

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Luciane Helena Mendes de Miranda

A Constituição Identitária Docente do Professor de Educação Básica e a Educação Inclusiva

Mestrado em Educação: Psicologia Da Educação

SÃO PAULO

2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Luciane Helena Mendes de Miranda

A Constituição Identitária Docente do Professor De Educação Básica e a Educação Inclusiva

Mestrado em Educação: Psicologia Da Educação

Dissertação apresentada à Banca  
Examinadora da Pontifícia Universidade  
Católica de São Paulo, como exigência  
parcial para obtenção do título de Mestre  
em Educação: Psicologia da Educação  
sob a orientação do Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera  
Maria Nigro de Souza Placco

SÃO PAULO

2015

Banca Examinadora

---

---

---

FICHA CATALOGRÁFICA

**MIRANDA, Luciane Helena Mendes de. A constituição identitária docente do professor de educação básica e a educação inclusiva. São Paulo: 2015**

**Dissertação de Mestrado** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015

**Área de Concentração:** Educação - Psicologia da Educação

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Maria Nigro de Souza Placco

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processo de fotocopiadora ou eletrônicos.

## **DEDICATÓRIA**

Aos queridos  
Wagner e André.

## **AGRADECIMENTOS**

Nenhum dever é mais importante do que a gratidão.

(Cícero)

Quero agradecer aos meus queridos Wagner e André pelo apoio e paciência nos momentos difíceis desta caminhada.

À minha mãe, Zilda, e meu irmão, Nilton, pelo incentivo e ajuda infinita.

Ao querido Adilson Ribas Ramos, pelo estímulo, pelos livros e por transmitir seus conhecimentos.

Aos amigos mais que especiais que tive o prazer de conhecer durante o mestrado: Danielle Girotti Callas, Kátia Mello Franco, Rodney Pereira e Carla Geovana. Obrigada pelas dicas!

Aos meus amigos da Faculdade de Arujá, pela carinhosa ajuda nesta etapa.

Aos meus queridos alunos, que me fizeram perceber a educação com novas possibilidades.

Aos tios e tias, primos e primas, por terem me ajudado nas horas em que não dava-para estar em dois lugares ao mesmo tempo.

A CAPES pelo apoio para o implemento deste trabalho.

Agradeço à minha querida orientadora Prof.<sup>a</sup> Vera Maria Nigro de Souza Placco, pela sua dedicação, generosidade, por transmitir seus conhecimentos e ser uma fonte de inspiração para a minha prática docente. Muito Obrigada!

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa qualitativa é analisar como se dá a constituição identitária docente em relação à inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, e como a formação inicial interfere nesta questão. Para este estudo, tivemos como sujeito de pesquisa uma professora que atendia aos seguintes critérios: formada em Pedagogia; com 2 a 5 anos de experiência na profissão; inserida no ensino regular básico, público ou privado; ter, ou ter tido, pelo menos um aluno com deficiência em sua sala de aula e atuar em uma cidade da região do Alto Tietê. Foram realizadas 2 entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. Os dados foram organizados em categorias que retratam: Trajetória Profissional Docente; Inclusão; Crises Identitárias; Formação Inicial e a Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas; e Atribuições e suas Pertencas, e analisados com base em Dubar (2005, 2009), Placco (2008) e Placco e Souza (2010). Pudemos identificar que são várias as crises identitárias que ocorrem no trabalho da docente com alunos com deficiência; essas crises se refletem na maneira como a professora se percebe e na sua atuação na educação inclusiva. Observamos ainda que a docente identifica, na sua formação inicial, os subsídios que lhe foram e os que não foram atribuídas em relação à educação inclusiva, que seriam importantes para sua constituição identitária. Os resultados indicam que a professora vivencia uma tarefa complexa, ao lidar com as atribuições e pertencas e com as crises identitárias. O paradoxo de vivenciar mudanças institucionais importantes, com as novas atribuições decorrentes da proposição da educação inclusiva; com as contradições emanadas das próprias orientações legais, com o choque entre as funções anteriormente assumidas e as que deve passar assumir, faz instaurar-se uma crise identitária, na professora, sujeito desta pesquisa, na transição entre formas identitárias estatutárias anteriores, formas identitárias reflexivas e formas identitárias estatutárias mais atuais, movimentos que demandam construção e reconstrução contínuas de sua identidade docente.

**Palavras-chave:** Constituição Identitária. Crise. Formação Inicial Docente. Educação Inclusiva.

## ABSTRACT

The purpose of this qualitative research is to analyze how teaching identity constitution is built in relation to the inclusion of people with disabilities, pervasive developmental disorders, high ability / giftedness, and how the initial training interfere in this matter. For this paper, the subject of research was a teacher who met the following criteria: degree in Pedagogy; 2 to 5 years experience in the profession; inserted in basic regular education, public or private; have or have had at least one disabled student in her classroom and worked in a city of the Alto Tiete region. Two semi-structured interviews were conducted as data collection instrument. The data were organized into categories that depict: Professional Career Lecturer; Inclusion; Identity crises; Preliminary and Inclusive Education; Pedagogical Practices; and their Role and Belonging, and analyzed based on Dubar (2005, 2009), Placco (2008) and Placco and Souza (2010). We observed that there are several identity crises that occur in the teacher's work with students with disabilities; these crises are reflected in the way the teacher perceives herself and her role in inclusive education. We also observed that the teacher identifies in its initial formation, the subsidies that have or have not been assigned in relation to inclusive education, which would be important to her identity constitution. The results indicate that the teacher experiences a complex task in dealing with the duties and belonging and the identity crises. The paradox of experiencing major institutional changes, with the new obligations arising from the inclusive education proposal; the contradictions emanating from the own legal guidelines, with the clash between the functions previously assumed and that must pass assume, is to establish an identity crisis, the teacher, the subject of this research, the transition between previous statutory identity forms, identity forms reflexive and most current statutory identity forms, movements that require continuous construction and reconstruction of its educational identity.

Keywords: Identity Constitution; Crisis; Initial Teacher Training; Inclusive Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1. POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>15</b>
1.1 – Marcos históricos.....	15
1.2 – Marcos normativos.....	18
<b>2. IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>39</b>
2.1 Identidade.....	40
2.1.1 Crise.....	45
2.2 Formação docente.....	47
2.2.1 Aprendizagem dos adultos.....	50
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>53</b>
3.1 Instrumentos e sujeito de pesquisa.....	53
3.2 Coleta de dados.....	57
<b>4. ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>60</b>
4.1 Trajetória profissional docente.....	63
4.2 Inclusão.....	65
4.3 Crises identitárias.....	69
4.4 Formação inicial e a Educação Inclusiva.....	72
4.5 Práticas docentes.....	75
4.6 Atribuições e Pertencas.....	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>94</b>

## INTRODUÇÃO

Na minha experiência como professora do ensino superior e psicóloga, tenho observado que muitos docentes conseguem desenvolver um trabalho com alunos que compreendem a matéria sem dificuldades que sejam oriundas de problemas cognitivos, mas me questiono como será o trabalho deste docente com as pessoas que apresentam necessidades educativas especiais<sup>1</sup>.

A legislação, bem como muitas pesquisas acadêmicas, tem mostrado aos professores que, para trabalhar e se manter no meio educacional, faz parte da tarefa diária encontrada nas escolas lidar com os desafios e trabalhar com a diversidade. Essa é uma grande dificuldade encontrada pelo docente que atua num cenário vivo e mutável e vivencia situações em que não há respostas prontas (FURLANETTO, 2007).

Cada aluno apresenta características peculiares que precisam ser respeitadas pela sociedade e pela escola. Apesar de ser um espaço importante que atende a várias demandas, percebe-se que a escola encontra-se perdida em práticas padronizadas e antiquadas e o professor, mesmo que iniciante, muitas vezes repete essas práticas e não considera a diversidade da sala de aula caracterizada pela multiplicidade e pela heterogeneidade dos alunos.

[...] as mudanças nas sociedades ocidentais transformaram radicalmente os processos de socialização nos últimos anos, e as visões mais conservadoras vêm sendo permanentemente questionadas (BARBOSA, 2007, pág. 1064).

A diversidade abarca diferenças sociais, econômicas, culturais, de gênero e dificuldades de aprendizagem, além de deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MAGALHÃES E CARDOSO, 2011). Vários docentes, assim como alunos, percebem a importância da inclusão na escola, mas não sabem como lidar com ela dentro da sala de aula porque, para eles, fica a dúvida sobre como e o que ensinar às pessoas com deficiências. Isso os leva a não aceitar a inclusão ou aceitá-la no discurso e rejeitá-la na sua prática cotidiana. Baseiam-se, muitas vezes, numa generalização indevida ao caracterizar a pessoa como a própria deficiência, ao invés de vê-la como uma condição,

---

<sup>1</sup> Os documentos do MEC utilizam o termo necessidades educativas especiais, mas, para este trabalho, utilizaremos a terminologia “pessoa com” deficiência ou dificuldade de aprendizagem, entre outros, com exceção das citações ou das referências colocadas no texto.

subjugando o portador como ineficiente por completo, pois são relações vividas com o estereótipo e não com a pessoa (AMARAL, 1998).

A inclusão é amparada pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases que têm como objetivo a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – enfatiza no artigo 53, incisos I e II que as crianças e adolescentes têm direito à educação que os prepare para o exercício da cidadania, além de assegurar-lhes sua permanência na escola regular.

Outro marco legal significativo para a inclusão é a Resolução nº 02/01 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e confirma, assim como a LDB, a necessidade de oferecer ao docente formação adequada para que este possa trabalhar com a diversidade no ambiente escolar.

As crises e tensões têm papel importante no desenvolvimento das pessoas quando as colocam numa posição em que precisam modificar uma situação pré-concebida, investigar os problemas que surgem na sua atuação diária e os recursos que utilizam a fim de saná-los; porém, muitas pessoas, mediante as rupturas e descontinuidades provocadas por essas adversidades, ignoram-nas, não as aceitando. Essa situação ocorre frequentemente no universo docente quando falamos sobre a inclusão de alunos com deficiência. Diante das transformações necessárias, os professores negam as atribuições que lhes são dadas como educadores e rejeitam as mudanças e, conseqüentemente, a diversidade que se apresenta.

Muitos educadores nunca lidaram ou conviveram, mesmo em sua vida pessoal, com pessoas com deficiências. Tenho como exemplo um comentário que ouvi de uma aluna: “Desde pequena nunca vi nada disso; não sei como fazer na sala de aula!”. Diante desta fala e de várias outras parecidas pude perceber que essas pessoas nunca haviam refletido sobre a inclusão na escola até aquele momento em que o assunto passou a ser abordado.

Conviver com a necessidade da inclusão de alunos com deficiências não fez parte de seu aprendizado; não chegaram a incorporar na sua constituição identitária um olhar para o outro, não perceberam a necessidade de incluir todos os alunos na sala de aula. Após essa constatação passei a questionar a maneira como a inclusão de pessoas com deficiência era pensada, raciocinada e examinada na formação docente.

Assim, proponho como problema de pesquisa:

Como se dá a Constituição Identitária Docente em relação à inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e como a formação inicial discorre sobre esta questão.

Diante deste problema, considero duas hipóteses:

**HIPÓTESE 1:** A formação inicial não oferece subsídios para o professor atuar com alunos que necessitem de condições específicas para seu desenvolvimento em sala de aula.

**HIPÓTESE 2:** Tendo em vista que na formação inicial não lhe foi atribuído o papel de professor inclusivo, os professores rejeitam essa atribuição no exercício docente.

A construção da identidade profissional se constitui pela lógica da execução da atividade remunerada, assim como na trajetória seguida pelo profissional no decorrer da vida. Os profissionais docentes agem e são o que percebem ser seu trabalho em função das singularidades de cada um, da sociedade em que estão inseridos e da identificação que têm com os outros no campo do trabalho (DUBAR, 2009). Assim percebemos que existem fatores internos e externos que se inserem na constituição identitária desse professor e que interferem no seu processo de formação. Seria um engano não considerar tais fatores quando pensamos na formação docente.

Os fatores internos e externos interferem de forma dinâmica na constituição da identidade do professor: o confronto de ideias com seus colegas ou gestão, o questionamento de práticas padronizadas, a pesquisa de novas atividades, testando outras práticas. Além destas há ainda questões subjetivas inerentes ao próprio desejo e à necessidade de rever suas práticas, do compromisso assumido como docente. A identidade profissional está ligada a um sujeito real que atua em vários contextos e, para sua constituição, são exigidas várias dimensões que, embora vivenciadas sincronicamente pelo sujeito, não são trabalhadas sistematicamente na formação docente. O conjunto de dimensões citadas por Placco (2008)<sup>2</sup> precisa ser articulado com os saberes do educador e com sua prática para que oportunidades reflexivas e relevantes favoreçam a constituição da identidade do professor.

A reflexão tem função transformadora importante nesse contexto formador e, assim, a formação inicial do professor deve ser constituída por inúmeros acontecimentos de rupturas, descontinuidades, tensões geradoras de crises identitárias de modo a produzir no professor ações renovadoras que o façam (re)pensar sua posição em relação aos alunos.

---

<sup>2</sup> Abordaremos estes conceitos no capítulo de Identidade e Formação Docente.

Essas rupturas constituem experiências vitais e existenciais que se chocam com os antigos modelos de instalação e de estabilidade, perturbando a antiga crença de aprendizagem definitiva (DUBAR, apud FURLANETTO, 2012, p. 118).

Segundo Gatti (2013), pouca consideração é dispensada à qualidade da formação inicial do professor, assim como à constituição de sua profissionalidade e às condições de sua profissionalização. Por conseguinte, podemos identificar que, quando o assunto se refere à inclusão de pessoas que requerem atenção específica no ambiente escolar, a situação se agrava, pois não é dada a ênfase e apoio necessários às trajetórias acadêmica e pessoal do professor, não sendo oferecida ao futuro educador a oportunidade de reflexão sobre a problemática da educação inclusiva.

A formação inicial deste futuro docente é um momento de construção e desconstrução, de formação e deformação, um movimento pessoal e profissional em que ele assume ou não as atribuições que lhe são dadas por si ou pelos outros e os sentimentos de pertença (PLACCO e SOUZA, 2006). As reflexões são fundamentais para proporcionar aos futuros educadores questionamentos sobre a diversidade, para que não se deparem com as necessidades especiais de seus alunos somente quando assumirem uma sala de aula e se posicionem contra a inclusão por desconhecerem a diversidade existente no ambiente educacional.

Esta pesquisa tem como objetivos:

- Identificar as tensões e crises que ocorrem no trabalho docente com alunos que necessitem de condições específicas para seu desenvolvimento;
- Identificar como essas tensões e crises se refletem na maneira como o professor se vê, como ele se percebe professor em sua atuação na educação inclusiva;
- Conhecer como o docente identifica na sua formação inicial as condições que lhe foram atribuídas ou não para sua atuação na educação inclusiva, condições essas importantes para sua constituição identitária.

Para Dubar (1997), o processo de construção identitária é uma tensão constante entre a atribuição e pertença, provocadora de tensões, de crises identitárias, mas que são

mobilizadoras para a constituição desse processo, ligada à aprendizagem do professor e, conseqüentemente, à sua graduação.

Espera-se assim, com este estudo, identificar como o docente percebe e atua em relação aos alunos que necessitam de condições específicas para seu desenvolvimento e como faz para desenvolver seu trabalho no ambiente escolar, se este é eficaz ou não, além de repensar a formação inicial docente de modo a perceber se há proximidade com a educação inclusiva e as tensões envolvidas ligadas à construção e reconstrução da identidade docente.

Assim, esta pesquisa se apresenta organizada da seguinte forma:

Capítulo 1. Políticas Educacionais da Educação Especial e Inclusiva, em que registro os marcos históricos referentes à educação especial e inclusiva e os marcos legais e normativos que orientam nosso país em relação à inclusão;

Capítulo 2. Identidade e a Formação Docente, em que apresento a fundamentação teórica voltada para a construção da identidade docente;

Capítulo 3. Procedimentos Metodológicos. São descritos os procedimentos usados, sujeito de pesquisa e a coleta de dados;

Capítulo 4. Análise, em que apresento os resultados e os interpreto dentro da teoria trabalhada.

