvolvimento, mas sim que contribuam para a ampliação de possibilidades de desenvolvimento humano.

Diante das análises e resultados apresentados espera-se que esta pesquisa contribua de alguma forma, para se pensar na construção de novos olhares e modelos diferenciados que considerem o desenvolvimento humano dos professores como fator importante para re(construção) desse profissional que atuará na área educacional.



## Referências

- Amaral, A. L. N.; Mitjás Martínez, A. (2009). *Aprendizagem criativa no ensino superior: a significação da dimensão subjetiva*. In. Mitjás Martínez, A.; Tacca, M. C. V. R. A (Org.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. São Paulo: Alínea, p. 149-192.
- Aspesi, C. C.; Dessen, M. A.; Chagas, J. F. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar*. In. Dessen, M. A.; Junior, A. L. C. (orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, p. 19-36.
- Bezerra, M. S. (2016). *Subjetividade e aprendizagem: o papel da relação professor-aluno e seus desdobramentos para o processo de ensino e aprendizagem*. In. (Org.) Goulart, D. M.; Alcântara, R. *Educação escolar e subjetividade: desafios contemporâneos*. United States: GlobalSouth Press, p. 51-68.
- Bissoli, M. F. (2014). *Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil*. *Psicologia em Estudo*, v. 19, n. 4, p. 587-597. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141373722014000400587&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722014000400587&lang=pt)>. Acesso em 3 set 2016.
- Brasil. (2001). *Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 21 abr. 2017.
- Bruno, L. (2011). *Educação e desenvolvimento econômico no Brasil*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 545-562. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782011000300002&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782011000300002&lang=pt)>. Acesso em 4 set 2016.
- Coelho, C. M. M. (2012). *Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende*. In. Martinez, A. M.; Soz, B. J. L.; Castanho, M. I. S. (Org.). *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, p. 111-129.
- Coelho, C. M. M. (2009). *Sujeito, linguagem e aprendizagem*. In. Mitjás Martínez, A. M.; Tacca, M. C. V. R. A (Org.), *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. São Paulo: Alínea, p. 31-52.
- Costa, K. S.; Faria, G. G. (2008). *Ead: sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma da educação presencial*. Brasil: ABED. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008104927am.pdf>. Acesso em 30 nov. 2017.
- Dessen, M. A.; Gueda, M. T. D. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise*. *SciELO/Paideia*, p. 11-20, Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n30/04.pdf>>. Acesso em 4 out. 2015.

- Dessen, M. A.; Polonia, A. C. (2007). *A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano*. Scielo/Paideia, p. 21-32, Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em 4 out. 2015.
- Faria, R. Z.; Voelzke, M. R. (2008). *Análise das características da aprendizagem de astronomia no ensino médio nos municípios de Rio Grande da Serra, Ribeirão Pires e Mauá*. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 30, n. 4, p. 4402.1-4402.10. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S180611172008000400008&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180611172008000400008&lang=pt)>. Acesso em 5 set 2016.
- Ferreira, A. B. H. (2010). *Dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2010, 5. ed., 2222 p., ISBN 978-85-385-4198-1.
- Formosinho, J. (2009). *Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano*. Portugal: Universidade do Minho. Cadernos de Pedagogia Universitária, v. 8.
- Gallert, A. Z.; Tacca, M. C. V. R. (2016). *Processos subjetivos de professores em sua ação pedagógica*. In. (Org.) Goulart, D. M.; Alcântara, R. Educação escolar e subjetividade: desafios contemporâneos. United States: GlobalSouth Press, p. 173-203.
- González Rey, F. L.; Mitjás Martínez, A. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. São Paulo: Eitora Alínea.
- González Rey, F. L. (2015) *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage.
- González Rey, F. L. (2014). *A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual*. In. Mitjás Martínez, A.; Álvarez, P. (Org.). O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural. Brasília: Liber Livro, p. 35-61.
- González Rey, F. L. (2014). *O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica*. In. (Org.) Tacca, M. C. V. R. Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas: Alínea. 3.ed.
- González Rey, F. L. (2012). *A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva*. In. Martínez, A. M.; Soz, B. J. L.; Castanho, M. I. S. (Org.). Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, p. 21-41.
- González Rey, F. L. (2009). *Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagem: a aprendizagem no ensino superior*. In. Mitjás Martínez, A. ; Tacca, M. C. V. R. A (Org.), A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior. São Paulo: Alínea, p. 119-147.
- González Rey, F. L. (2005). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. Paulo: Thomson.