Por fim, apresento as Considerações Finais obtidas, seguidas das Referências e Anexos pertinentes à pesquisa.

Espero, com este trabalho, contribuir para que reflexões sobre diversidade no ambiente escolar sejam feitas com os docentes e futuros professores para que a educação inclusiva tenha qualidade, com educadores preparados.

Na sequência, apresento as políticas educacionais relacionadas à educação especial e inclusiva, formação docente e os conceitos utilizados na educação especial e inclusiva.

# **1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.**

## **1.1 MARCOS HISTÓRICOS**

Durante muito tempo a escola brasileira se caracterizou como um espaço onde os sujeitos que apresentavam dificuldades para assimilar conteúdos didáticos e que se portavam de modo particular, não se ajustando aos padrões educacionais e sociais estabelecidos, eram excluídos. Os professores não questionavam os diagnósticos apresentados e aqueles que eram avaliados com algum tipo de deficiência eram rotulados como alunos especiais. Era um processo de homogeneização da educação, assegurado por políticas educacionais e práticas pedagógicas que intensificavam o estigma do fracasso ao se pautar em conceitos médicos. Assim, essas crianças ficavam em espaços diferentes daqueles ocupados pelas crianças normais. (COTRIN, 2010)

A população escolar foi dividida entre crianças normais e crianças deficientes e a separação levou escola e profissionais envolvidos a buscar um equilíbrio entre os alunos sem considerar as particularidades de cada sujeito. Gerou-se, então, uma busca por processos normativos que igualassem os educandos e valorizassem aqueles que se adequavam aos modelos estabelecidos seguindo padrões médicos de eficiência e não modelos pedagógicos, o que resultou num modelo tradicional de educação excluindo grupos e sujeitos que estavam fora dos padrões homogeneizados da escola.

Os alunos que apresentavam aspectos peculiares de ordem intelectual, motora, cultural, social, entre outras, não permaneciam na escola comum e, assim, a educação especial se organizava de modo a atendê-los. Novas instituições especializadas são criadas para receber os alunos com um determinado tipo de deficiência e classes especiais são criadas para acolher, dentro da escola regular, os alunos classificados pelo mesmo tipo de necessidade.

A educação especial, ao mesmo tempo em que prestava atendimento às pessoas deficientes, era desenvolvida em ambientes segregados. Essa clientela recebia atendimento socioeducacional em locais diferentes da rede regular de ensino, pois acreditava-se que essa prática era a mais adequada devido às peculiaridades características das deficiências. A

primeira instituição com fins educacionais para deficientes no Brasil surgiu em 1874, junto ao Hospital Juliano Moreira, em Salvador, na Bahia. (COTRIN, 2010)

A aprendizagem oferecida pela educação especial era dividida em duas vertentes teóricas de atendimento educacional ao aluno com deficiência, que conviveram nesse período: a médico-pedagógica, sob influência dos franceses Itard e Seguin<sup>3</sup> e a psicopedagógica, amparada pela Psicologia Experimental (JANUZZI, 1985; COTRIN, 2010).

Destaca-se no campo da educação especial, no Brasil, na década de 1920, o médico Ulisses Pernambucano que criou a “Escola para Anormais”, anexa ao Curso de Aplicação da Escola Normal a qual incentivou as primeiras pesquisas na área da educação especial, a execução de novas práticas pedagógicas e a formação de professores e pesquisadores. (ANTUNES, 2014)

Até metade do século XX, a educação especial utilizou o modelo socioeducacional de instituições específicas para as pessoas com deficiência ou a utilização de classes especiais na escola regular de ensino. Na década de 1970 é inserida no meio educacional a ideia da Integração, que proporciona ao aluno estudar no ensino regular ou no ensino especial, além da garantia de condições adequadas para sua recepção a fim de se distanciar de forma significativa das formas segregadas de ensino. Na integração escolar os alunos são selecionados anteriormente com o objetivo de se observar se estão aptos a frequentar a escola regular ou não. Mantoan (2006) coloca que a escola não se modificou como um todo, mas os alunos deveriam mudar para se adaptar às exigências impostas por políticas educacionais que muitas vezes não percebem a realidade da escola e dos docentes para que possam trabalhar com qualidade a fim de atender a todos os alunos.

As escolas regulares continuaram a lidar com todos os alunos da forma tradicional, como trabalhavam até então, sem modificar ou adequar suas práticas teórico-metodológicas aos novos educandos e às características peculiares de cada sujeito.

Para Magalhães e Cardoso (2011), a educação inclusiva surge como crítica à Integração, questionando as políticas públicas referentes à educação especial e ao ensino regular. Na perspectiva inclusiva, todas as crianças devem aprender juntas na escola regular,

---

<sup>3</sup> Estudiosos clássicos da educação especial na França no século XIX.

deixando para trás modelos pré-determinados, além de flexibilizar as propostas curriculares, viabilizando a diversidade na sala de aula.

É dever de países democráticos, como o Brasil, assegurar a educação de pessoas com deficiência e procurar consolidar esta prática sob a perspectiva da construção de uma sociedade igualitária, respeitando a diversidade existente na população. Receber todas as pessoas na escola, independentemente de suas características intelectuais, físicas, comportamentais e psicossociais, é considerar que todos são sujeitos, cidadãos que têm seu direito à inclusão educacional de qualidade.

A Inclusão é uma modalidade de educação a qual prevê que a escola deve receber, dentro do ensino regular, crianças e jovens com suas diferenças e dificuldades particulares, além de oferecer uma aprendizagem de qualidade centrada no aluno. Na educação inclusiva, o que importa é que todas as crianças estejam na sala de aula, o que garante a “democratização à educação” (BUENO, 2011), prática esta endossada pela Constituição Federal de 1988. Esse modelo educacional prevê também que seja oferecida educação de qualidade, igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

A escola inclusiva respeita as diferenças, além de evidenciar que podemos respeitar a diversidade existente e construir um sistema educacional de qualidade, assegurando que os educandos sejam atendidos em suas necessidades, interesses, habilidades e características próprias. Para Tessaro (2011), é imprescindível que a escola se adapte a eles.

A inclusão é uma ruptura de velhos paradigmas e, mesmo cercada por incertezas e insegurança, está ligada à ousadia de repensar e reinventar novas formas de transmissão dos conhecimentos e saberes dentro do ambiente escolar.

Um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos (MANTOAN, 2006, p.15).

De forma gradativa e contínua, as práticas inclusivas irão se adequar às escolas apoiadas por políticas públicas, pela própria escola e por metodologias que ofereçam ao educando com necessidades especiais, e a todos os demais, qualidade de ensino.

É preciso citar também a importância da Formação Docente em relação à educação inclusiva, pois é essencial que os professores desenvolvam as competências necessárias para se trabalhar com os alunos que apresentem características particulares. Assim, a formação docente deve ser de qualidade, fundamentada na diversidade existente na população escolar.

Existem leis que asseguram a educação especial e inclusiva, assim como a formação docente, mas que não são aplicadas à prática cotidiana de muitas escolas. Segundo Mantoan (2006) esse comportamento pode acontecer pelo fato de que as leis não são conhecidas ou pelo caráter dúbio que muitos textos legais trazem, confundindo o modelo educacional-escolar com o modelo médico-pedagógico. Talvez ainda porque a escola tenha se acomodado em práticas antigas, que se repetem no sistema de ensino e que não atendem à demanda da escola inclusiva ou, finalmente, pela resistência a mudanças por parte do sujeito professor.

Questionar antigos paradigmas, buscar novas práticas pedagógicas e não pensar só a inclusão social, mas também a inclusão educacional das pessoas com deficiências, evidencia a importância de se conhecer os amparos legais que estão diretamente ligados à educação inclusiva, assim como seus conceitos e aspectos sobre a formação de professores ante esta modalidade educacional.

## **1.2 MARCOS NORMATIVOS**

A educação especial e inclusiva apresenta alguns problemas de ordem conceitual, sendo cercada por discriminação e preconceitos que distorcem o sentido da inclusão nas escolas regulares, reduzindo seu significado à inserção de crianças com deficiência na escola. As políticas educacionais ligadas à educação especial e inclusiva também acabam por gerar interpretações erradas a respeito do conceito de inclusão e da formação docente em relação ao trabalho com pessoas com deficiências.

Durante muitos anos, a legislação que assiste a educação especial e inclusiva no Brasil não se formalizou como “política pública” de acesso universal à educação, permanecendo como “política especial”, voltada exclusivamente para alunos com deficiências. Após a Constituição Federal de 1988, avanços importantes relacionados à Educação Especial e Inclusiva são defendidos, uma vez que esta tem como objetivo

fundamental atender a todas as pessoas sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

Estamos diante de um marco importante para a inclusão, que coloca a todos em igualdade de condições, mas é preciso conhecer e entender a legislação que apoia essa modalidade educacional. Seguiremos uma ordem cronológica de apresentação das políticas públicas ligadas à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais enfatizando, também, os quesitos relacionados à formação docente.

## **1. Constituição Federal**

Em âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988 define, no artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade, garantindo pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece, no artigo 206, Inciso I, a igualdade de condições de acesso e a permanência na escola; a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, assim como o pluralismo de ideias.

O artigo 208 da Constituição, Inciso I, coloca que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos e garante a oferta para aqueles que não tiveram acesso à escola na idade certa. O Inciso III aponta como dever do Estado assegurar o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, além de atendimento a todos os educandos em todas as etapas da educação básica, o que abrange desde a educação infantil ao ensino médio (Inciso VII).

É importante ressaltar que a iniciativa privada responde aos mesmos critérios da educação pública em relação ao cumprimento das normas gerais da educação nacional e avaliação de qualidade pelo Poder Público (artigo 209).

No ensino fundamental, os conteúdos mínimos apresentados são fixos e devem garantir formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (artigo 210); em relação à educação especial e inclusiva, o docente, ao considerar essas questões, poderá enfrentar dificuldades em desenvolver seu trabalho considerando a diversidade em sala de aula devido ao fato de ter de adequá-lo a conteúdos prefixados.

O artigo 211 propõe que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios trabalhem em regime de colaboração e devam assegurar a universalização do ensino obrigatório (parágrafo 4º), cabendo à União financiar as instituições federais, além de organizar o sistema federal de ensino e garantir oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino (parágrafo 1º). Os Municípios são responsáveis pelo ensino fundamental e pela educação infantil (parágrafo 2º), enquanto os Estados e o Distrito Federal o são pelo ensino fundamental e médio (parágrafo 3º). O parágrafo 5º deste artigo enfatiza que a educação básica atenderá ao ensino regular.

De acordo com a legislação vigente, cabe prioritariamente aos municípios a atuação no desenvolvimento do ensino fundamental e na educação infantil, devendo garantir, em todos os níveis de ensino, padrão mínimo de qualidade e oportunidade, além de padrões educacionais a todos que deles demandarem.

No artigo 214<sup>4</sup> da Constituição Federal, último do Capítulo III ligado à Educação, estabelece-se que o Plano Nacional de Educação – PNE – possui duração decenal e tem por objetivos: assegurar a colaboração nacional do sistema de educação, definir metas, objetivos e estratégias, além de garantir que as ações planejadas sejam implementadas e desenvolvidas no sistema de ensino em todos os níveis e modalidades de forma integrada e que conduzam a:

I. Erradicação do analfabetismo;

II - Universalização do atendimento escolar;

III - Melhoria da qualidade do ensino;

IV - Formação para o trabalho;

V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

## **2. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**

---

<sup>4</sup> O artigo 214 foi incluído na Constituição Federal pela Emenda Constitucional n.º 59/2009 com o objetivo de fixar as metas para a Década da Educação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90 é um marco significativo para a educação e estabelece que a criança e o adolescente tenham direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, de acordo com o artigo 53, capítulo IV.

Fica determinado no artigo 54, Inciso III, que os educandos com necessidades especiais têm assegurado o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino e reforça, no artigo 55, que os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

### **3. Declaração Mundial de Educação para Todos**

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), elaborada na Conferência de Jomtien, Tailândia e realizada entre os dias 05 a 09 de março de 1990, é um plano de ação que visa satisfazer às necessidades de aprendizagem de todos os alunos, enfatizando a universalização da educação e, junto com a Declaração de Salamanca<sup>5</sup> (1994), passou a influenciar as políticas e práticas educacionais brasileiras sob uma perspectiva inclusiva, acentuando possibilidades para a revisão crítica dos princípios teóricos e práticos da educação inclusiva.

### **4. Declaração de Salamanca**

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, entre os dias 07 e 10 de junho de 1994, reafirma o compromisso para com a Educação para Todos e recomenda a incorporação de todos os alunos pela rede regular de ensino. Proclama que toda criança possui características,

---

<sup>5</sup> A Declaração de Salamanca reafirma o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade incluir crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais do sistema regular de ensino para que tenham educação de qualidade; foi realizada em Salamanca, Espanha, entre 07 e 10 de junho de 1994.

interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas, tem direito fundamental à educação e à preservação de um nível adequado de aprendizagem; as escolas, assim como os programas educacionais, devem considerar a diversidade existente.

A Declaração de Salamanca afirma que os alunos com deficiência devem ter acesso à escola regular, com uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer suas necessidades educacionais; as escolas regulares inclusivas constituem os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade comprometida e mais acolhedora.

Conhecer outras experiências, encorajar a participação dos pais e da comunidade, além da organização de pessoas com deficiências nos processos de planejamento e tomadas de decisões, investir esforços na identificação e intervenção precoce, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva, são pontos importantes abordados na conferência espanhola.

A Declaração de Salamanca define que as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas: deficientes, superdotados, crianças de rua e aquelas que trabalham, crianças de origem remota ou de origem nômade, as que pertencem a minorias linguísticas, étnicas, culturais e também a grupos marginalizados. Ou seja, toda gama de diversidades apontada anteriormente enseja necessidades educacionais especiais. De forma simplificada, o conceito determina que todas as crianças e jovens que apresentem deficiência ou dificuldades de aprendizagem são pessoas com necessidades educativas especiais.

A educação especial citada em Salamanca entende que todas as crianças podem se beneficiar da escola e a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança. Quando a escola respeita as diferenças e a dignidade das pessoas, proporciona um treino para uma sociedade baseada no povo, mas quando se dá maior atenção aos impedimentos do que às potencialidades, a sociedade torna-se mais preconceituosa. O sucesso das escolas inclusivas depende da dedicação dos professores e dos profissionais da escola, porém depende também dos pais, familiares e da comunidade.

Em relação à formação docente, a Declaração de Salamanca aponta que se faz necessário orientar tanto o professor que está em serviço como aquele que está ainda em formação. Deste modo, são citados programas de formação de professores que devem incluir fundamentos relacionados à educação especial e escolas inclusivas; a graduação em

Pedagogia precisa ser pautada em uma orientação positiva em relação às características apresentadas e assim desenvolver habilidades requeridas para uma prática de ensino, avaliação, adaptação de conteúdo curricular, utilização de tecnologias de assistência e individualização de procedimentos específicos.

Com relação à formação dos professores, iniciantes ou não, deve-se prepará-los para o desenvolvimento de sua autonomia e habilidades para que façam modificações adequadas no currículo a fim de atender às particularidades dos alunos. A Declaração coloca ainda que as habilidades requeridas para se trabalhar com alunos com deficiências deveriam ser cobradas nas avaliações dos estudos e na graduação como forma de assegurar a importância da inclusão na escola regular.

A Declaração de Salamanca estabelece o propósito da educação inclusiva, aponta para aprimoramento do sistema de ensino e dos professores e, de modo geral, não distingue professores de educação básica de professores de educação especial. A distinção ocorre somente quando se cita que a escola especial, assim como os profissionais que nela atuam, deveria auxiliar os docentes da educação básica em situações de dúvidas sobre como trabalhar com alguma questão específica.