- González Rey, F. L. (2004). *O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano*. In. (Org.) Mitjans Martínez, A.; Simão, L. M. O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Thomson, p. 1-27.
- González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e Subjetividade*. São Paulo: Thomson.
- González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson.
- González Rey, F. L. (2001). *A pesquisa e o tema da subjetividade em educação*. *Psicol. educ*, n. 13, p. 9-15.
- González Rey, F. (1997) Epistemología cualitativa: sus implicaciones metodológicas. *Psicologia Revista*, São Paulo, v. 5, p. 13-32.
- González Rey, F. L. (1995). *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. Havana: Editora Pueblo y Educación.
- Kelman, C. A.; Amparo, M. (2010). Sociedade, educação e cultura. In. Maciel, D. A. et al. *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora UnB, Cap. 1, p. 11-50.
- Lima, A. L. G.; Catani, D. B. (2015). *Que tipo de aluno é esse: psicologia, pedagogia e formação de professores*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n.62, p. 571-593. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782015000300571&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782015000300571&lang=pt)>. Acesso em 2 set 2016.
- Lima, E. S. (2007). *Currículo e desenvolvimento humano*. In. Org. Beauchamp; J., Pagel, S. D.; Nascimento, A. R. Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Leonardo, N. S. T.; Silva, (2013). *A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na compreensão de professores do Ensino Fundamental*. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.17, n. 2, p. 309-317. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141385572013000200013&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572013000200013&lang=pt)>. Acesso em 3 set 2016.
- Libâneo, J. C. (2015). *Formação de professores e didática para desenvolvimento humano*. *Educação & Realidade*, v. 40, n 2, p. 629-650. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217562362015000200629&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362015000200629&lang=pt)>. Acesso em 2 set 2016.
- Macarini, S. M.; Martins, G. D. F.; Vieira, M. L. (2009). *Promovendo saúde e desenvolvimento na educação infantil: uma atuação da Psicologia*. *Paidéia*, v. 19, n.43, p. 231-237. Disponível em

- <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103863X2009000200011&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2009000200011&lang=pt)>. Acesso em 5 set 2016.
- Maciel, D. A. et al. (Org.) (2010). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora UnB.
- Maciel, D. A.; Silva, G. J. (2014) *Metodologia de pesquisa: a construção do projeto de pesquisa*. Brasília: Editora UnB.
- Maciel, D. A.; Raposo, M. B. T. (2010). Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão. In. (Org.) Maciel, D. A. et al. *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora UnB, 2010, Cap. 3, p. 73-100.
- McAdams, D. P. (1995). The life story interview. Disponível em <<https://www.sesp.northwestern.edu/docs/Interviewrevised95.pdf>>. Acesso em 18 abr. 2017.
- Mahoney, A. A. (2002). Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. In V.S. Placco (Org.), *Psicologia & Educação: Revendo contribuições* São Paulo: Educ., p. 9-32.
- Mitjás Martínez, A.; González Rey. F. L. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- Mitjás Martínez, A. (2014). *O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico*. In. Mitjás Martínez, A.; Álvarez, P. (Org.). *O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural*. Brasília: Liber Libro, p. 63-97.
- Mitjás Martínez, A.; Egler, V. M. P. (2014). A aprendizagem de professores na pós-graduação. Ceará: EdUECE. Disponível em <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/a%20aprendizagem%20de%20professores%20na%20p%20c3%93s-gradua%c3%87%c3%83o.pdf>>. Acesso em 23 out. 2017.
- Mitjás Martínez, A. (2012). *Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente*. In. Martínez, A. M.; Soz, B. J. L.; Castanho, M. I. S. (Org.). *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, p. 85-109.
- Mitjás Martínez, A. (2009). *Processos de aprendizagem na pós-graduação: um estudo exploratório*. In. Mitjás Martínez, A.; Tacca, M. C. V. R. A (Org.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. São Paulo: Alínea, p. 213-261.
- Mitjás Martínez, A. (2004). *O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais*. In. (Org.) Mitjás Martínez, A.; Simão, L. M. *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Thomson, p. 77-99.

- MEC. (2006). *Ensaio pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação (MEC) / Secretaria de Educação Especial (SEE). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>>. Acesso em 24 out. 2017.
- Monte, P. M.; Fortes-Lustosa, A. V. M. (2012). *A constituição subjetiva da aprendizagem no aluno adolescente com altas habilidades/superdotação*. In: Martinez, A. M.; Soz, B. J. L.; Castanho, M. I. S. (Org.). *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, p. 157-182.
- Mussoi, E. M.; Flores, M. L.; Behar, P. A. (2007). *Comunidades virtuais: um novo espaço de aprendizagem*. Rio Grande do Sul: CINTED UFRGS. Disponível em <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/8aEunice.pdf>>. Acesso em 6 ago. 2017.
- Nascimento, R. P. (2009). *Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: SEED/PR. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>>. Acesso em 30 out. 2017.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Portugal: Revista Educación. Disponível em <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em 4 out. 2015.
- Oliveira, G.M.; Caminha, I. O. (2014). *Epistemologia genética e educação física: algumas implicações pedagógicas*. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, n.1, p. 57-65. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141385572014000100006&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572014000100006&lang=pt)>. Acesso em 3 set 2016.
- Oliveira, Z. M. F. (2010). *Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo*. *Estudos de Psicologia*, v. 27, n. 1, p. 83-92. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103166X2010000100010&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2010000100010&lang=pt)>. Acesso em 5 set 2016.
- Oliveira, C. B. E.; Alves, P. E. (2005). *Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar*. *Paidéia*, v. 15, n. 31, p. 227-238. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103863X2005000200010&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2005000200010&lang=pt)>. Acesso em 6 set 2016.
- Palloff, R. M.; Pratt, K. (2004). *O aluno virtual: um guia para se trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed. In Mussoi, E. M.; Flores, M. L.; Behar, P. A. *Comunidades virtuais: um novo espaço de aprendizagem*. Rio Grande do Sul: CINTED UFRGS. Disponível em <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/8aEunice.pdf>> Acesso em 6 ago. 2017.