## **5. Medida Provisória nº765**

No ano de 1994 é firmada pelo ministro da educação uma Medida Provisória de nº 765, em 16 de dezembro, a qual dispõe sobre a necessidade de se complementar os currículos de formação de professores e daqueles que interagem com pessoas portadoras de deficiência. Assim, a disciplina “Aspectos Éticos Políticos Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” é incluída, primeiramente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas e, depois, nos cursos relacionados a Ciências e Saúde. Esta portaria recomendava também a manutenção e a expansão de cursos nas áreas da educação especial.

## **6. Lei de Diretrizes e Bases**

Consideramos um grande avanço para a Educação Especial quando a Lei de Diretrizes e Bases<sup>6</sup> (LDB), de 1996, traz um capítulo específico sobre a educação especial, além de orientações a respeito dos aspectos metodológicos e modalidades de ensino para a formação de professores da educação básica. O objetivo desta lei foi propiciar mudanças em todos os níveis da educação, reorganizados em Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Ensino Superior.

A Educação Especial é definida pela LDB (art. 58) como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

De acordo com o artigo 59 da LDB, os sistemas de ensino deverão se adequar para acolher a população da educação especial e garantir currículos, métodos, técnicas e recursos educativos a fim de atender as pessoas com deficiência. Deverão também dispor de tempo adequado para atingir o nível de capacitação exigido aos educadores e fornecer apoio especializado com objetivo de suprir as particularidades dos educandos. Outro fator imprescindível é a presença de professores de ensino regular capacitados para a integração de todos os alunos.

A formação básica inicial deve oferecer conhecimentos científicos e sociais para a função docente e estágio supervisionado para que o futuro professor associe teoria e prática, preferencialmente, em ensino presencial. O artigo 62 da LDB cita que a formação de docentes para atuar na educação básica deverá ser efetivada no nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. É admitida a formação de nível médio para atuação na educação infantil e para os cinco primeiros anos do ensino fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases aborda de forma incisiva a necessidade de formação continuada e capacitação dos profissionais de magistério e também que a União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios devem promover estas práticas, oferecendo cursos de educação em vários níveis para os docentes, promovendo a valorização destes nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público (art. 67).

A partir da LDB e da Resolução CNE/CEB nº 02/01, que abordaremos a seguir, certificam-se as diretrizes, pareceres e normas que envolvem a formação docente para a

---

<sup>6</sup> Apresenta as alterações dadas pela lei nº 12796/13

educação básica, evidenciando o desenvolvimento de atitudes e práticas para atuar com pessoas que necessitam de condições específicas para seu desenvolvimento.

## **7. Resolução CNE/CEB nº 02/01**

A Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as suas etapas - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior - de modo a atender aos alunos especiais. Esse documento

[...] destaca a importância de reconhecer as necessidades especiais e de caracterizar a população que será alvo da educação especial. O documento remete às ações organizativas que permitirão reestruturar o trabalho escolar para atender também a esses alunos (KOBAYASHI e LAPLANE, in KASSAR, 2011).

O conceito de educação especial é ampliado, enfatizando a importância de se promover as potencialidades do sujeito. Assim, a Resolução estabelece:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, Resolução CNE/CEB 2/2001).

O conceito expõe de forma contundente que todos os alunos têm seu direito de estudar assegurado e cabe a cada sistema educacional fazer funcionar um setor responsável pela educação especial com profissionais, recursos materiais e financeiros que possibilitem ações da educação inclusiva.

O Artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº 2 esclarece a forma como se deve considerar cada sujeito e suas características, seu perfil como estudante e suas características biopsicossociais. É pautado em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar a

dignidade humana, o direito à realização dos estudos e à inserção social de cada aluno. O inciso II deste artigo pontua:

A busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências (BRASIL, Resolução CNE/CEB 2/2001).

Esse documento define, em seu Artigo 5º, que os educandos com necessidades educacionais especiais, usando a mesma expressão da resolução, são aqueles que apresentam:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação e grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

É importante salientar que a Resolução CNE/CEB nº2/01 restringe o conceito de necessidades educacionais especiais para as pessoas com deficiência, disfunções, dificuldades na comunicação que exijam códigos específicos e altas habilidades e superdotação.

A Resolução CNE/CEB nº2/01 enfatiza a capacitação e especialização dos professores de educação básica e da educação especial para atuar com alunos e suas especificidades. E considera professores capacitados para atuar em classes comuns aqueles que comprovem sua formação, seja em nível médio ou superior. Esta formação deve abranger, em sua matriz curricular, fundamentos sobre educação especial que: auxiliem o docente a reconhecer as necessidades específicas de cada educando; adeque as práticas pedagógicas à necessidade de aprendizagem; avalie o processo educativo de modo contínuo e que estas ações sejam elaboradas com o auxílio de professores especialistas.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial definem no Art.18 § 2º como professor especializado em educação especial aquele que é capaz de identificar as necessidades educacionais especiais de seus alunos para que os auxilie na adaptação curricular, na flexibilização dos procedimentos e práticas pedagógicas moldadas às características dos alunos, além de auxiliar o professor de classe comum na práxis para promoção da inclusão.

Outro ponto importante, pouco enfatizado até então, que a Resolução CNE/CEB nº 2/01 aborda, está no Art. 8º, Inciso IX que menciona o trabalho com alunos que apresentam altas habilidades e superdotação, os quais precisam de apoio, suplementação de atividades, adaptações curriculares, reavaliação do tempo para cada ano letivo, assim como outras peculiaridades apresentadas no cotidiano escolar.

A acessibilidade das pessoas com deficiência é abordada na citada Resolução no Art. 12, § 1º nos termos da Lei 10.098/2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e da Lei 10.172/2001 visando à eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas nas escolas - adequando as instalações, equipamentos e mobiliário - nos transportes e na comunicação, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários a essas adaptações.

## **8. Convenção da Guatemala**

Com a edição do Decreto nº 3956, de 08 de outubro de 2001, foi proposta a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. A Convenção da Guatemala, como também é conhecida, foi discutida em 28 de março de 1999 e entrou em vigor, no Brasil, em 14 de setembro de 2001. É importante salientar que o Decreto traz, na íntegra, traduzido para a língua portuguesa, o que a Convenção apresenta.

A Convenção de Guatemala reitera que as pessoas com deficiência

[...] têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001).

No artigo I da referida Convenção, deficiência é conceituada como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

O conceito de discriminação contra as pessoas com deficiência é clarificado por essa convenção e está definido no item 2, alínea “a” do referido Art.1º como:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

A mesma convenção aborda também que não constitui discriminação o fato de se promover a integração social desde que a diferenciação proporcionada não limite, em si mesma, o direito de igualdade e nem que seja obrigatória.

O objetivo defendido por esta convenção, abordado no artigo II, é de prevenir e eliminar todas as formas de discriminação que as pessoas com deficiência possam sofrer e propiciar a sua integração à sociedade.

## **9. Resolução CNE/CP nº01/02**

No que tange à formação docente para atuar com pessoas com necessidades específicas, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, define que a formação para a atividade docente: precisa preparar o professor para acolher o seu aluno como sujeito inserido numa

cultura; reconheça metodologias que favoreçam a aprendizagem do seu aluno; participe da elaboração e execução do projeto político pedagógico; se aproprie do uso de novas tecnologias, metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores e saiba trabalhar em equipe. (artigo 2º)

Segundo Pletsch (2009), a formação docente deverá desenvolver competências que se coloquem como exigências diante das novas concepções de educação do mundo contemporâneo. Deste modo, auxiliará na sala de aula da educação básica a qual engloba a educação especial e inclusiva.

A Resolução CNE/CP nº1/02 aborda que a realização de estágio precisa estar articulada ao curso, entre a teoria e a prática, com a finalidade de proporcionar ao aluno uma visão contextualizada do que é visto nos conceitos e na vivência em sala de aula.

## **10. Educação Inclusiva: direito à diversidade – Documento Orientador**

Em 2003, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, implantou um programa educacional para capacitar gestores e docentes a fim de transformar os sistemas educacionais tradicionais em sistemas educacionais inclusivos, com o objetivo de que os alunos que necessitassem de condições específicas para seu desenvolvimento tivessem acesso à aprendizagem nas escolas regulares.

Este programa foi proposto pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e implementado na primeira gestão do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Nessa época o programa tinha o apoio financeiro do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que objetivava o desenvolvimento do cidadão e a eliminação da pobreza no mundo e assessorava o Brasil na execução de políticas públicas educacionais.

No primeiro ano de trabalho, em Brasília, o I Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores, voltado para os dirigentes de educação especial, contou com a participação dos 26 Estados e do Distrito Federal, além de 106 municípios-polo que atuavam como multiplicadores do debate sobre a elaboração de uma política nacional de educação especial que visasse uma perspectiva de educação inclusiva e formação de profissionais para

atuar na escola a fim de garantir que esta modalidade educacional tivesse êxito. O programa oferecia formação continuada para gestores e educadores dos municípios, com apoio técnico e financeiro do MEC/SEESP. Em 2010, contavam com 133.167 professores e gestores formados.

O programa foi transferido, em abril de 2012, para a Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sendo reestruturado pela Coordenação Geral de Acompanhamento da Inclusão Escolar devido às mudanças ocorridas no MEC.

## **11. Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**

Dentro da política de educação e para o alcance de metas de melhoria dos índices de ensino, o governo federal lança, no ano de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que traz medidas e iniciativas para a formação de professores especialistas, para a implantação da sala de recursos e acessibilidade arquitetônica das escolas. Este plano tem como base a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, pautada na construção da autonomia, da inclusão e do respeito à diversidade que são conceitos da educação alinhados a conceitos constitucionais.

O PDE é um conjunto de ações baseadas no Plano Nacional de Educação, o qual será abordado mais adiante. São metas elaboradas para a melhoria da educação, assim:

[...] o PDE também pode ser apresentado como plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal, mas os enlaces conceituais propostos tornam evidente que não se trata, quanto à qualidade, de uma execução marcada pela neutralidade (BRASIL, PDE, 2007, p.7).

Historicamente, o Brasil apresenta uma visão fragmentada da educação separada por níveis, modalidades e séries de um processo, em que cada qual tem seus objetivos integrados numa unidade geral, mas o PDE enfatiza uma visão sistêmica da educação, destacando a socialização e a individualização. A educação é uma articulação entre os sistemas de ensino

existentes que deveria ir da educação infantil à pós-graduação, ampliando, assim, o horizonte educacional de todos e de cada um, independente do estágio em que se encontre no ciclo educacional.

Por conta dessa fragmentação, a educação sofre uma dissociação entre as modalidades como: educação básica e educação superior; educação infantil e os ensinos fundamental e médio; ensino médio e educação profissional; alfabetização e educação de jovens e adultos e, por fim, educação regular e educação especial. O PDE procura transformar essa separação em unidade.

Considerando o tema desta pesquisa, voltada para a inclusão de todos os alunos, esse fracionamento do ensino regular e da educação especial fragiliza a concepção da perspectiva inclusiva que perpassa os diferentes níveis e modalidades do sistema de ensino, desconsiderando os preceitos que fundamentam a educação inclusiva.

Segundo o PDE, o foco da formação inicial e continuada do professor deve ser a educação básica, em que a União se comprometa com a formação docente assegurando a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

A UAB [...] mantém polos de apoio presencial para acolher professores sem curso superior ou garantir formação continuada aos já graduados (...) PIBID oferece bolsas de iniciação à docência aos licenciandos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que se comprometam com o exercício do magistério na rede pública, uma vez graduados (BRASIL, PDE, 2007, p.16 e 17).

## **12. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**

Destacaremos agora o Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação<sup>7</sup> que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação e diz respeito às melhorias que a União, Estados e Municípios devem cumprir em regime colaborativo com as famílias e com a comunidade, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica no Brasil.

---

<sup>7</sup> Plano de Metas em Anexo

Esse Plano é composto por vinte e oito (28) diretrizes constantes no Art. 2º, relacionadas ao universo escolar e elaboradas a partir dos dados obtidos em duas pesquisas realizadas com os resultados dos alunos que se saíram bem na avaliação Prova Brasil, de 2006. A ideia estabelecida pelo Plano de Metas é identificar as boas práticas utilizadas pelos educandos que poderiam ser atribuídas ao bom desempenho dos mesmos nas provas.

Dentre as vinte e oito metas estabelecidas pelo Plano, é importante destacar aquelas relacionadas ao tema desta pesquisa. As metas de número III, V, VII e IX estão relacionadas à inclusão de pessoas com deficiências e enfatizam a valorização das peculiaridades dos alunos e o acompanhamento de cada um de forma cuidadosa a fim de se combater a repetência e a evasão, possibilitando sua permanência nas classes comuns. A formação de professores é destacada nas metas de número XII, XIII e XIV que instituem a necessidade de capacitar e valorizar os profissionais da educação e, principalmente, aqueles docentes dedicados, responsáveis, que buscam atualização e desenvolvimento profissional.

Um aspecto interessante abordado pela meta XXIV do referido Plano, diz respeito à necessidade de integrar a área da educação com outros setores como a saúde, esporte, assistência social e cultura, com o objetivo de fomentar os laços do educando com sua escola.

Os Estados, os Municípios e o Distrito Federal que aderirem ao Plano receberão apoio suplementar da União, que dará assistência técnica ou financeira para que as metas propostas sejam atingidas. A União, por sua vez, irá analisar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e utilizará verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

### **13. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**

Dentre os preceitos que envolvem a Educação Inclusiva, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) agrega questões do Programa Nacional de Direitos Humanos.

O Brasil, como país democrático, entende como direito humano essencial a educação de qualidade para todas as pessoas, em todos os níveis e modalidades de ensino e como dever a inclusão de pessoas com deficiências, a profissionalização de jovens e adultos, a erradicação do analfabetismo e a valorização dos professores e de sua formação inicial e continuada.

A visão contemporânea dos direitos humanos tem como base valores humanistas, da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, fundamentais no exercício da cidadania, que é uma das finalidades da educação apontadas pela Constituição e pela LDB.

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (BRASIL, PNEDH, 2007, pg. 11).

O PNEDH visa enfatizar o papel dos direitos humanos na educação para a criação de uma sociedade mais igualitária e cooperativa, em que a dignidade humana possa ser respeitada sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência (PNEDH, 2008, p.23).

Como linha de ação, o PNEDH traz o item *Formação e capacitação de profissionais*, que enfatiza a formação inicial e continuada de profissionais da área social e da educação voltada para os direitos humanos.

#### **14. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**

Em janeiro de 2008, um importante documento direcionado à educação inclusiva é entregue ao Ministro da Educação. Este material inovador que denominamos Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva enfatiza a formação do professor para o atendimento educacional especializado – professor especialista – e a formação do professor de ensino regular – professor generalista.

A Política Nacional traz novos posicionamentos e conceitos em relação à educação inclusiva e reafirma ações e normas destacadas anteriormente. Seu objetivo é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema regular de ensino, da educação infantil até a educação superior.

Outros aspectos assegurados ao aluno com necessidades educacionais especiais pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva são: Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como o profissional que o executa (professor especialista) e demais profissionais da educação para a inclusão; a família e a comunidade; acessibilidade arquitetônica.

A educação especial tem definido como seu público-alvo os alunos com deficiências sensoriais, intelectuais, motoras; os transtornos globais de desenvolvimento e as altas habilidades/superdotação, além dos transtornos funcionais específicos que são: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, entre outros. A forma de se trabalhar com este público seria utilizando a educação especial como proposta pedagógica articulada ao ensino comum.

O documento mencionado define cada grupo formador do público da educação especial:

Considera-se pessoa com deficiência àquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

As pessoas com transtornos globais do desenvolvimento são aquelas que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

Pessoas com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, 2008, p.15).

A heterogeneidade encontrada no ambiente escolar acentua que, para atuar como professor com perspectiva inclusiva, a formação docente deve enfatizar práticas pedagógicas que atendam a todos os alunos em sala de aula; assim, tanto o professor especialista - o profissional do atendimento educacional especializado - quanto o professor do ensino regular, precisam desenvolver uma parceria que auxilie o aluno a desenvolver suas potencialidades, articulando o atendimento especializado ao ensino comum.

O Atendimento Educacional Especializado não deve ser comparado a aulas de reforço do ensino regular; trata-se de um serviço que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.” (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, 2008, p.16).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva procura fundamentar que a formação docente inicial ou continuada para o professor especialista deve oferecer conhecimentos específicos para a docência, além de conhecimentos específicos da área da educação especial. Enfatiza também a necessidade de dedicar-se a uma atuação interdisciplinar e ativa nas salas de aula do ensino regular e nas salas de recursos, o que se pode estender aos professores de ensino regular.

### **15. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**

O Decreto 6755, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e em seu artigo 1º aponta que tem como objetivo organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Este decreto reafirma os artigos 61 a 67 da Lei de Diretrizes e Bases, que traz aspectos da formação inicial e continuada dos professores.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica institui que a formação docente voltada para a educação básica deve ter como objetivo assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade. Da mesma maneira, a formação inicial e continuada precisa proporcionar ao docente: a articulação entre a teoria e a prática; ter como base a igualdade/equidade de seus alunos no acesso à educação, buscando a redução das desigualdades; considerar os saberes e as experiências docentes e priorizar a formação presencial.

[...] a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais (Brasil, 2009).

## **16. Dados Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE**

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, no ano de 2010, realizou o Censo Demográfico e constatou um aumento de 10% no número de matrículas da Educação Especial na escola regular. Nas classes especiais houve diminuição de 14% no número de alunos, o que configura um dado positivo da inclusão na educação básica.

Em 2014 estavam matriculadas mais de 698 mil pessoas com deficiências em classes comuns, um percentual de inclusão de 93% em escolas públicas.

## **17. Plano Nacional de Educação 2014-2024**

Com a publicação da Lei 13005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE - com vigência de 10 anos, e também procurando o cumprimento do Artigo 214 da Constituição Federal, que estabelece que as metas estabelecidas pelo plano devem ser desenvolvidas em caráter decenal, o PNE deixa de ser uma disposição transitória da LDB e deverá ser tomado como referência na elaboração de todos os planos educacionais pelos Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

O PNE traçou 20 metas que deverão ser cumpridas na chamada Década da Educação (corresponde aos anos de 2014 a 2024) e está organizado em duas partes, sendo que a primeira traz a Lei com a descrição das diretrizes, como será desenvolvida e avaliada para a obtenção de um feedback sobre o cumprimento das metas, os prazos que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios têm para elaborar e adequar seus planos em relação às diretrizes, estratégias e metas propostas.

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios trabalharão em regime de colaboração tendo como propósito o alcance das metas e a implementação das estratégias propostas. O PNE está ligado ao Sistema Nacional de Educação, financiado pelo Produto Interno Bruto - PIB. Desse modo, a articulação e adequação dos planos elaborados pelos entes federados são necessárias e precisam estar em conformidade com as metas, estratégias do

PNE e orientações do MEC e prever os recursos orçamentários para sua execução antes de serem aprovadas.

O PNE foi elaborado respeitando os direitos humanos, a diversidade, a inclusão e a valorização dos profissionais da educação. O parágrafo 4º, do artigo 7º, esclarece que na elaboração dos planos deve-se “considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade”.

Na elaboração dos planos de ação para o cumprimento das metas é preciso considerar a comunidade em questão e pensar as medidas de acordo com a cultura local, as necessidades das pessoas e as políticas educacionais já implantadas. Aqui reside a importância da articulação entre os planos para atendimento do Art.8º e seu parágrafo 1º:

- I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;
- II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;
- III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;
- IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

As metas e estratégias propostas no PNE foram elaboradas com base na Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010 - e aprimoradas juntamente com o Congresso Nacional. As metas 01, 02, 03, 05, 06, 07, 09, 10 e 11 dizem respeito à “universalização da alfabetização e ampliação da escola e das oportunidades educacionais”.

As metas 12, 13 e 14 estão relacionadas à “qualidade e ampliação do acesso à educação superior e à pós-graduação”; a meta 19 está relacionada à “gestão democrática” e a meta nº 20 aborda a ampliação de investimentos.

As metas 04 e 08 se referem à valorização da diversidade e à superação das desigualdades e as metas 15, 16, 17 e 18 estão relacionadas aos professores de educação básica do ensino regular, estando diretamente ligadas a esta pesquisa.

Para cada meta citada existem de 06 a 36 estratégias<sup>8</sup> colocadas. Tendo como base o tema deste trabalho, a educação inclusiva é incentivada, articulada ao ensino regular, assim como o atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar,

A formação docente é citada e apontada como um dos pilares da educação de qualidade, como podemos observar nas estratégias 15.5; 15.6 e 15.8 da meta 15 do PNE:

15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE<sup>9</sup>;

15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica.

As políticas educacionais voltadas para a educação especial e inclusiva se mostram, em muitos momentos, com uma postura confusa e contraditória, o que resulta na dificuldade da sociedade em compreender como fomentar a integração das pessoas que necessitam de condições específicas para seu desenvolvimento. Essas políticas determinam uma atitude de acolhimento, valorização da aprendizagem, aceitação das escolas e dos espaços inclusivos mas, ao mesmo tempo, buscam a padronização de práticas e avaliações pedagógicas que ainda esperam que todas as pessoas sejam iguais. Fica perverso. Fica excludente.

---

<sup>8</sup> Metas e estratégias disponível em [www.observatoriodopne.org.br](http://www.observatoriodopne.org.br)

<sup>9</sup> As metas 2.1, 2.2, se referem ao ensino fundamental e as metas 3.2 e 3.3 se referem ao ensino médio.

## 2. IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

Este estudo busca entender a constituição identitária docente em relação à inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e como a formação de professores lida com essa questão que a sociedade contemporânea apresenta.

Diante dessa problemática faz-se necessário fundamentar este trabalho com o aporte de autores das áreas da Psicologia e da Sociologia como Placco e Souza (2011), que elaboram em sua pesquisa contribuições sobre o conceito de identidade voltado para a aprendizagem do professor e Dubar (2005 e 2009), que desenvolve o conceito de identidade e de crises.

Como a constituição identitária, a formação inicial docente também será analisada nesta pesquisa, observando os aspectos desenvolvidos para a atuação do professor na educação especial e inclusiva. Assim, é imprescindível que, da mesma forma, nos embasemos nos preceitos desta modalidade da educação voltados para a formação de professores, pontuando as políticas educacionais desenvolvidas no capítulo anterior e em autores como Gatti (2013) e Dorziat (2011 e 2013), que desenvolvem esta temática.

### 2.1 Identidade

“[...] o recurso à identidade  
deveria ser considerado um processo contínuo  
de redefinir-se e de inventar  
e reinventar a sua própria história” (BAUMAN, 2005).

O processo de constituição identitária compreende as configurações sociais e profissionais relacionadas à história de vida do sujeito. Trata-se de algo que se constitui considerando-se a época histórica e o contexto social nos quais esse sujeito está inserido.

Tendo como base a corrente nominalista, a identidade é construída e reconstruída ao longo da vida e, segundo Dubar (2009), esta implica modos de identificação historicamente variáveis, seguindo os pressupostos dessa corrente filosófica, em oposição à essencialista.

A corrente nominalista (Heráclito), também chamada de existencialista, está ligada à ideia de fluidez, da dinamicidade das situações que estão sempre relacionadas às questões sociais e temporais que o sujeito experimenta. A corrente essencialista (Parmênides) retrata o oposto da nominalista: define que a essência do sujeito permanece idêntica, na mesmidade, apesar das mudanças.

Para Dubar (2009), a mudança é característica da construção da identidade do sujeito; assim, é o resultado de uma dupla operação: a diferenciação, responsável pela singularidade do sujeito, “a identidade é a diferença”; e a generalização, que permite a identificação do indivíduo com um grupo, “a identidade é o pertencimento”; a identidade mostra a ambiguidade do conceito que, ao mesmo tempo, se completa: “o que há de único é o que é partilhado” (p.13).

Essa maneira de compreender os elementos constituintes da identidade dá ao conceito um caráter paradoxal: o que existe de único e o que existe de partilhado convivem, simultaneamente, em um mesmo sujeito, igualando-o e diferenciando-o (PLACCO e SOUZA, 2011, p. 105).

O olhar do outro na constituição identitária do sujeito é determinante. Numa perspectiva sociológica, o conceito de identidade é constitutivo, produzido e construído a partir da interação com o outro, que ocorre em um movimento dialético (PLACCO e SOUZA, 2011). Na relação com o outro, no seu contexto social e pessoal, existem dois tipos de identificação: a identidade para outrem, que são as identificações atribuídas pelos outros; e a identidade para si, que são as identificações reivindicadas por si mesmo. Desse modo, à relação entre o que é atribuído e o que é reivindicado, Dubar (2009) chama de formas identitárias.

Na perspectiva da Psicologia, a identidade está relacionada à maturação da autonomia gerada pela socialização e garantida pela individualização (psicologia cognitiva e analítica do EU). Na psicologia social, a identidade está relacionada ao interacionismo simbólico e à construção do self (EU), que ocorre no processo de socialização do sujeito com o contexto social de que faz parte (PLACCO e SOUZA, 2011).

O conceito de identidade circula num paradoxo entre o individualismo e a capacidade de se colocar no lugar do outro, “identidade para si/ identidade para o outro”. Há sempre uma dualidade. Assim, entendemos Identidade, como

[...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p. 136).

Podemos observar, na descrição acima, que a contradição faz parte da proposta de Dubar (2005) para compreender as formas identitárias<sup>10</sup> e as tensões entre a ação instrumental e comunicacional, a societária e a comunitária e, por último, a econômica e a cultural.

Os indivíduos se modificam em decorrência dos processos identitários que experienciam e às transformações de base política, simbólica e econômica existentes. Dubar (2009) utiliza como base teórica para a compreensão dos processos teóricos, os autores e a literatura das ciências sociais e os processos históricos transformadores capazes de modificar em profundidade os processos de identificação. Assim, para retratar os aspectos políticos, recorre a Norbert Elias, que propôs o conceito de *processo de civilização* (Nós-Eu); para os aspectos simbólicos, retoma Max Weber, que propõe a existência das formas comunitária e societária e o *processo de racionalização* (a dominação do pensamento mágico – a busca pela razão); e sobre questões econômicas, recorre a Marx e Engels, que consideram o *processo de libertação* (dominação de classes).

Abordaremos a seguir, de forma breve, a historicidade das formas identitárias:

Na teoria de Elias, nas sociedades primitivas, as pessoas eram o grupo do sujeito, eram sua tribo, seu clã, seus grupos étnicos e, conseqüentemente, o sujeito estava num lugar coletivamente definido e predeterminado. Por muito tempo os sociólogos consideraram os sujeitos destas sociedades desprovidos da identidade do EU, uma vez que eram totalmente identificados como NÓS. Segundo Dubar (2009), as relações são comunitárias e suas definições são “para outrem”. O processo de civilização proposto por Norbert Elias é uma “aprendizagem progressiva do autocontrole” e “processo de individualização”, que são as primeiras formas de identificação.

As *formas comunitárias* são os primeiros modelos de identificação e são definidas como a ideia de que um grupo de sujeitos pertencentes a uma comunidade traz um nome e um lugar pré-atribuídos e as características do grupo se reproduzem através de gerações. Cada

---

<sup>10</sup> Nesta pesquisa, serão utilizados como sinônimos os termos *formas identitárias* e *identidades*.

sujeito tem um sentimento de pertencimento e uma posição singular nessa comunidade, cujas crenças e culturas são fontes essenciais de identidade.

No modelo comunitário, Dubar (2009) identifica duas formas identitárias, a cultural e a reflexiva. Na *forma cultural*, há o predomínio do NÓS sobre o EU; o grupo impõe ao sujeito o EU comunitário. Na forma reflexiva, há uma identificação de si mesmo na busca por um ideal moral; o EU reflexivo como consciência de si mesmo (DUBAR, 2009).

A segunda forma identitária são as *formas societárias*; os sujeitos participam dos grupos por períodos breves, suficientes para lhes oferecer subsídios para sua constituição identitária. Cada indivíduo possui vários sentimentos de pertença que podem modificar-se ao longo de sua trajetória. As crenças que os indivíduos trazem nessa forma são diferentes daquelas individualizadas; é diferente o olhar das identificações para si e para outrem, que aqui está relacionada à racionalidade.

Faz-se pertinente esclarecer que as formas societárias, ligadas ao pertencimento do sujeito a diversos grupos, como trabalho, entre outros, ocorre em virtude das escolhas pessoais e não herdadas, que caracterizam a identidade pessoal; são formas que se completam numa dupla identificação *para outrem e para si*; não há oposição entre elas.

Dubar (2009) identifica duas formas identitárias na forma societária, que são: a estatutária e a narrativa. Na *forma estatutária*, há a aprendizagem de um novo código simbólico, novas formas de pensar e falar valorizadas pelo poder; há a dominância da identidade para outrem (EU estratégico).

A fim de diferenciá-la da forma estatutária, a forma narrativa abarca a hegemonia das ações sobre a reflexão subjetiva do indivíduo; assim, cada um se define pelo que faz e não pelo seu ideal. A *forma narrativa*

Traduz-se por uma “arte de relatar” o que se fez, e não por meditações referentes ao que se queria ser. A identificação é a história certamente pessoal, mas voltada para o exterior, para as ações com os outros, para as realizações práticas (DUBAR, 2009, p. 50).

Max Weber não utiliza o termo identidade em sua teoria, mas acaba direcionado para este raciocínio, o que permite atentar-se para a subjetividade humana. Propõe formas comunitárias que estariam ligadas ao pertencimento a uma coletividade e formas societárias

ligadas a valores e racionalização, como melhores oportunidades de vida e associação para atender aos próprios interesses.

As formas societárias, nessa teoria, estão ligadas ainda a questões econômicas, trocas comerciais e sobrepõem, mas não anulam, as formas comunitárias que, por sua vez, estão ligadas a crenças “irracionais” do seu grupo, as quais serão aplicadas à vida cotidiana. (DUBAR, 2009).

Para Marx e Engels, o processo histórico (constituído pela força do capitalismo e suas consequências), o movimento operário e toda a política revolucionária implicam na constituição do ideal comunista. Foram estes autores que desenvolveram o conceito de “materialismo histórico”. Derrubar o Estado burguês para estabelecer uma comunidade de homens livres era o ideal marxista. A emancipação individual, a inteligência crítica da História e o rompimento com as ideias de sua classe eram consideradas virtudes revolucionárias e o esclarecimento da massa trabalhadora era fundamental para que se organizassem e constituíssem uma consciência de classe, mas o oposto aconteceu: ao invés da classe oprimida se fortalecer, é o Estado que ganha força, se posiciona contra os intelectuais da época que incentivavam e orientavam as classes trabalhadoras. Mas o povo estava impregnado pela identidade comunitária, pré-capitalista e, ao invés de se rebelarem, muitos operários e comerciantes herdaram uma identidade societária modelada pelo capitalismo. Para Dubar (2009), o processo de libertação proposto transformaria o EU explorado no EU crítico, mas não foi o que aconteceu.

Nenhum dos três processos citados anteriormente – Civilização, Racionalização e Libertação – originará uma forma identitária dominante; todos dão sua contribuição, cada sujeito tem suas combinações que o caracterizam tendo em conta a história de vida e os aspectos sociais.

As formas identitárias - cultural, reflexiva, estatutária e narrativa – irão diferenciar um sujeito do outro considerando o seu contexto histórico e social e isso significa inúmeras possibilidades de combinações, corroborando a dinamicidade encontrada no processo de construção da identidade, infindo e dialético, fazendo referência à associação da identidade para si e da identidade para outrem. Segundo Dubar, “a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade” (2005, p. 143).

Há dois processos de identificação significativos que contribuem para a constituição da identidade, ou das formas identitárias ou, ainda, das formas sociais de identificação dos indivíduos em relação com os outros e na trajetória de vida, como prefere Dubar (2009), que são: biográfico e relacional. O processo *biográfico* corresponde à identidade para si, atos de pertencimento e transações subjetivas; já o processo *relacional* corresponde à identidade para o outro, atos de atribuição e transações objetivas.

A constituição identitária está fundamentada nos processos biográfico e relacional que, mesmo sendo heterogêneos, são unidos por um mecanismo em comum, a tipificação, que está relacionada a tipos identitários que, por sua vez, correspondem a categorias socialmente aceitas para a identificação de si e do outro (DUBAR, 2005).