- Palácios, J. (1995). O desenvolvimento após a adolescência. In Coll, C.; Palácios, J.; Marchesi, A. (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1, p. 306-321.
- Pimenta, S. G. Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, v. 1.
- Pimenta, S. G. (1997). *Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor*. São Paulo: Nuances, v. 3, p. 5-14. Disponível em <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf)>. Acesso em 4 out. 2015.
- Rheingold, H. (1996). *A Comunidade Virtual*. Lisboa: Gradiva. In. Mussoi, E. M.; Flores, M. L.; Behar, P. A. Comunidades virtuais: um novo espaço de aprendizagem. Rio Grande do Sul: CINTED UFRGS. Disponível em <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/8aEunice.pdf>> Acesso em 6 ago. 2017.
- Rossato, M.; Matos, J. F.; Paula, R. M. (2018). *A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas*. Minas Gerais: Educação em Revista UFMG. Disponível em <http://submission.scielo.br/index.php/edur/article/view/169376>. Acesso em 9 jan. 2018.
- Rossato, M. (2014). *A aprendizagem dos nativos digitais*. In. Mitjans Martínez, A.; Álvarez, P. (Org.). O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural. Brasília: Liber Libro, p. 151-212.
- Rossato, M. (2009). *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. (Tese de doutorado). Universidade de Brasília.
- Rossetti-Ferreira, M. C. et al. (Org.). (2005). *Rede de significações: e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Scoz, B. J. L.; Tacca, M. C. V. R.; Castanho, M. I. S. (2012). *Subjetividade, ensino e aprendizagem: contribuições de pesquisas acadêmicas*. In. Martínez, A. M.; Soz, B. J. L.; Castanho, M. I. S. (Org.). Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, p. 131-155.
- Scoz, B. J. L. (2011). *Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Scoz, B. J. L. (2009). *Aprendizagem e ensino de professores: sentidos subjetivos*. In. Mitjans Martínez, A.; Tacca, M. C. V. R. A (Org.), A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior. São Paulo: Alínea, p. 97-117.
- Silva, M. O.; Branco, A. U. (2017). *O corpo como signo: cultura, self, obesidade e preconceito* (Dissertação). Brasília: Universidade de Brasília.
- Silva, G. J.; Maciel, D. A. (2016). *A presença docente do professor-tutor online como suporte à autonomia do estudante*. São Paulo: Psicologia da Educação, p. 35-48.

- Schлиндwein, L. M. (2010). *A relação teoria e prática na psicologia da educação: implicações na formação do educador*. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 2, p. 341-347. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141385572010000200016&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572010000200016&lang=pt)>. Acesso em 4 set 2016.
- Spink, M. J. (2010). A produção de sentidos na perspectiva da linguagem em ação. In. SPINK, M. J. *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano [online]*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, Cap. 2, p. 26-37. Disponível em <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 11 mai. 2016.
- Silva, L. N. R.; Schnetzler, R. P. (2006). *A mediação pedagógica em uma disciplina científica como referência formativa para a docência de futuros professores de biologia*. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 57-72. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151673132006000100006&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132006000100006&lang=pt)>. Acesso em 6 set 2016.
- Tacca, M. C. V. R. (2014). Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In. Org. Tacca, M. C. V. R. *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea. 3ed.
- Unesco. *Declaração de Salamanca*. (1994). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 21 abr. 2017.
- Vigotsky, L.S. (1991/1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L.S. (1987). *Imagination and its development in childhood*. In. Rieber, R.; Carton. *The Collected Works of L.S. Vigotsky*. New York: Plenum Press, v. 1.
- Verangia, D. ; Silva, P. B. G. (2010). *Cidadania, relações étnico raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências*. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 3, p. 705-718. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022010000300004&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022010000300004&lang=pt)>. Acesso em 4 set 2016.
- Zittoun, T. (2007). *Dynamics of interiority: ruptures and transitions in the self development*. In *Otherness in Question: Development of the Self 3*, p. 187–214.
- Zittoun, T. (2012). *Life-Course: A Socio-Cultural Perspective*. *Handbook of Culture and Psychology*, v. 60, n. 23, p. 513-535.

## **Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Processos de Desenvolvimento Humano no contexto de um curso de formação de professores”, de responsabilidade de Roberta Assunção, aluno(a) de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar o desenvolvimento humano como processo de (re)construção do sujeito no contexto da formação continuada. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A construção das informações ocorrerá a partir da realização de uma Dinâmica Conversacional individual (entrevista) gravada e aplicação de um instrumento de complemento de frases. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa possibilitem aos participantes a compreensão das vivências dos cursistas e a (re)construção do sujeito durante o processo de aprender, contribuindo para o desenvolvimento humano no contexto da formação de professores.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 98599-9723 ou pelo e-mail [robertaassuncao@yahoo.com.br](mailto:robertaassuncao@yahoo.com.br).

A equipe de pesquisa (pesquisadora Roberta Assunção) garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de e-mail, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à



assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep\_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

**Anexo B - Termo De Autorização para utilização de Imagem e Som de Voz para fins de  
Pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado Processos de Desenvolvimento Humano no contexto de um curso de formação de professores, sob responsabilidade da pesquisadora Roberta Assunção vinculado(a) ao/à Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde/Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para análise por parte da equipe de pesquisa e em apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas para fins atividades educacionais, e afins.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem e som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Nome e Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

### **Anexo C - Carta de Revisão Ética**

A pesquisa terá o cuidado em resguardar o caráter anônimo dos participantes da pesquisa, estudantes, e suas identidades serão protegidas. A pesquisadora manterá um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, onde todas as anotações durante a observação serão mantidas pela pesquisadora em confidência estrita, juntos em um único arquivo.