No processo de constituição da identidade ocorrem articulações significativas entre as transações objetivas e as subjetivas, constatando-se: uma identidade para si e uma identidade para o outro, no interior de um processo de socialização, numa dialética estabelecida entre eles em que se mostra o cerne da análise sociológica da identidade. (PLACCO e SOUZA, 2011).

Desse modo, a constituição identitária se concretiza pela articulação entre os atos de atribuição e pertencimento, em um movimento tensionado, contínuo e permanente. Dubar (2005) conceitua *atos de atribuição* como “que tipo de homem (ou mulher) você é”, como a identidade para o outro; e *atos de pertencimento* como “que tipo de homem (ou mulher) você quer ser”, como a identidade para si.

O conceito de identidade está pautado na dualidade dos processos de atribuição e pertença a fim de compreender a diversidade encontrada nos atos citados. O processo de atribuição pressupõe a interação direta com o outro, portanto, a forma como um grupo percebe o sujeito e lhe atribui uma *identidade virtual*. Em relação ao processo de pertencimento, dá-se a incorporação da identidade atribuída pelo próprio sujeito, *identidade real*. Muitas vezes, ocorre uma divergência entre essas identidades, ou seja, a ideia que o grupo faz do sujeito não é a mesma que ele tem de si. Portanto, para lidar com essa diferença, são elaboradas as estratégias identitárias.

As estratégias identitárias são divididas em transações externas (objetivas): tentativa de acomodação da identidade atribuída; transações internas (subjetivas): intento de resguardar “identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas

identidades (identidades visadas), com vistas a tentar assimilar a identidade-para-o-outro à identidade-para-si”. (DUBAR, 2005, p. 140).

Quando as estratégias identitárias não são suficientes para equilibrar as negociações feitas entre as transações externas e as internas, as diferenças intensificam-se em desacordos entre as identidades virtuais e reais e, como Dubar (2005) afirma, são geradas rupturas em função de uma tensão ou de uma contradição interna ao contexto social. A descontinuidade de uma situação que sempre funcionava provoca um desequilíbrio e gera uma crise. Devido à significância do conceito de crise para esta pesquisa, abordaremos o assunto na sequência.

### **2.1.1 Crises**

Dentre as atribuições que lhe são feitas, o indivíduo pode recusar essa identidade e se constituir de outra maneira, mas, quando há perturbações nessa incorporação, ocorre uma cisão, um desequilíbrio, que Dubar (2009) nomeia de crise. Para o autor, crise tem sentidos múltiplos: “fase difícil atravessada por um grupo ou indivíduo” e “período decisivo ou perigoso da existência” (p.20).

A expressão crise remete à ideia de ruptura e, esta por sua vez, remete à ideia de uma modificação mais ampla que poderá afetar, ao mesmo tempo, os comportamentos econômicos, as relações sociais e as subjetividades individuais.

Se introduzirmos a hipótese de que cada período de equilíbrio relativo, de crescimento contínuo e de regras claras, de política estável e de instituições legítimas é acompanhado de um conjunto de categorias partilhadas em sua maioria de um sistema simbólico de designação e de classificação fortemente interiorizado, então a ruptura desse equilíbrio deve constituir uma dimensão importante e específica da crise (DUBAR, 2009, p. 22).

Para Dubar (2009), as configurações das formas identitárias estabelecidas anteriormente provocam uma crise identitária que é a essência da construção da identidade pessoal, pois é uma maneira de buscar novos conhecimentos, ajustando as novas estruturas do seu meio, de sua cultura, de sua classe social, “como os outros” ou que se identifica com as figuras idealizadas para a conquista de sua identidade pessoal.

Nas sociedades contemporâneas, as rupturas provocadas por separações, doenças, perda de emprego ou de entes queridos, aposentadoria, dificuldades nos relacionamentos e mudanças de vida têm atingido pessoas de diversas idades, incluindo-se aí jovens e crianças. Para Dubar (2009), essas rupturas são muito significativas, uma vez que constituem experiências vitais e existenciais que questionam os antigos modelos de estabilidade, perturbando a antiga crença de aprendizagem definitiva.

As crises refutam os modelos, as crenças, os valores e, para muitos adultos, buscar novas aprendizagens é difícil, pois estão prescindindo de um saber estável e adquirido.

Essas crises são identitárias porque perturbam a autoimagem, a autoestima, a própria definição que a pessoa dava “de si para si mesma”. A antiga configuração identitária tornou-se insustentável, inviviável, corporalmente insuportável (DUBAR, 2009, p.198).

Num momento de crise identitária, os questionamentos são subjetivos e têm suas raízes na infância e na história pessoal, e o contexto social também está inserido nessa ruptura, pois se adequar a novas formações incide em se adequar a novas referências sociais, ou seja, incorporar novas formas “comunitárias” e “societárias” entre “identidades para o outro” e “identidade para si”.

É importante salientar que as constituições identitárias pessoal e social estão interligadas e se complementam. Mesmo que a sociedade esteja passando por um momento de reconstrução do ponto de vista econômico e social, a identidade pessoal também sofre as influências desta perturbação.

As crises pessoais, econômicas ou sociais afetam a constituição identitária do sujeito e são desencadeadas por algo instituído, de uma concepção existente, que se modificará e dará origem a uma nova categoria que irá contestar a ideia estabelecida, transformando-a. Analisaremos, a seguir, questões ligadas à formação inicial docente que deveria atribuir ao futuro educador um papel voltado para a diversidade das potencialidades dos alunos, mas na qual existem várias lacunas que confundem o docente, podendo levá-lo ao não reconhecimento do papel de professor dentro da perspectiva inclusiva.

## 2.2 Formação Docente

Os aspectos profissionais, assim como os aspectos sociais e a história de vida, interferem na constituição identitária do sujeito. Portanto, em relação aos aspectos profissionais, faz-se necessário analisar a formação inicial docente a fim de identificarmos quais as condições que são atribuídas ao educador quanto à sua atuação na educação inclusiva, que é um dos focos desta pesquisa.

O modelo de formação que prevalece desde o início do século XX apresenta várias lacunas que evidenciam o desencontro existente entre as políticas educacionais, a realidade existente e as práticas pedagógicas (DORZIAT, 2011; GATTI, 2013). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), por exemplo, traz que a formação docente deve criar condições para se lidar com a diversidade em sala de aula e deverá ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura ou graduação plena (artigo 62). No mesmo artigo é proposto que, a formação mínima em nível médio, na modalidade normal, será suficiente para que o professor atue na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental.

Podemos observar que está implícita a preocupação com a formação e a necessidade de se trabalhar a diversidade, mas o fato de exigirem a formação em nível superior e aceitarem a formação mínima em nível médio sugere um caráter ambíguo e provisório. Essa situação também poderá dificultar o entendimento das políticas educacionais voltadas para a formação docente, além de impedir investimentos de qualidade, prejudicando, assim, a qualidade da graduação.

Dorziat (2011) considera que, embora seja considerada efetiva e suficiente pelo Banco Mundial, a formação inicial docente evidencia o distanciamento entre o pensamento reflexivo e as ações voltadas para a sala de aula, essenciais para o desenvolvimento do trabalho docente. Atualmente, a graduação em Pedagogia é muito breve, com duração média de três anos e meio e a formação em serviço é de cunho estritamente técnico, sendo ambas voltadas para a fomentação de habilidades e competências e, muitas vezes, propostas sob a modalidade à distância.

Assim, não são trabalhadas de forma expressiva, na formação inicial, as reflexões, os questionamentos pertinentes à docência e às condições específicas dos alunos, pois é priorizado o trabalho com os conteúdos referentes à gestão, avaliação de estabelecimentos de ensino e de sistemas educativos, temas estes que poderiam ser desenvolvidos na formação

continuada para que houvesse mais tempo para se dedicar a assuntos voltados para “dentro da escola” (GARCIA e FRANÇA, 2010, p. 16).

[...] a formação de professores deveria contemplar, em todas as licenciaturas, um conteúdo que capacitasse o professor para o processo de ensino em sala regular, cuja presença do aluno com deficiência é esperada. Porém, na maioria, dos casos em que há alguma disciplina com o conteúdo de educação especial (e inclusiva), não há a possibilidade de aprofundamento, em razão da carga horária limitada. Com isso, a formação inicial de professores em áreas específicas de educação especial (e inclusiva) fica a desejar, refletindo diretamente na prática docente (CAIADO, CAMPOS e VIRALONGA, 2011, p. 161).

As Diretrizes Curriculares para a Formação Docente (2002) enfatizam a necessidade de se preparar o professor para acolher o seu aluno como sujeito sócio-histórico, mas a fragmentação disciplinar específica sobre os conhecimentos didáticos e metodológicos de ensino empobrece a formação, pois separa os conteúdos, deixando-os sem interlocuções significativas que possibilitariam desenvolver no professor a consciência para a diversidade em sala de aula. Segundo Gatti (2013), toda prática educacional têm seus fundamentos teóricos associados à filosofia educacional, e vice versa, mas essa relação dialética não é considerada pelos currículos universitários, elaborados e desenvolvidos de forma fracionada, principalmente na formação inicial.

A fragmentação dos currículos e das disciplinas nos cursos de formação inicial docente acomoda à desconsideração da realidade e das peculiaridades de alunos e professores. No processo de formação inicial é fundamental relacionar os aspectos pessoais com os aspectos profissionais e os escolares a fim de se oferecer subsídios para a constituição identitária do professor. Tanto os currículos quanto as disciplinas precisam relacionar-se entre si para que exista uma sequência eloquente para o aluno e futuro professor, além de ser essa uma oportunidade para capacitar o docente sobre aspectos da educação inclusiva, elencando atividades e situações que favoreçam ou não aos alunos com deficiência, atividades essas voltadas para a realidade social do aluno.

A perspectiva inclusiva precisa ser desenvolvida nos futuros educadores com o objetivo de que possam atuar na educação básica, ponderando a multiplicidade existente em nossa sociedade e inovando as práticas pedagógicas ao considerar as diferenças existentes. Cada aluno tem características únicas que precisam ser atendidas e, por vezes, não se enquadram em currículos e práticas padronizadas. Na busca por igualar a todos num único

perfil, a graduação deveria oferecer subsídios adequados para que o docente pudesse se apropriar dessa percepção e utilizá-la na escola mas, na realidade, as matrizes curriculares da formação inicial docentes das universidades públicas das regiões sul e sudeste do Brasil, segundo Freitas e Moreira (2011), trazem somente uma disciplina obrigatória e /ou optativa na área da educação especial e inclusiva.

Gatti (2008) chama a atenção para o fato de que a disciplina ligada à educação especial e inclusiva, na maioria das vezes, traz uma abordagem genérica e descritiva dos aspectos educativos e não faz relação com as práticas pedagógicas pertinentes, ou ainda o espaço é direcionado para a Língua Brasileira de Sinais<sup>11</sup> e limita os conteúdos somente para os alunos surdos, abreviando as discussões sobre as demais deficiências.

A relação entre o conhecimento e as práticas em sala de aula precisa ser construída desde a formação inicial. O que acontece, muitas vezes, é a teorização baseada em construções abstratas e projetos que não são desenvolvidos na prática. Tensões podem ocorrer quando o docente não vivenciou, através de estágios ou outras atividades, seu trabalho no ambiente escolar e pode enfrentar dificuldades ou resistências na escola, justamente por não ter contemplado situações significativas na instituição escolar.

É necessária a criação de espaços socializadores e colaborativos de estudo no contexto da escola entre os professores e demais membros da comunidade escolar, no sentido não só de formação teórica, para cumprir as determinações instituídas ou burocratizar as diferenças, mas de exercícios de reflexão situados que proporcionem autonomia para transgredir regulações e sugerir novas e alternativas formas de conformação de espaço/tempo educacional. (DORZIAT, 2011)

Para Magalhães (2011), os futuros professores do ensino regular devem ter conhecimento sobre a inclusão de pessoas com deficiência para possam compreender a diversidade de estratégias, estilos e ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam. Tais características dificilmente serão desenvolvidas com uma ou duas disciplinas voltadas para a fundamentação teórica e metodológica da educação especial e inclusiva na grade curricular dos cursos de Pedagogia. Faz-se necessário ajustar o currículo da formação inicial como um todo para que atitudes inclusivas sejam incorporadas de forma determinante, como constitutiva do sujeito.

---

<sup>11</sup> A Língua Brasileira de Sinais - Libras – é regulamentada pelo Decreto 5626/05 e deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores.

São necessárias mudanças e adaptações curriculares para desenvolver uma perspectiva inclusiva, que se identifica com princípios humanistas. Para Mantoan (2010, p.21), “os currículos adaptados, o ensino diferenciado, a terminalidade específica e outras soluções excludentes precisam ser indagados em suas razões de adoção, interrogados em seus benefícios, discutidos em seus fins e eliminados por completo e com urgência”.

Diante de várias lacunas existentes em relação à formação inicial docente, podemos notar que há uma tensão presente entre a formação inicial e a educação inclusiva e, conseqüentemente, com o professor que se vê diante dos alunos com deficiência e, apesar do discurso inclusivo, diz não saber o que fazer. E quais os recursos que o docente utiliza para sair de situação? Diante desta crise (formação e inclusão), como o professor age?

A educação inclusiva proporciona um desafio para o sistema educacional, pois enfatiza a necessidade de repensar e reinventar outras práticas educacionais. Esse desafio, como diz Dorziat (2013), “é capaz de abalar verdades inquestionáveis historicamente presentes nas escolas” e impulsiona o professor a rever suas práticas e a buscar conhecimentos, o que nos faz pensar na importância da aprendizagem dos adultos e nas possibilidades que oferece para um repensar e reinventar também a formação inicial, a qual envolve adultos e sua específica maneira de aprender e pensar.

### **2.2.1 Aprendizagem dos Adultos**

A aprendizagem está relacionada com a aquisição de conhecimento, com experiências, descobertas e, para o adulto, sua busca pelo saber está direcionada a algo que *faça sentido* e que tenha um *propósito*, talvez por curiosidade ou por necessidade. A busca por informação, muitas vezes, não está restrita ao espaço escolar, formal. Placco e Souza (2006) sinalizam que a aprendizagem do adulto, como fenômeno e processo, pode ocorrer em qualquer cenário, inclusive em espaços não formais. Furlanetto (2007) esclarece:

[...] o professor intervém em um meio ecológico complexo, em um cenário vivo e mutável, definido por interações simultâneas, além de enfrentar múltiplas situações para as quais não encontra respostas elaboradas, o que o obriga a ir além das regras. (FURLANETTO, 2007, p. 10)

A aprendizagem do adulto precisa ter um *objetivo* que o motiva e o direciona para sua realização, na qual a *experiência* é o ponto de partida e chegada dessa aprendizagem (PLACCO e SOUZA, 2006). Trata-se da formação de um sujeito adulto, inserido num contexto social, que traz suas complexidades paradoxais, conscientes e inconscientes.

O adulto aprendiz apresenta um conjunto de dimensões próprias, que deve ser articulado com os saberes que possui e com sua prática docente durante todo processo formativo a fim de proporcionar oportunidades reflexivas e relevantes que favoreçam sua constituição identitária docente. Segundo Placco (2008), as dimensões estão sincronicamente imbricadas no próprio sujeito e a formação não surtirá os efeitos desejados se forem desconsideradas no processo formativo, assim como as necessárias intencionalidade e consciência do professor-formador e do aprendiz. As dimensões precisam também ser compreendidas de forma complementar, e não isoladamente.

Assim, o conjunto de dimensões, dentro do processo formativo, deve estar em equilíbrio entre a consciência e a intencionalidade daquele que aprende, com a daquele que ensina, com os sentidos e significados construídos pelas relações pedagógicas e pessoais existentes, para que a aprendizagem seja significativa e mobilize o sujeito, isto é, de modo que possa ser incorporado pelo sujeito, considerando a pessoa inteira. Se o próprio sujeito separa sua prática de sua formação, do contexto social, político, afetivo e/ou ético, demanda a alienação de si e de seu trabalho.