A pesquisadora estará atenta aos cuidados que o participante demandar durante a entrevista, proporcionando um maior aproveitamento desses momentos de forma segura e agradável. Também empregará cuidado e sigilo na realização de entrevistas com os professores participantes. Os dados coletados serão de uso específico para o desenvolvimento da pesquisa.

Este projeto visa o desenvolvimento de novos olhares e proporcionar momento de reflexão voltados para a construção de modelos diferenciados de formação de professores que considerem o desenvolvimento humano como fator importante para a (re)construção de profissionais que atuarão na área educacional.

Pretende-se devolver os resultados da pesquisa a coordenação do departamento e do curso assim como aos participantes envolvidos.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

## Apêndice A - Complemento de Frases

1. Eu gosto de
2. Eu almejo um dia
3. Hoje eu sou
4. Sonho
5. Amo
6. O mais importante para mim
7. Antes eu era
8. Eu superei
9. Eu não gosto de
10. Como estudante
11. A família
12. Eu aprendi
13. Eu faria diferente
14. Um dia eu serei
15. O trabalho para mim é
16. Desejo
17. Estudar para mim é
18. Produzir
19. As teorias
20. Meus colegas
21. Muitas vezes reflito sobre
22. As atividades práticas para mim são
23. Eu faria novamente
24. A leitura para mim é
25. Com frequência sinto
26. Na universidade
27. Eu luto para
28. Eu tentarei conseguir
29. Durante os estudos eu
30. Meu futuro

31. A deficiência para mim
32. Eu planejo
33. Minhas melhores atitudes são
34. Professor(a)
35. Secretamente eu
36. Ser aluno é
37. Quando estudo
38. Meu maior problema
39. Com frequência reflito
40. A inclusão é
41. Meu maior medo
42. Algumas vezes
43. Sou um(a) profissional
44. Minha preocupação
45. A escola para mim constitui
46. Minha principal ambição
47. Quando eu crio algo novo
48. Proponho-me
49. Sempre quis
50. O passado
51. O futuro
52. Meu tempo
53. A superação
54. Penso que os outros
55. Lazer
56. Considero que posso
57. O lar
58. Incomoda-me
59. Necessito
60. Farei o possível
61. Sinto dificuldade
62. Formação de professores

## **Apêndice B - Dinâmica Conversacional**

### **Participante Camila – Polo de Alto Paraíso**

O propósito desta entrevista é ouvir sua história, conhecer um pouco sobre você, suas expectativas, perspectivas e propósitos realizados e futuros. Informo que esta entrevista é somente para fins de pesquisa. Vamos conversar um pouco?

1. Quem você é na atualidade? Como você se descreveria?

### **Um olhar para o passado**

*Vamos falar um pouco de sua trajetória no curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar?*

2. Você se recorda de sua expectativa inicial antes de iniciar o curso, lá no processo de seleção ao redigir a Carta de Intenção?
3. Conte um pouco sobre sua trajetória no curso de Especialização. Como foi? O que mais lhe marcou? O que aprendeu? O que mudou em sua vida?
4. Você pode citar algumas cenas (momentos) que se recorda ou lhe marcou durante o curso de Especialização?
5. Do que você mais gostou ao longo do curso de especialização?
6. Do que você menos gostou ao longo do curso de especialização?
7. Fale sobre algumas das coisas mais importantes que aconteceram em sua vida profissional e acadêmica a partir do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

8. Vamos rever alguns trechos de sua Carta de Intenção? Estas expectativas apontadas por você em sua Carta de Intenção foram concretizadas? Conte um pouco sobre isso.

“Sou bióloga e as minhas perspectivas em relação ao curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar baseiam-se em um aprendizado interativo de novos conhecimentos pedagógicos no contexto da educação de alunos com necessidades especiais, aprendendo novas perspectivas no ambiente regular escolar.” **Trecho da Carta de Intenção**

9. Na semana 5 – O estudante surdo na escola do Módulo 5 – Processos de Ensino-Aprendizagem, houve uma atividade que consistia em realizar a observação de um estudante surdo da educação básica. Após a observação e leitura dos textos propostos para a semana vocês postavam o relato do que foi observado no fórum de discussão. Você relatou, conforme o trecho que trouxe para você cuja postagem se encontra no fórum de discussão, que tirou uma lição. Como foi viver essa experiência? Essa experiência colaborou para alguma mudança em você, suas ações, sentimentos etc?