Abordaremos agora o que algumas das dimensões buscam desenvolver:

a) *Dimensão técnico-científica*: desenvolver a formação básica de forma ampliada e sistematizada para que os professores a possam estender a outros saberes e interagir em outros conceitos;

b) *Dimensão da formação continuada*: faz-se necessário o docente compreender a importância da busca contínua por atualizações;

c) *Dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico*: não se pode trabalhar sozinho; a interação com seus pares é fundamental na formação docente, incluindo professores, alunos, família. Em relação ao projeto pedagógico, todos os envolvidos com a escola devem contribuir para sua realização;

d) *Dimensão dos saberes para ensinar*: é importante que o docente conheça seus alunos e o que eles podem lhe oferecer, além dos fundamentos didáticos e metodológicos de seu ensino;

e) *Dimensão crítico-reflexiva*: trata-se do desenvolvimento do pensar crítico que está ligado aos nossos princípios e valores;

f) *Dimensão avaliativa*: refere-se à maneira como o professor avalia sua docência e como ele faz para ampliar seu conhecimento, visando enriquecer sua prática;

g) *Dimensão ética e política*: diz respeito à consciência ética e política que se quer desenvolver no sujeito e na sociedade;

h) *Dimensão estética e cultural*: construir no docente a consciência para a cultura e o senso estético, incentivando e proporcionando experiências que o professor possa incorporar na sua prática e na vida.

A formação docente precisa rever sua metodologia para desenvolver nos alunos as dimensões citadas e modificar o professor de modo a ampliar seu autoconhecimento, sua autonomia e prática, para que possa refletir, ressignificar e transformar a maneira como desenvolve seu trabalho em sala de aula.

Aprender, de um lado, supõe aceitar que não se sabe tudo, ou que se sabe de modo incompleto ou impreciso ou mesmo errado, o que é doloroso; de outro, relaciona-se ao prazer de descobrir, de criar, de inventar e encontrar respostas para o que se está procurando, para a conquista de novos saberes, ideias e valores (PLACCO e SOUZA, 2006).

A aprendizagem do adulto, na formação, requer cuidados, pois, para lidar com a educação inclusiva, novas concepções, ações e atitudes precisam ser introduzidas na graduação e proporcionar ao professor condições para que este possa ter atitudes inclusivas, repensando sua maneira de trabalhar sempre que necessário, e para que ele se sinta capaz de assumir o papel, atribuído também pela escola, pelo sistema e pelas famílias.

### **3. Procedimentos Metodológicos**

A proposta deste estudo é conhecer como se dá a constituição identitária docente em relação à educação inclusiva e como a formação inicial interfere na construção deste processo com base nos autores Dubar (2005, 2009), Placco (2008) e Placco e Souza (2006, 2011).

A abordagem utilizada é a qualitativa, visto que se trata de um estudo da experiência de pessoas que interagem no mundo, numa perspectiva naturalista. Bogdan e Biklen (1982) apresentam em seu livro, cinco características básicas que definem o conceito de pesquisa qualitativa, apresentadas por Lüdke e André (1986). São elas:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são descritivos;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- e 5. A análise dos dados tende a ser um processo indutivo (p.12 e 13).

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador tem contato direto com a situação que está sendo estudada e precisa perceber as manifestações e as interações decorrentes da situação em si, além de notar as reações das pessoas e os aspectos cotidianos frente ao problema proposto.

#### **3.1 Instrumento e Sujeito de pesquisa**

Para este trabalho, a ideia foi ater-se a um único sujeito de pesquisa para que pudéssemos nos aprofundar em sua constituição identitária de modo a enfatizar as tensões entre formação e prática docente relacionadas à educação inclusiva.

Os critérios escolhidos para determinar o sujeito de pesquisa foram:

- A) Formação em Pedagogia;
- B) O tempo de exercício na profissão, que poderá variar de 02 a 08 anos de experiência;
- C) Inserção no ensino regular básico, público ou privado;

D) Ter, ou ter tido, pelo menos um aluno com deficiência em sua sala de aula e

E) Atuar em uma cidade da região do Alto Tietê com o propósito de nos atentarmos à demanda desta região específica.

A entrevista foi selecionada como instrumento para a coleta de dados por desempenhar um papel importante nas atividades humanas e pela interação que permeia a técnica (Lüdke e André, 1986). Foi escolhida a entrevista não estruturada como instrumento de coleta de dados por se tratar de um recurso em que não há imposição de questões, o que nos permitiu extrair concepções e opiniões do docente de modo a resgatar seu caminho em relação ao desenvolvimento profissional e pessoal, além constatarmos como ele percebe a inclusão.

Utilizaremos também a técnica de entrevista recorrente, procedimento que permite a construção do conhecimento sobre a situação analisada. O pesquisador e o pesquisado retornam ao material produzido, transformando-o e modificando as informações coletadas à medida em que as entrevistas são realizadas, voltando ao material original para consulta sempre que necessário. (SADALLA et al, 2005)

Simão (1982, apud SADALLA et al, 2005) diz que a entrevista recorrente é o processo em que há uma interação planejada entre um “ator que pretende ‘conhecer’ o fenômeno e outro ator que detém a experiência cotidiana daquele fenômeno.”

Com o objetivo de nos aprofundarmos sobre o assunto e não desviarmos o foco pretendido nesta pesquisa, as questões elaboradas seguiram os seguintes critérios:

- 1) a Trajetória Profissional Docente;
- 2) as Crises Identitárias e suas rupturas;
- 3) a formação para a inclusão na Formação Inicial/ graduação;
- 4) o incentivo e/ou o descaso dos Professores Formadores frente à inclusão,
- 5) as Reflexões que as experiências proporcionaram aos docentes em relação aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;

6) as Atribuições ao professor oriundas da escola, dos colegas, das famílias dos alunos e do próprio professor e suas Pertenças.

Assim, a entrevista ficou organizada da seguinte forma:

OBJETIVO	PERGUNTA
1. Formação: conhecer sobre a formação do professor e sua trajetória acadêmica até o momento. Construção da identidade profissional.	1. Graduação, ano de conclusão, outros cursos.
2. O tempo de magistério e a visão que tem da educação e da inclusão	1. Há quanto tempo você leciona? 2. Como você percebe a Educação atualmente? O que é a inclusão para você?
3. Porque escolheu ser professor. Motivos da escolha.	1. Quais os motivos que o levaram a escolher essa profissão?
4. Como o sujeito da pesquisa percebe sua formação inicial	1. Você acredita que a sua formação inicial/ graduação lhe ofereceu subsídios para atender às demandas atuais da docência?
5. Identificar se o docente teve contato na formação inicial com a Educação Especial e Inclusiva, como foi este contato e se ele sente-se preparado para receber alunos com deficiências.	1. Na sua formação/graduação, como foi seu contato com os conteúdos referentes à Educação Especial e Inclusiva? 2. Nesse contato, o que aprendeu? 3. O que você recebeu na graduação o auxilia hoje em seu contato com crianças com deficiência?
6. Perceber se houve contato anterior com a inclusão. Construção da identidade	1. Você já teve ou tem contato fora do ambiente escolar com pessoas que têm deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação?

7. Perceber se o docente considera a participação de todos os alunos em classe.	1. Descreva sua sala de aula (ambiente físico e a rotina da sala).
8. Identificar como o docente percebe seus alunos com deficiência.	1. Como são seus alunos?
9. Verificar como o docente lida com as diferenças na escola e o movimento de atribuição e pertença referentes à inclusão, “professor de inclusão”.	1. Como você, professor, encara a diversidade na sua sala de aula? 2. Como você trabalha com a diversidade presente na sala de aula?
10. Identificar as dificuldades encontradas pelos docentes e averiguar se a formação inicial supriu suas necessidades.	1. Como você desenvolve seu trabalho como docente em relação à diversidade presente na sala de aula? 2. Sua formação inicial lhe ofereceu aporte para lidar com a diversidade, heterogeneidade da sala de aula?
11. Verificar se o professor deposita a aprendizagem somente no aluno ou ele se vê como corresponsável por essa aprendizagem	1. Como você vê o processo de aprendizagem de seus alunos em classe? 2. De quem é a responsabilidade pela aprendizagem da criança?
12. Verificar o movimento de atribuição e pertença do papel de professor para a diversidade, em sala de aula.	1. O que é um “professor inclusivo”? 2. Você se vê nesse papel? Como se vê? 3. Como foi receber essa tarefa?
13. Verificar o movimento de atribuição e pertença do papel de professor para a diversidade, na escola.	1. Seus colegas de trabalho o veem como um professor inclusivo? 2. E os pais dos seus alunos? 3. E a equipe gestora da escola?

14. Sentimento de pertença ao papel de professor inclusivo.	1. Como você prepara/organiza suas atividades para aula?  2. Tem um plano de aula que você costuma seguir?  3. Como se sente ao preparar atividades adaptadas para seus alunos em sala de aula?
15. Averiguar como o docente encara as mudanças que podem surgir em sala quando se lida com a diversidade.	1. Quais são seus critérios para definir um bom profissional em sala de aula?
16. Movimento de atribuição e pertença em relação à função de professor perante os alunos com quem trabalha atualmente e os futuros.	1. O que a graduação especificamente lhe ofereceu para lidar com alunos com deficiências, TGD e altas habilidades e superdotação?  2. Quem (ou o que) poderia ajudá-lo em relação a essas dificuldades?

### 3.2 Coleta de Dados

A pessoa escolhida como sujeito de pesquisa é uma professora que atua na rede privada de ensino, formada em Pedagogia. Há três anos trabalha como docente e atende a uma aluna com deficiência. Atua na região do Alto Tietê, na cidade de Arujá.

Foi realizada uma primeira entrevista<sup>12</sup> com a professora escolhida a partir das questões descritas acima, seguindo o propósito de deixá-la livre para discorrer sobre os assuntos de maneira natural.

A primeira atitude foi apresentar à docente o TCLE (Termo de Compromisso Livre e Esclarecido) afirmando meu comprometimento com sua privacidade e qualquer informação que a identifique, o qual foi lido, preenchido e assinado por ela.

A primeira entrevista teve duração de uma hora e vinte minutos e a professora se mostrou calma e segura ao falar sobre sua atividade como docente. Ela acompanhava uma

<sup>12</sup> As entrevistas foram áudio gravadas, com a autorização prévia do sujeito de pesquisa.

aluna com síndrome de Down diariamente, como sua cuidadora, e abordava sua prática e a de seus colegas de forma a elucidar seu cotidiano na escola. É possível notar uma tranquilidade no seu relato sem a obrigatoriedade de acertar conceitos ou práticas, considerando o trabalho com pessoas com deficiência.

Ao final da primeira entrevista a docente falou que estava atenta para manter sigilo sobre a escola onde leciona, assim como sobre pessoa com deficiência que acompanha. Esclareci a ela que nenhum dado que a identifique será divulgado e reiterei os pontos do TCLE.

Numa segunda etapa coloquei para a professora o quão significativo seria para a pesquisa, referente à constituição identitária docente, voltarmos à primeira entrevista e resgatar algumas de suas falas, previamente analisadas, para que ela pudesse discorrer mais a respeito. Os dizeres enfatizados foram aqueles que caracterizavam as crises e as tensões enfrentadas no seu cotidiano como educadora.

Da primeira entrevista para a segunda deu-se um intervalo de 49 dias e, nesse ínterim, algumas alterações ocorreram na vida da professora: ela foi chamada para assumir uma vaga num concurso público municipal em que havia sido aprovada e não desenvolvia mais o trabalho com pessoa com deficiência com quem trabalhava anteriormente, o que não a descaracterizou como sujeito deste estudo, pois, seguindo os critérios de escolha para o sujeito de pesquisa, ela ainda os atende e pretendemos analisar aspectos de sua trajetória como professora, visando analisar a constituição identitária docente.

Nesse segundo momento da pesquisa procuramos esclarecer para a educadora que seria necessário voltar à sua entrevista e resgatar suas falas para que houvesse uma melhor compreensão de seu trabalho e de como ela atuava com os alunos que necessitavam de condições específicas para o seu desenvolvimento. Explicamos que essa retomada tinha como objetivo o aprofundamento de dados de sua prática e também uma análise mais aprofundada das crises e tensões existentes entre a formação inicial e a educação inclusiva, fundamentais na constituição da identidade docente, essenciais para este trabalho.

Nesta etapa a entrevista teve a duração de uma hora e trinta minutos e a professora está se sentindo orgulhosa pelo fato de voltarmos à sua entrevista. Como no primeiro contato, mostrou-se à vontade para falar do seu dia a dia na escola particular em que trabalhava e, agora, na escola pública em que começou a atuar depois que foi efetivada na rede. A docente

relatou as diferenças existentes ao comparar as duas instituições de ensino, assim como a participação da família.

A professora descreveu os episódios que vivenciou em relação à educação inclusiva nas escolas e não associou os momentos de tensão que enfrentou no seu dia a dia, como situações que a mobilizaram na busca por outras possibilidades para desenvolver seu trabalho em sala de aula. Relatou também como se deu o rompimento do trabalho que executava com a aluna com deficiência.

Como na primeira vez, a professora se mostrou preocupada com o sigilo referente às escolas em que atua no momento e com a aluna que acompanhava, mas deixei claro para ela novamente que nenhum dado que a identifique será divulgado nesta pesquisa e que existe um Comitê de Ética que acompanha as atividades e o sigilo da pesquisa.

Tanto na primeira como na segunda entrevista o material coletado foi bastante extenso e intenso, pois a docente entrevistada trouxe suas concepções de forma livre e natural a respeito do assunto proposto e abordou, também, aspectos que a fizeram refletir sobre questões pessoais, até então esquecidas.

Após a realização das entrevistas as mesmas foram transcritas e propostas categorias de análise, ressaltando as “tensões entre a formação docente e a prática”, enfatizando as atribuições e pertencas em relação à educação inclusiva e à formação inicial.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/ Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.”  
(Paulo Freire, 2002)

Com o propósito de entender como se dá a constituição identitária docente na relação com a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação e como a formação inicial abarca esta questão, analisaremos os dados coletados nas entrevistas realizadas.

A docente entrevistada é formada em Pedagogia e atua na rede particular e pública da cidade de Arujá, na região do Alto Tietê. Desde que foi contatada se mostrou disponível para a realização das entrevistas, se mostrando à vontade para responder aos questionamentos colocados. Não se recusou a responder a nenhuma pergunta durante o processo, mostrando-se disposta a falar de seu trabalho e desempenho na função que exerce.

Ela descreveu sua trajetória profissional, resgatado desde o ensino médio, passando pela formação inicial, a qual é um dos interesses deste trabalho, até a pós-graduação em Psicopedagogia, que terminou recentemente. É recorrente na sua fala, tanto na 1ª quanto na 2ª entrevista, a importância de todo docente buscar conhecimento e atualizações para desenvolver seu trabalho de forma satisfatória, mostrando a necessidade de se considerar a dimensão da formação continuada (Placco, 2008).

A docente apontou os momentos de crise e as rupturas que se desencadearam em sua carreira e prática docente, assim como as reflexões que a prática inclusiva lhe proporcionou e as situações do cotidiano escolar com as peculiaridades que seus alunos apresentavam.

Apontou, também, algumas situações em relação à formação inicial e sobre como os professores formadores atuam em relação à educação especial e inclusiva na graduação; sobre como as ocorrências cotidianas, tanto pessoais quanto profissionais, são determinantes na relação com o outro, como Norbert Elias traz em sua teoria, “não o existe o Eu sem o Nós” (Dubar, 2009, p. 28).

Após realizadas as entrevistas, as mesmas foram transcritas com o cuidado de se perceber e se considerar as expressões faciais, os tons de voz e os gestos da professora entrevistada. Na sequência, nos propusemos a fazer várias leituras do material coletado com o objetivo de explorar a impressão causada e o que nos impactou, numa visão geral das falas da educadora.

É importante que fiquemos atentos àquelas falas direcionadas ao movimento de atribuições em relação ao papel de professor inclusivo, as quais exigem o desenvolvimento de dimensões específicas descritas por Placco (2008). A dimensão crítico-reflexiva, que envolve reflexões metacognitivas, em que o docente precisa pensar sobre o seu pensar, que envolve a maneira como considera seus saberes, seu conhecimento e para que possa (re) organizar suas ações e suas práticas, tanto na escola, como vida pessoal.