“[...] A lição que tirei sobre a observação realizada é que mesmo sem capacitação na formação de professores, existe professor que dedica-se muito ao trabalho. Preocupando-se com o ensino e aprendizagem de seus alunos. A todo instante notava-se o entusiasmo e satisfação do professor Fábio. A elaboração da aula, os recortes de revistas, todo o material produzido, demonstravam o carinho de um professor que se preocupa com o processo de interação e aprendizagem, os alunos participam ativamente de todas as tarefas, sempre sorridentes, eles demonstravam que as deficiências não possuem obstáculos, que mesmo com as limitações e através do processo de inclusão, é possível integrar-se a sociedade.” **Fórum da Semana 5 – Observação da sala de aula e do AEE.**

10. No Módulo 5 houve um momento de encontro presencial nos polos, ocorrido no dia 28 de março de 2015. Dentre a programação prevista para este encontro, foi proposta uma atividade a ser postada no Moodle que compreendia a reflexão de aspectos relacionados aos trabalhos realizados no módulo e na elaboração do pré-projeto, em

que o cursista deveria responder as seguintes questões: a) quais foram os conceitos mais instigantes do módulo 5?; b) como a sua perspectiva sobre o fenômeno do seu pré-projeto tem mudado a partir da análise dos textos? c) como você pode vincular esses conceitos ao seu pré-projeto. Com relação ao item a) quais foram os conceitos mais instigantes do módulo 5, destaca-se o seguinte trecho. Como na sua opinião deveria a formação de professores deveria ser reestruturada?

“[...] todos os textos abordados foram instigantes e fundamentais para a construção de conhecimentos referentes à prática pedagógica e desenvolvimento profissional. Em especial, as semanas 2 e 5, foram fundamentais para o meu aprendizado, a entrevista com a professora, foi fundamental e relevante para concretizar que a educação inclusiva possui diversos processos que precisam ser reestruturados, como a formação do professor.” **Atividade-tarefa do encontro presencial no polo de Alto Paraíso (Módulo 5)**

11. Como foi realizar as atividades práticas propostas pelo curso: observação na escola, realização da entrevista com um professor que tenha vivenciado o processo de alfabetização/letramento de um estudante com necessidades educacionais especiais (com deficiência ou altas habilidades/superdotação) e visita a sala de recurso?
12. O mais lhe marcou nas atividades ou no curso?
13. Quais foram os desafios encontrados durante o curso de especialização? Como você lidou com eles? Você faria alguma coisa diferente?
14. Qual é sua opinião sobre a dinâmica dos conteúdos ministrados no curso de especialização?

### **Um olhar no presente**

15. Qual foi a importância de um curso de especialização para sua formação?



16. Que aspectos você julga essenciais para sua aprendizagem?
17. Que contribuições o curso lhe proporcionou no âmbito profissional? O que mudou? E no âmbito pessoal?
18. De que forma a relação aluno-professor contribuiu para o seu desenvolvimento?
19. Como a relação entre seus colegas no curso de especialização contribuiu para sua formação como estudante e como sujeito que pode transformar a sociedade?
20. Como sua família contribuiu em casa para sua formação em relação ao curso de especialização?
21. Que experiências proporcionaram uma mudança na sua forma de interação com o curso de especialização que levará para sua vida?
22. Qual a relevância do uso da tecnologia na sua formação para aquisição do conhecimento?
23. Que fatores da tecnologia podem agir como facilitador ou como obstáculo do seu uso para a sua aprendizagem?
24. O que você executa hoje no seu campo profissional que antes do curso de especialização não executava?

*Vamos conversar um pouco mais sobre quem é você hoje?*

25. Olhando para você há 3 anos atrás e olhando para você hoje, o que você diria que mudou?

### **Um olhar para o futuro**

26. Quais os seus sonhos, projetos futuros, objetivos pessoais e profissionais?

27. Como você se imagina no futuro?

### **Finalizando**

28. Você pode refletir um último momento sobre o que esta entrevista, aqui hoje, significou para você?

29. Quais foram seus pensamentos e sentimentos durante a entrevista?

30. Como você pensa que esta entrevista lhe afetou?

31. Você tem outros comentários sobre o processo desta entrevista?

## **Apêndice C - Dinâmica Conversacional**

### **Participante Rebeca – Polo de Alto Paraíso**

O propósito desta entrevista é ouvir sua história, conhecer um pouco sobre você, suas expectativas, perspectivas e propósitos realizados e futuros. Informo que esta entrevista é somente para fins de pesquisa. Vamos conversar um pouco?

1. Quem você é na atualidade? Como você se descreveria?

### **Um olhar para o passado**

*Vamos falar um pouco de sua trajetória no curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar?*

2. Você se recorda de sua expectativa inicial antes de iniciar o curso, lá no processo de seleção ao redigir a Carta de Intenção?
3. Conte um pouco sobre sua trajetória no curso de Especialização. Como foi? O que mais lhe marcou? O que aprendeu? O que mudou em sua vida?
4. Você pode citar algumas cenas (momentos) que se recorda ou lhe marcou durante o curso de Especialização?
5. Do que você mais gostou ao longo do curso de especialização?
6. Do que você menos gostou ao longo do curso de especialização?
7. Fale sobre algumas das coisas mais importantes que aconteceram em sua vida profissional e acadêmica a partir do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

8. Vamos rever alguns trechos de sua Carta de Intenção? Estas expectativas apontadas por você em sua Carta de Intenção foram concretizadas? Conte um pouco sobre isso.

“Uma capacitação profissional de qualidade foi a minha preocupação, desde a graduação, pois conciliava as disciplinas obrigatórias com a prática extracurricular em projetos psicopedagógicos na área do desenvolvimento humano e mundo do trabalho. Nesse sentido, pretendo ampliar a qualidade em meus serviços e acredito que este curso é uma oportunidade para o meu aperfeiçoamento profissional, pois além de permitir a troca de experiência facilitará repensar e amadurecer a prática e intervenções no local onde atuo e aprimorar um senso crítico e reflexivo para concorrer ao mestrado na área.” **Trecho da Carta de Intenção**

9. Na semana 2 do Módulo 5 – Processos de Ensino-Aprendizagem, houve uma atividade que consistia em assistir o vídeo produzido pelo curso de EsDH e realizar uma análise com o intuito de discutir no fórum Análise do Vídeo sobre a importância do contexto sociocultural no qual ocorreram a alfabetização e o letramento de cada participante, em como o papel exercido pelo(a) professor(a) nesses processos. O vídeo continha o depoimento de três convidados abordando o processo de alfabetização e letramento. Os participantes do vídeo são professores portadores de uma das seguintes deficiências: sensoriais e/ou físicas. A partir da sua contribuição para a discussão no referido fórum destacamos dois trechos. Você realizou as especializações na área de Psicodiagnóstico e ou Neuropsicologia como você apontou em sua postagem no fórum de discussão do curso? O que mudou?

“Contribuindo com a discussão, acerca da minha pretensão em cursar e complementar a minha formação profissional, pretendo fazer cursos na área de Psicodiagnóstico e ou Neuropsicologia, pois são áreas que me ajudariam a contribuir com os professores, a pessoa com deficiência e as famílias.”

“[...] Bem, apesar do letramento se algo que aqui se relaciona ao contexto da sala de aula, tenho acompanhado pessoas adultas na clínica com dificuldades para continuar os estudos. O nosso curso de especialização tem me atentado para a necessidade de

investigar como foi o processo de alfabetização e letramento dessas pessoas e assim oportunizar e desenvolvê-las para alcançar seus objetivos.”**Fórum Análise do Vídeo**

10. Você compartilhou no fórum Análise do Vídeo que “O nosso curso de especialização tem me atentado para a necessidade de investigar como foi o processo de alfabetização e letramento dessas pessoas e assim oportunizar e desenvolvê-las para alcançar seus objetivos.” Conte um pouco sobre este fato.
11. Como foi realizar as atividades práticas propostas pelo curso: observação na escola, realização da entrevista com um professor que tenha vivenciado o processo de alfabetização/letramento de um estudante com necessidades educacionais especiais (com deficiência ou altas habilidades/superdotação) e visita a sala de recurso?
12. O mais lhe marcou nas atividades ou no curso?
13. Quais foram os desafios encontrados durante o curso de especialização? Como você lidou com eles? Você faria alguma coisa diferente?
14. Qual é sua opinião sobre a dinâmica dos conteúdos ministrados no curso de especialização?

### **Um olhar no presente**

15. Qual foi a importância de um curso de especialização para sua formação?
16. Que aspectos você julga essenciais para sua aprendizagem?
17. De que forma a relação aluno-professor contribuiu para o seu desenvolvimento?
18. Como a relação entre seus colegas no curso de especialização contribuiu para sua formação como estudante e como sujeito que pode transformar a sociedade?

19. Como sua família contribuiu em casa para sua formação em relação ao curso de especialização?
20. Que experiências proporcionaram uma mudança na sua forma de interação com o curso de especialização que levará para sua vida?
21. Qual a relevância do uso da tecnologia na sua formação para aquisição do conhecimento?
22. O que você executa hoje no seu campo profissional que antes do curso de especialização não executava?

*Vamos conversar um pouco mais sobre quem é você hoje?*

23. Olhando para você há 3 anos atrás e olhando para você hoje, o que você diria que mudou?

### **Um olhar para o futuro**

24. Quais os seus sonhos, projetos futuros, objetivos pessoais e profissionais?
25. Como você se imagina no futuro?

### **Finalizando**

26. Você pode refletir um último momento sobre o que esta entrevista, aqui hoje, significou para você?
27. Quais foram seus pensamentos e sentimentos durante a entrevista?
28. Como você pensa que esta entrevista lhe afetou?
29. Você tem outros comentários sobre o processo desta entrevista?

## **Apêndice D - Dinâmica Conversacional**

### **Participante Gustavo– Polo de Alto Paraíso**

O propósito desta entrevista é ouvir sua história, conhecer um pouco sobre você, suas expectativas, perspectivas e propósitos realizados e futuros. Informo que esta entrevista é somente para fins de pesquisa. Vamos conversar um pouco?

1. Quem você é na atualidade? Como você se descreveria?

### **Um olhar para o passado**

*Vamos falar um pouco de sua trajetória no curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar?*

2. Você se recorda de sua expectativa inicial antes de iniciar o curso, lá no processo de seleção ao redigir a Carta de Intenção?
3. Conte um pouco sobre sua trajetória no curso de Especialização. Como foi? O que mais lhe marcou? O que aprendeu? O que mudou em sua vida?
4. O que você aprendeu no curso de especialização?
5. Do que você mais gostou ao longo do curso de especialização?
6. Do que você menos gostou ao longo do curso de especialização?
7. Você pode citar algumas cenas (momentos) que se recorda ou lhe marcou durante o curso de Especialização?
8. Fale sobre algumas das coisas mais importantes que aconteceram em sua vida profissional e acadêmica a partir do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

9. Vamos rever alguns trechos de sua Carta de Intenção? Estas expectativas apontadas por você em sua Carta de Intenção foram concretizadas? Conte um pouco sobre isso.