A dimensão ético-política também é significativa quando das atribuições voltadas ao professor inclusivo, pois este educador precisa conhecer e articular-se em relação às questões sociais e políticas para que possa orientar seu aluno com consciência dos seus compromissos como cidadão. Desse modo, quando o docente tem consciência de si, do trabalho que exerce na escola e quer integrar seus alunos na sociedade, principalmente aqueles com deficiência, há um comprometimento deste professor. Esse comportamento desenvolvido de inserção social e pedagógico é um princípio fundamental da perspectiva inclusiva.

A dimensão humano-interacional tem como proposta tornar a relação entre professores e alunos única e significativa, aspecto que, numa perspectiva inclusiva, é importante para que o docente possa perceber as necessidades de seus alunos e esses, por sua vez, possam se colocar como sujeitos.

Assim, dentre o conjunto de dimensões propostas (PLACCO, 2008), essas aqui indicadas se constituem oportunidade para que o docente possa rever posições, apropriar-se de atribuições ligadas à educação inclusiva e assumi-las como pertencças.

Dando seguimento à análise, foram propostas as categorias descritas abaixo, baseadas nas falas pontuadas pela professora:

- 1) Trajetória Profissional Docente;
- 2) Inclusão;
- 3) Crises Identitárias;

- 4) Formação Inicial e a Educação Inclusiva;
- 5) Práticas Pedagógicas;
- 6) Atribuições e suas Pertencas.

A categoria **Trajetória Profissional Docente** surgiu das falas colocadas pela professora para descrever o caminho profissional percorrido por ela até os dias de hoje na busca pela sua constituição profissional. Podemos observar que a profissional mostra situações relacionadas tanto aos atores inseridos no sistema escolar, como aspectos pessoais que interferem na sua trajetória.

A categoria **Inclusão** desponta do entendimento que a docente entrevistada faz sobre os conceitos de educação especial e inclusiva. A inclusão está relacionada ao atendimento de todas as pessoas na escola regular e que seja oferecido ensino de qualidade, enquanto a educação especial abarca as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

**Crises Identitárias** aparecem como uma categoria formada pelas falas da docente que norteiam para as rupturas de uma situação consolidada no cotidiano, relacionada a novas situações e às tensões provocadas por estas perturbações (DUBAR, 2009). As crises são significativas, pois são constituintes da identidade dos sujeitos na medida em que a forma identitária estabilizada anteriormente abre espaço para novas oportunidades e formas identitárias.

A categoria **Formação Inicial e a Educação Inclusiva** se configurou sobre as falas da professora, ao revelar como a formação inicial lhe ofereceu subsídios referentes à educação especial e inclusiva e a maneira como desenvolveu este trabalho, além da importância que a docente dá para essa etapa da formação. Essas frases nos mostram, também, como a formação inicial procedeu para dar conta das disciplinas específicas e gerais do conteúdo programático oferecido pela instituição de ensino superior.

**Práticas Pedagógicas** – trata-se de uma categoria formada pelas falas que trazem os recursos utilizados cotidianamente pela professora em sala de aula e quais manobras são utilizadas quando o instrumento selecionado não atende às expectativas, mostrando a importância da multidimensionalidade no processo formativo (PLACCO, 2008).

A categoria **Atribuições e suas Pertencas** diz respeito às atribuições que são feitas à professora entrevistada (o outro atribui a você) e os atos de pertencimento que podemos recusar ou aceitar (identidade para si). As atribuições estão relacionadas à forma como o grupo percebe o sujeito e lhe atribui uma identidade virtual e o processo de pertencimento está relacionado à identidade real, como o sujeito incorpora a identidade que lhe foi atribuída.

Relacionaremos agora as categorias descritas com a fundamentação teórica descrita neste trabalho e as falas colocadas pela docente entrevistada.

#### 4.1 Trajetória Profissional Docente

Durante todo o processo formativo, são constituídas e reconstituídas as formas identitárias na construção de uma identidade docente que sofre influências dos processos multidimensionais e que estão sincronicamente ligadas ao sujeito, de acordo com Placco (2008).

A influência da dimensão técnico-científica está relacionada à busca pela formação sistematizada, com objetivo de estender e interagir com outros saberes, exemplificadas nas falas abaixo:

Eu me formei em 2009 em Pedagogia e me identifiquei muito com a área e estou terminando a pós em Psicopedagogia, relacionada a dificuldades de aprendizagem, porque me apaixonei pela área.

[...] eu fui para este lado da dificuldade de aprendizagem e a Psicopedagogia pode me ajudar a ter este olhar.

[...] eu tinha esta preocupação de não confundir quem é indisciplinado e quem tem déficit de atenção e é hiperativo. Então, eu me preocupei de observar o aluno com TDA-H [...].

Em relação à música, eu nunca tive voz para cantar e nem ritmo, mas estou correndo atrás e estou aprendendo.

[...] a APAE me ensinou, foi muito importante; as pessoas tinham medo de falar com ela (relação com limites em relação à aluna que acompanhava).

(por que a Psicopedagogia) [...] porque eu quis direcionar para dificuldade de aprendizagem e, justamente, porque cada caso é um caso.

Podemos perceber, nas citações descritas acima, que a docente se identificou com alguns grupos significativos, caracterizando uma forma identitária societária em que os indivíduos têm vários grupos de pertencimentos, de acordo com Dubar (2009). A pedagoga se identifica com o grupo da Pedagogia, da Psicopedagogia, com os que se dedicam ao estudo das dificuldades de aprendizagem, com aqueles que tocam violão, com o grupo da APAE; todos os saberes conquistados irão interagir com outros saberes, além de proporcionar enriquecimento profissional e pessoal, os quais contribuem para a constituição identitária docente.

Outra dimensão que aparece na entrevista é a do trabalho coletivo, que enfatiza a interação com seus pares:

Quando eu trabalhei como auxiliar de sala, foi muito legal porque tive contato com vários estilos de professores e eu tentei pegar o que queria para mim e o que eu não queria.

[...] eu gosto de conversar com ele (professor especialista) para trocar figurinhas.

Neste ponto observamos que a interação da docente com seus pares ressalta a formulação proposta por Norbert Elias: “Não há identidade do Eu sem identidade do Nós” (DUBAR, 2009, p.28). A docente considera o outro para se constituir.

A dimensão avaliativa, citada por Placco (2008), refere-se à maneira como o professor avalia seu trabalho e como ele amplia seu saber, tendo em vista expandir sua prática. Podemos notar esta preocupação incorporada na seguinte fala da entrevistada:

[...] meu estágio foi na APAE, fiquei um ano lá. Observava tudo e eu estava em contato com várias crianças com problemas diferentes.

O exemplo citado traz a importância que a educadora dá para o estágio realizado, assim como as observações que fazia dos alunos com deficiência.

Em relação à dimensão crítico-reflexiva, que está ligada ao desenvolvimento do pensar crítico, podemos exemplificá-la na frase:

[...] eu tinha esta preocupação de não confundir quem é indisciplinado e quem tem déficit de atenção e é hiperativo. Então, eu me preocupei de observar o aluno com TDA-H [...].

Nessa interação entre as falas da professora e o conjunto de dimensões desenvolvido por Placco (2008), a sincronicidade está presente no sujeito. A docente pode se constituir no imbricamento das dimensões.

Nas falas relacionadas na sequência, as escolhas da entrevistada revelam, em relação às formas identitárias societárias, sugeridas por Dubar (2009), como ela participa dos grupos por determinados períodos, mas com tempo suficiente para incorporar subsídios para sua constituição identitária:

Eu trabalhei um período como auxiliar de classe e assumi uma sala de Educação Infantil em 2013 e eu, também, acompanho uma aluna especial desde 2013 também.

Eu sempre fui apaixonada pela área de Psicologia, mas na época do ensino médio, acabei indo para Técnico em Contabilidade, porque o Magistério só tinha no período da manhã e eu adiei e depois eu acabei fazendo Pedagogia.

[...] no período da manhã, eu trabalho exclusivamente com uma aluna com síndrome de Down. Assisto às aulas junto com ela, eu sento ao seu lado. [...] a acompanho em todas as aulas, inclusive Educação Física.

Eu trabalho como professora de Educação Infantil, são crianças de 01 ano e 06 meses até 03 anos.

[...] eu fui para a psicóloga para poder ajudá-lo (o filho).

Quando eu era adolescente brincava de teatro, de caça talentos e ficava vendo quem tinha mais jeito, quem era mais tímido, eu sempre observava quem tinha facilidade para determinados eventos, quem era bom na escola. [...] fizemos uma peça de teatro e eu acho que desbloqueei, me soltei. Eu gostava da ideia de colocar uma mensagem para a plateia.

[...] eu sempre gostei de observar as pessoas, os comportamentos e, com o passar dos anos, quando você tem filhos, parece que vai aprimorando.

Podemos observar nas falas da pedagoga que ela está em um processo reflexivo que a faz rever a forma estatutária anterior e, ao mesmo tempo incorporar, de maneira dinâmica, uma disposição societária estatutária atualizada, devido às atribuições institucionais mais recentes (Dubar, 2009).

## 4.2 Inclusão

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) assegura que as escolas de ensino regular deverão se adequar para atender aos alunos com deficiências, garantir o apoio necessário para que esses permaneçam na instituição e tenham supridas suas particularidades, além de garantir ainda que professores de ensino regular estejam capacitados para a integração de todos os alunos.

Como foi citado no capítulo 01 desta pesquisa, a LDB traz um capítulo específico sobre a educação especial contendo orientações a respeito da educação especial e inclusiva, o que foi um passo expressivo para esta modalidade educacional. Mas, ao mesmo tempo, traz alguns termos que confundem aqueles que estão inseridos na escola e lidam de perto com a inclusão. Termos como “integração”, “preferencialmente” inseridos na rede regular de ensino, “formação em nível médio” para professores, promovem um sentido impreciso da educação inclusiva que se reflete em falas trazidas pela docente entrevistada, como podemos observar a seguir:

[...] a gente percebe que hoje em dia, em sala de aula, existem muitas crianças com dificuldades de aprendizagem, com algum distúrbio.

Eu sei que é um tema (inclusão) meio assustador para o educador atual, porque vão surgindo crianças com problemas diversos.

Antes tinham as escolas especiais, tiraram e abriram a inclusão nas escolas. Deveria ter um respaldo ou voltar às escolas especiais, porque o profissional da escola especial estudou para aquilo.

Esta aluna que atendo está na escola desde pequena, mas tudo é muito novo. Tem que pensar em tudo, nas provas, no social, a média.

Podemos notar que palavras como distúrbio, crianças com problemas, são termos da área médica, e não da educação. Além do mais, a professora mostra um sentimento de insegurança, trazida nas expressões: “ter um respaldo”, “voltar às escolas especiais” ou “tem que pensar em tudo”. Ao mesmo tempo em que pede ajuda, a professora sugere a necessidade de mudança, “tudo é muito novo”, mostrando que a educação inclusiva, como aborda Dorziat (2013), surge para abalar verdades inquestionáveis historicamente e presentes nas escolas, trazendo a necessidade de serem pensadas outras possibilidades.

As formas identitárias estatutárias estabelecidas são rompidas, constituindo-se uma nova forma identitária, mais reflexiva e questionadora.

O professor da educação básica precisa repensar suas práticas de modo que possa atender a todos os alunos em sala de aula mas, na escola, ainda prevalece a visão de ter de se enquadrar em normas e valores que são utilizadas desde o início do século XX, o que reafirma a disparidade entre as políticas educacionais, a realidade existente e as práticas pedagógicas (Dorziat, 2011; Gatti, 2013), citadas pela professora nas frases a seguir:

É uma sala grande e não tem como o professor dar um suporte específico para ela.

Eu assisto às aulas, pego as explicações, por exemplo, têm exercícios de Matemática, a sala está no sexto ou sétimo exercício e nós estamos no primeiro, porque tem que respeitar o ritmo dela, que é lento.

[...] eu vejo a escola não preparada, o professor não está preparado, eu não me vejo preparada para receber (alunos com deficiência), porque cada caso é um caso.

[...] o processo de aprendizagem é acelerado e a aluna que acompanho não conseguiria acompanhar sem auxílio.

É fundamental alguém para resolver e depois explicar para ela (aluna do ensino médio), porque senão ela seria uma aluna copista, e passar exercício por exercício para ela copiar não tem sentido e nem é a intenção.

[...] o professor pergunta se ela está conseguindo, brinca com ela, mas ele não tem esse tempo de parar para tirar as dúvidas dela.

[...] não tem como o professor dar uma atenção especial para essa aluna (do ensino médio), são 29 alunos na sala.

Eu não consigo ver uma professora, na sala, com várias crianças e um com alguma deficiência. Dependendo do problema e se for uma criança quietinha, tranquila, não vai atrapalhar.

Eu percebo que muita criança é incluída, mas como ela desequilibra a sala, tem que ter uma professora do lado para acompanhar.

Tem dois casos de Síndrome de Down na escola (pública) e são acompanhadas por um professor especializado; quando elas ficam muito agitadas, tem que tirá-las da sala [...].

Eu acho muito bonita essa ideia de incluir as crianças na escola regular, só que do jeito que foi imposto não funciona, porque na escola especial tinha o profissional especialista.

(na escola especial) essas crianças teriam um atendimento específico para a sua especificidade e mais próximo da realidade dele.

São apontamentos que mostram um paradoxo: a negação de uma situação instituída e a necessidade de resguardar as identidades herdadas, pois é o que é conhecido pela professora.

Mas há o desejo de incorporar a identidade visada, pois a professora apresenta falas que incorporam o papel do professor inclusivo como, por exemplo:

Eu tinha aquele sentimento de fazer por eles, mas, na APAE, eu vi que precisa ser diferente e ajudá-los na sua autonomia.

Todos os professores fazem uma prova específica para ela. Menos atividades, mais fácil, mas com o mesmo conteúdo da sala.

A mãe, depois de muito tempo, disse que ele tem uma deficiência auditiva, mas eu acho que tem mais alguma coisa. Parece-me que são características de uma criança autista; ele tem movimentos repetitivos, não olha no olho da gente, olhar vago, distante e, ao mesmo tempo, é inteligente.

Eu sei que o professor não pode diagnosticar, mas percebemos muitas coisas e pode ajudar quem vai diagnosticar.

Em relação à dislexia, até que é tranquilo, porque [...] é mais fácil para adaptar o material.

Eu acho que devemos nos atentar a todos (os alunos), porque existem vários tipos de problemas [...].

Não acho que tem que ser poupada (a aluna do ensino médio) ou ficar com pena; se está inclusa ali, então tem que incluir.

Eu acho que ela é bem-sucedida com a quantidade de coisas que conseguimos com ela, porque se você pegar uma criança com Down da escola pública e comparar com ela, é uma diferença gritante, pois conseguimos muito, mas não sei se vamos conseguir muito além disso.

[...] um aluno age de uma forma e outro de outra forma e ambos têm o mesmo diagnóstico.

[...] quando você tem o diagnóstico, você pesquisa exatamente sobre a deficiência para adequar a atividade para aquela criança.

O visual é sempre muito melhor; ficar só ouvindo, é chato para qualquer um, é maçante! O visual é muito mais interessante, principalmente no caso desta aluna que falamos; eu acho que o visual é mais fácil, de uma forma geral, para todas as deficiências.

A tensão existente entre os papéis do professor de educação básica tradicional e o professor de educação básica numa perspectiva inclusiva chama a atenção nas falas da professora porque o papel, antes atribuído, era conhecido e incorporado; assim, a forma identitária estatutária era reconhecida. Mas houve uma ruptura no conjunto de atribuições institucionais e a docente percebe a necessidade de transformação de suas práticas pedagógicas sob outra forma identitária, ainda que também estatutária. Na concorrência entre os dois conjuntos de atribuições – anterior e atual - a professora busca uma direção: instituiu-se uma crise identitária.