“[...] vejo que a especialização será uma oportunidade de conceber e compreender o processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade, inclusão de jovens e adultos norteados por tópicos da cultura, educação e sociedade, trabalhando, assim, a inclusão escolar desses alunos e, acima de tudo, promovendo o desenvolvimento, a educação, a criatividade e a comunicação.” **Trecho da Carta de Intenção**

“[...] com essa pós, espero me tornar um educador mais preparado e capacitado no que diz respeito ao processo de ensino e inclusão. Além disso, espero contribuir positivamente nas discussões, compartilhar e aprender com as experiências e ideias de todos vocês.” **Trecho postado no Fórum de Apresentação – Módulo Introductório**

10. No fórum da Semana 2 - Alfabetização e Letramento com alunos com NEE, do Módulo 5 – Processos de Ensino-Aprendizagem, houve uma atividade que consistia em assistir o vídeo produzido pelo curso de EsDH e realizar uma análise com o intuito de discutir no fórum Análise do Vídeo sobre a importância do contexto sociocultural no qual ocorreram a alfabetização e o letramento de cada participante, em como o papel exercido pelo(a) professor(a) nesses processos. O vídeo continha o depoimento de três convidados abordando o processo de alfabetização e letramento. Os participantes do vídeo são professores portadores de uma das seguintes deficiências: sensoriais e/ou físicas. A partir da sua contribuição para a discussão no referido fórum destacamos um trecho. Você participou de palestra e eventos na área, ou realizou um aperfeiçoamento como apontou em sua postagem no fórum de discussão do curso? O que mudou?

“Após o nosso curso, pretendo seguir, a princípio, participando de palestras e eventos na área. Talvez, um aperfeiçoamento mais na frente e, quem sabe, seguir com a temática no mestrado futuramente.” **Trecho postado no Fórum da Semana 2 – Tópico Análise do Vídeo – Módulo 5**



11. Você realizou uma postagem no fórum da Semana 4 - O estudante com paralisia cerebral, da qual extraímos o seguinte trecho: “Tenho pouca experiência na área, pois tive apenas dois alunos com dislexia que consegui ir adiante fazendo pesquisas e conversando com colegas. Porém, com um deles tive um trabalho mais reforçado no processo de ensino e digo que não é fácil.” Conte um pouco sobre essa experiência. Quais as dificuldades encontradas? Como você lidou com isso? O que você faria diferente hoje?

12. No fórum da Semana 1 - Alfabetização e Letramento do Módulo 5, você realizou uma postagem. Então de quem seria a responsabilidade de formação de professores?

“Na verdade, não sei até que ponto a escola tem a devida responsabilidade de preparar o professor para o seu exercício, visto que, como você disse, a escola possui preocupações maiores – destacando que cada contexto escolar é peculiar em se tratando de inclusão. Portanto, a escola, deve e, se não as faz, preparar formações continuadas para aprimorar o que o professor traz consigo, sua história, sua formação e sua práxis. No entanto, penso que o preparo do professor cabe às universidades as quais tem negligenciado categoricamente a formação do professor em temas específicos, como a inclusão, por exemplo, e a verdadeira prática de sala de aula nos dias atuais dentre outras características.” **Trecho postado no Fórum da Semana 1 – Módulo 5**

13. No fórum da Semana 1 - Alfabetização e Letramento do Módulo 5, você realizou uma postagem. Você já vivenciou essa situação? Como você lidou com isso enquanto professor? Quais foram (ou seriam) as suas ações diante dessa situação?

“Em tempos de globalização, vejo que boa parte das escolas tende a “domesticar” o aluno para o mercado de trabalho por meio de um treino (provas e mais provas), de um depósito de saberes, que, por vezes, desprezaram o desenvolvimento da autonomia e da criticidade do estudante, tornando-se um processo mecânico e de treinamento para o capitalismo.” **Trecho postado no Fórum da Semana 1 – Módulo 5**

14. No fórum da Semana 5 - O estudante surdo na escola você revelou algo sobre você. Conte um pouco mais sobre isso.

“O vídeo Surdez: quando se fala com os olhos, foi uma verdadeira e preciosa aula sobre a deficiência auditiva. Parabéns aos professores do Módulo! Particularmente, me sensibilizo com o tema, pois tenho deficiência auditiva. Muitos não sabem, mas meu ouvido direito tem uma perda auditiva de 85%. Com isso, a gente desenvolve algumas habilidades como a leitura labial. Naturalmente, numa conversa, sempre vou olhar mais na boca do que nos olhos. Em uma mesa, se possível, claro, sempre vou sentar na ponta a minha direita. Ao andar com outra pessoa, sempre vou ficar pela direita e assim por diante.” **Trecho postado no Fórum da Semana 5 – Módulo 5**

15. Como foi realizar as atividades práticas propostas pelo curso: observação na escola, realização da entrevista com um professor que tenha vivenciado o processo de alfabetização/letramento de um estudante com necessidades educacionais especiais (com deficiência ou altas habilidades/superdotação) e visita a sala de recurso?
16. O mais lhe marcou nas atividades ou no curso?
17. Agora vamos então olhar sobre a convivência no Curso de Especialização de Desenvolvimento Humano, o que mais lhe marcou, quais foram os desafios que você enfrentou, como que você lidou com isso? Ou foi tudo tranquilo?
18. Qual é sua opinião sobre a dinâmica dos conteúdos ministrados no curso de especialização?
19. O curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar contribuiu para o seu desenvolvimento? Fale um pouco sobre esse processo.

### **Um olhar no presente**

20. Qual foi a importância de um curso de especialização para sua formação?

21. Que aspectos você julga essenciais para sua aprendizagem?
22. Que contribuições o curso lhe proporcionou no âmbito profissional? O que mudou? E no âmbito pessoal?
23. De que forma a relação aluno-professor contribuiu para o seu desenvolvimento?
24. Como a relação entre seus colegas no curso de especialização contribuiu para sua formação como estudante e como sujeito que pode transformar a sociedade?
25. Como sua família contribuiu em casa para sua formação em relação ao curso de especialização?
26. Que experiências proporcionaram uma mudança na sua forma de interação com o curso de especialização que levará para sua vida?
27. Qual a relevância do uso da tecnologia na sua formação para aquisição do conhecimento?
28. Que fatores da tecnologia podem agir como facilitador ou como obstáculo do seu uso para a sua aprendizagem?
29. O que você executa hoje no seu campo profissional que antes do curso de especialização não executava?

*Vamos conversar um pouco mais sobre quem é você hoje?*

30. Olhando para você há 3 anos atrás e olhando para você hoje, o que você diria que mudou?

### **Um olhar para o futuro**

31. Quais os seus sonhos, projetos futuros, objetivos pessoais e profissionais?

32. Como você se imagina no futuro?

### **Finalizando**

33. Você pode refletir um último momento sobre o que esta entrevista, aqui hoje, significou para você?

34. Quais foram seus pensamentos e sentimentos durante a entrevista?

35. Como você pensa que esta entrevista lhe afetou?

36. Você tem outros comentários sobre o processo desta entrevista?

## **Apêndice E - Dinâmica Conversacional**

### **Participante Lara– Polo de Buritis**

O propósito desta entrevista é ouvir sua história, conhecer um pouco sobre você, suas expectativas, perspectivas e propósitos realizados e futuros. Informo que esta entrevista é somente para fins de pesquisa. Vamos conversar um pouco?

1. Quem você é na atualidade? Como você se descreveria?

### **Um olhar para o passado**

*Vamos falar um pouco de sua trajetória no curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar?*

2. Você se recorda de sua expectativa inicial antes de iniciar o curso, lá no processo de seleção ao redigir a Carta de Intenção?
3. Conte um pouco sobre sua trajetória no curso de Especialização. Como foi? O que aprendeu? O que mudou em sua vida?
4. Você pode citar algumas cenas (momentos) que se recorda ou lhe marcou durante o curso de Especialização?
5. Do que você mais gostou ao longo do curso de especialização?
6. Do que você menos gostou ao longo do curso de especialização?
7. Fale sobre algumas das coisas mais importantes que aconteceram em sua vida profissional e acadêmica a partir do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

8. Vamos rever um trecho de sua Carta de Intenção? Estas expectativas apontadas por você em sua Carta de Intenção foram concretizadas? Conte um pouco sobre isso.
- “[...] Assim, gostaria de participar dessa especialização, pois acredito que será rico, oferecendo aos alunos a oportunidade de sair do senso comum e obter opiniões embasadas em pesquisas, resultados, proporcionando uma vivência muito importante, o acesso à oportunidade de crescimento pessoal e profissional de maneira a me tornar uma pessoa melhor e uma profissional mais competente. Espero adquirir conhecimento para transmitir aos alunos e aperfeiçoar a prática educadora e o desenvolvimento como pessoa.” **Trecho da Carta de Intenção**
9. Como foi realizar as atividades práticas propostas pelo curso: observação na escola, realização da entrevista com um professor que tenha vivenciado o processo de alfabetização/letramento de um estudante com necessidades educacionais especiais (com deficiência ou altas habilidades/superdotação) e visita a sala de recurso?
10. Quais atividades do curso mais lhe marcaram?
11. Quais foram os desafios encontrados durante o curso de especialização? Como você lidou com eles? Você faria alguma coisa diferente?
12. Qual é sua opinião sobre a dinâmica dos conteúdos ministrados no curso de especialização?

### **Um olhar no presente**

13. Qual foi a importância de um curso de especialização para sua formação?
14. Que aspectos você julga essenciais para sua aprendizagem?
15. Que contribuições o curso lhe proporcionou no âmbito profissional? E no âmbito pessoal?

16. De que forma a relação aluno-professor contribuiu para o seu desenvolvimento?
17. Como sua família contribuiu em casa para sua formação em relação ao curso de especialização?
18. Que experiências proporcionaram uma mudança na sua forma de interação com o curso de especialização que levará para sua vida?
19. Que fatores da tecnologia podem agir como facilitador ou como obstáculo do seu uso para a sua aprendizagem?
20. O que você executa hoje no seu campo profissional que antes do curso de especialização não executava?

*Vamos conversar um pouco mais sobre quem é você hoje?*

21. Olhando para você há 3 anos atrás e olhando para você hoje, o que você diria que mudou?

### **Um olhar para o futuro**

22. Quais os seus sonhos, projetos futuros, objetivos pessoais e profissionais?
23. Como você se imagina no futuro?

### **Finalizando**

24. Quais foram seus pensamentos e sentimentos durante a entrevista?
25. Como você pensa que esta entrevista lhe afetou?
26. Você tem outros comentários sobre o processo desta entrevista?