### 4.3 Crises Identitárias

O conceito de crise proposto por Dubar (2009) é concernente à ideia de ruptura de equilíbrio, pois, quando ocorre a cisão de elementos que estavam estabilizados devido às identificações anteriores, instaura-se uma crise identitária. Quando uma identificação está instituída e estruturada e instala-se uma perturbação, o que estava estabelecido sofrerá uma transformação e aparecerão novos modelos que irão sobrepor-se à identificação precedente.

Atualmente, observa-se que a educação precisa rever muitos de seus conceitos, principalmente aqueles referentes à educação especial e inclusiva. Relacionando-se com a teoria de Dubar (2009), havia uma forma identitária estatutária reconhecida, os professores estavam estabelecidos na instituição, seguiam o currículo e avaliavam de acordo com as normas estabelecidas e aqueles alunos que não se adequavam às regras padronizadas eram excluídos, mas, com a inserção da modalidade da educação inclusiva, as identificações e padronizações anteriores não se adequam à multiplicidade existente.

A proposição da educação inclusiva abala o sistema educacional em várias esferas, a começar pelas políticas educacionais que são ambíguas e dificultam o entendimento dos atores incluídos na instituição escolar, como a gestão e, conseqüentemente, os educadores.

O modelo tradicional seguido anteriormente não se ajusta à população educacional atual, assim como as práticas pedagógicas utilizadas na busca pela padronização dos alunos se mostraram desatualizadas. As crises identitárias contestam os modelos, as antigas crenças, os valores estabilizados e a docente, sujeito de pesquisa, revela essa cisão quando oscila entre os conceitos da educação especial e inclusiva, destacando a dialética característica dos momentos de crise que poderão afetar os comportamentos econômicos, as relações sociais e as subjetividades individuais (DUBAR, 2009).

A docente entrevistada verbaliza a necessidade de atentar-se e pesquisar as deficiências existentes na escola que trabalha. Vejamos:

Estudar sempre [...] a necessidade da sala de aula e as situações que você encontra dentro da escola.

As crianças com dificuldades estão sendo matriculadas nas escolas comuns e temos que estudar mais, mas a dificuldade maior que eu vejo é a falta de preparo adequado para lidar com a inclusão.

[...] a cada síndrome que aparece vou buscar na internet, pegar livro, porque tem coisa que eu nem sei o que é, tem que pesquisar.

[...] eles me passaram essa função (acompanhar a aluna), eu fui pesquisando, me identifiquei com este trabalho e eu fui estudando sobre a síndrome de down.

A forma identitária estatutária estabilizada sofre uma ruptura e a professora entrevistada entra em crise: a concepção de professor tradicional é rompida e a docente, como convive com pessoas com deficiência, percebe a necessidade de adaptar as atividades e conteúdos para que todos os alunos possam se beneficiar do processo de aprendizagem. Vejamos suas citações:

Que adequação eu tenho que fazer? (para transmitir à aluna adolescente o conteúdo de modo que ela assimile)

Como professora eu preciso me atentar para as atividades; quando não funcionam, vou buscar outra coisa para poder funcionar, então eu vou pesquisar e ver o que eu posso fazer na mesma atividade, mas de forma diferente.

(a graduação) [...] foi ótima minha formação, mas a gente tem que buscar sempre mais, tem que ir além, porque vão surgir coisas no caminho.

A crise identitária é estabelecida e as falas da educadora, que ora se assusta com a diversidade da turma, ora está pesquisando atividades para atender à demanda da sala de aula, mostram a oscilação existente no seu processo constitutivo identitário – de professor tradicional a professor numa perspectiva inclusiva e vice-versa. A forma estatutária anterior está em transformação para uma forma estatutária mais atual (DUBAR, 2009). A citação a seguir é um exemplo eloquente desta transformação:

Eu me sinto professora particular dela, mas de inclusão.

Ao mesmo tempo em que se define como professora particular de uma aluna com deficiência, define-se como “professora de inclusão”. Essa ideia paradoxal é significativa e efetiva na construção da identidade, incluindo os aspectos profissionais, os aspectos sociais e a história de vida que, também interferem na constituição do sujeito.

Podemos observar a seguir, nas citações da pedagoga, que uma questão particular com seu filho a fez perceber comportamentos até então não percebidos por ela, mas muito

importantes na construção de sua identidade, pois lhe possibilitou reconstruir a dimensão crítico-reflexiva (PLACCO, 2008):

O meu filho, quando era pequeno, tinha um comportamento muito agitado e eu tive que pesquisar sobre esta agitação, ler muito e isso me ajudou a ter este olhar curioso para as dificuldades de aprendizagem.

[...] porque como eu tive várias experiências e vi muitas pessoas criticando o seu comportamento e depois percebi que nem tudo é culpa dele, nem tudo é culpa da criança, é alguma coisa que está por trás de tudo isso. (relata experiência com o filho, quando escutou a professora, mas não ouviu a versão do menino).

[...] talvez seja por conta do meu filho que apresentou dificuldade de aprendizagem desde o início de sua vida escolar [...]. Em casa eu jogava vôlei com, ora eram os numerais, ora era o alfabeto. Usei também o alfabeto móvel, escrevia várias palavrinhas na cartolina e ele passava correndo e via, depois passei para frases.

Eu me dei conta que ele tinha um problema quando minha filha nasceu, porque ela dormia a noite toda e eu achava que ela tinha problema, mas o pediatra falava que era normal.

Precisou uma pessoa confiável me falar, para que eu pudesse entender o que aconteceu. A professora falou e eu acreditei, sem perguntar o que aconteceu, sem considerar a versão do meu filho. Mas nem tudo é culpa dele, mas como ele era taxado, na minha cabeça, foi ele mesmo e ponto.

Num primeiro momento a professora, sujeito de pesquisa, cita uma peculiaridade que seu filho apresentava na escola. A maneira como a educadora expõe seu discurso na 1ª entrevista suscita a forma identitária narrativa porque ela cita a história do filho, voltada para o exterior, para as ações que ele praticava e sobre como a escola lidava com a situação, para as realizações práticas como aponta Dubar (2009). Somente na 2ª entrevista, quando foram provocadas ligações entre as dificuldades de aprendizagem que a docente identifica nos seus alunos com as falas colocadas no primeiro encontro para descrever as dificuldades do filho, foi que ela pôde fazer reflexões a respeito e resgatar ocasiões anteriores, evidenciando as situações adversas apresentadas pelo filho. Assim, a forma identitária passa a ser reflexiva, integrando-se à narrativa: ela transforma o EU alienado no EU crítico, transforma a maneira de falar do filho para uma posição mais subjetiva, na qual percebe a dificuldade apresentada por ele e, ao mesmo tempo, percebe-se que o narrar-se permitiu-lhe rever sua visão a respeito do filho e de si mesma.

A identidade virtual que lhe foi atribuída só se tornou identidade real quando passou a incorporar o que era uma dificuldade de aprendizagem e enxergá-la como tal, além de

perceber que, desde aquela época, teve um olhar diferenciado, não da forma como entende hoje, mas singular para com as peculiaridades das pessoas.

A maneira como a professora entende os alunos com deficiência e a forma como lida com eles nos permitem compreender alguns pontos de sua constituição identitária, mas é fundamental um olhar para sua formação inicial, relacionada à educação inclusiva, categoria que analisaremos a seguir.

#### **4.4 Formação Inicial e a Educação Inclusiva**

Esta categoria é formada pelas citações da pedagoga voltadas para formação inicial e os subsídios oferecidos referentes à educação especial e inclusiva, e a importância dada, por ela, para esta etapa de sua profissionalização.

No primeiro capítulo desta pesquisa pudemos verificar que as políticas educacionais que discorrem sobre a educação especial e inclusiva enfatizam que a formação docente deve criar condições para que o professor saiba atuar com a diversidade em sala de aula e acolher o aluno como sujeito sócio-histórico. No entanto, podemos perceber, nas falas da professora que, embora a formação tenha sido importante para sua constituição identitária, a relação desta com a inclusão fica aquém do esperado. Assim:

Acredito que é um alícerce.

(a graduação) [...] foi ótima minha formação, mas a gente tem que buscar sempre mais, tem que ir além, porque vão surgir coisas no caminho.

Quando questionada sobre as disciplinas que teve durante a graduação, sua resposta foi:

Quando me formei, tudo era voltado para o Fundamental I; só mais para o final que começou a ser voltado para a Educação Infantil.

E quando questionada a respeito das disciplinas específicas, dispõe da seguinte forma:

Na faculdade a gente aprende um pouco de cada, conhece um pouco de cada deficiência, mas eu acredito que não dá para você se aprofundar, é um início. Você sabe que existem determinadas dificuldades, mas não dá para você se aprofundar, mas também acho que não dá para ser diferente.

Você vai encontrar várias coisas na escola, mas se, na graduação, tivessem que dar todas as síndromes, não daria tempo para dar outras matérias. Tem que falar um pouco de tudo mesmo. É como na pós, que era sobre dificuldade de aprendizagem e também não tem tempo para se aprofundar em todas.

A faculdade nos mostrava que tínhamos que trabalhar a autonomia da criança com deficiência.

Ao analisar as citações anteriores percebemos que a preocupação com a formação e a necessidade de trabalhar a diversidade, enfatizadas na LDB, na Resolução nº02/01, ou na Resolução nº01/02, como citado no primeiro capítulo deste trabalho, aparece muito superficialmente na formação inicial docente, muitas vezes, como afirma Gatti (2008), trabalhada de forma genérica e descritiva, sem relação com as práticas pedagógicas pertinentes.

Os atos de atribuição direcionados para a formação voltada para a inclusão e o sentimento de pertença do papel do professor para com a educação inclusiva são colocados na formação inicial, mas o fato de ter havido uma atribuição em relação à inclusão não significa que haverá uma pertença por parte dos futuros professores, o que se pode notar na citação da entrevistada, que segue abaixo:

Tem um aluno autista e ele fica em outra sala, mas quem acompanha não é especializada, são estagiárias em Pedagogia. Se o professor formado não sabe como lidar com este aluno, [...] estão colocando estagiário, sendo que nem o professor da sala sabe lidar com a diversidade.

Na contradição recorrente nas falas da docente, como pudemos analisar até agora, a educadora caracteriza que, para lidar com um aluno que apresenta características do autismo, o profissional precisa ser especializado e que uma estagiária não teria êxito pois, com uma formação inicial incompleta ou inadequada, nem o professor formado sabe como trabalhar com este aluno; e ao mesmo tempo, num processo dialético, característico desse momento de crise identitária, a entrevistada ressalta a importância do estágio na modalidade de educação especial e inclusiva. As citações:

[...] eu me identifiquei muito com esta parte da educação (inclusiva) e na faculdade e eu quis fazer estágio nesta área.

[...] meu estágio foi na APAE, fiquei um ano lá. Observava tudo e eu estava em contato com várias crianças com problemas diferentes.

Precisa ser construída, desde a formação inicial, uma relação entre o conhecimento e as práticas pedagógicas específicas para a perspectiva inclusiva, mas o espaço para a teorização é mínimo e, para atividades práticas, é inexistente, pois não há estágio voltado para essa área educacional. Para a pedagoga entrevistada, a experiência de estágio numa instituição para deficientes foi marcante, possibilitando a reorganização de algumas dimensões, como por exemplo, a dimensão técnico-científica; a dimensão do trabalho coletivo, a dimensão dos saberes para ensinar, entre outras (PLACCO, 2008).

Podemos notar, na citação da docente, que a formação inicial deveria oferecer subsídios referentes à educação especial e inclusiva, mas não executa esta função, prevista por lei. Desse modo, muitos conceitos importantes desta modalidade educacional serão conhecidos, pelo docente, somente quando da execução de sua função. Vejamos:

Você vai encontrar várias coisas na escola, mas se a graduação tivesse que dar todas as síndromes, não daria tempo para dar outras matérias. Tem que falar um pouco de tudo mesmo. É como na pós, que era sobre dificuldade de aprendizagem e também não tem tempo para se aprofundar em todas.

Muitos conteúdos não foram aprofundados na graduação e, como consequência, encontramos docentes em crise, e nem todos têm desenvolvidas, na sua constituição identitária, características reflexivas para se apropriar dos atos de atribuições apresentados na formação inicial docente, tornando-os atos de pertencimento.

Agora, a categoria Práticas Pedagógicas será desenvolvida com o objetivo de entender como a docente desenvolve seu trabalho na prática, isto é, o que ela revela de sua constituição identitária ao relatar e analisar suas práticas com seus alunos.

#### **4.5 Práticas Pedagógicas**

Esta categoria tem como objetivo analisar os recursos e as ações utilizados pela professora e o que ela faz quando a atividade selecionada não atende às expectativas propostas inicialmente por ela a seus alunos. A ideia é perceber como a docente resolve os imprevistos quando organiza uma determinada aula ou atividade e, diante da diversidade encontrada na sala de aula, a atividade funciona de maneira inesperada.

A docente estabelece uma rotina para organizar seu trabalho, como aparece nas citações a seguir:

[...] eu trabalho como professora de Educação Infantil, são crianças de 01 ano e 06 meses até 03 anos. Eles entram “crus” e vão aprendendo praticamente tudo, o vocabulário, as cores primárias e fazemos combinados.

(as crianças) [...] chegam e cada qual tem seu jeito, sem a rotina da sala de aula, mas aprendem rápido.

Assimilam que têm que sentar para a hora do lanchinho, se organizar nas cadeirinhas da sala quando estou dando uma explicação, e tem crianças que já apresentam algumas dificuldades, tem aquelas que são muito agitadas, que falam gritando e você, como professor, já consegue perceber aqueles que têm dificuldades de se adequar à rotina. Tem aqueles que são desatentos; parece que estão em outro momento, eu já consigo perceber isso.

A educação inclusiva deixa de ser responsabilidade só dos especialistas para se tornar responsabilidade de todos os profissionais envolvidos no universo escolar, assim o professor precisa alterar a pedagogia tradicional, como aborda Dorziat (2013) e pensar novos procedimentos educacionais.

A prática ainda está baseada numa visão uniforme; o que é trabalhado com um aluno deve ser trabalhado com todos, mas os alunos com deficiências ou com dificuldade de aprendizagem sofrerão as consequências dessas práticas padronizadas e poderão ser excluídos e segregados, além de não serem beneficiados por uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades.

A pedagoga entrevistada relata de forma recorrente, em suas falas, que realiza pesquisas sobre como adaptar a atividade sugerida para que possa atender à diversidade encontrada na sala de aula quando não atinge a todos do grupo. Vejamos:

[...] tem turminhas que são mais agitadas, como tem aquelas que são mais tranquilas; então tem atividades que eu utilizei com uma classe, que eu não vou trabalhar com a outra, porque não chama a atenção.

Numa aula de dramatização (na educação infantil), eu trabalhei a história da Rapunzel, que uma turma amava, mas, na outra turma, não aconteceu, tinha que ser a história com o Lobo Mau, algo que fosse mais animado, mais aventura.

[...] quando você tem o diagnóstico, você pesquisa exatamente sobre a deficiência para adequar a atividade para aquela criança.

Eu estou com uma aluninha na minha sala que ela perde o foco muito fácil, parece no mundo da lua. Eu anoto o que eu vejo [...].

O déficit de atenção me chama a atenção pelo fato da criança não conseguir focar, não conseguir se concentrar; eu fico assim (mexe os braços e estala os dedos): “olha aqui”, porque senão perde o foco; e como é boazinha, no grupo pode passar despercebida.

[...] eu percebo que tem uma aluninha que sempre pergunta o que está escrito na lousa e eu procuro fazer a letra bem pedagógica e a maioria consegue entender. Hoje mesmo, eu perguntei se ela já fez algum exame de vista, porque eu percebi que tem alguma coisa, pois não é a primeira vez que ela pergunta e ela senta na primeira carteira.

A professora explicita que observa as características dos alunos e reorganiza sua dimensão dos saberes para ensinar (PLACCO, 2008), no sentido de oferecer-lhes um conceito significativo.

Outro ponto significativo relatado pela educadora diz respeito à avaliação que faz de sua atividade docente, num processo de ampliar sua dimensão avaliativa (PLACCO, 2008) para expandir seu conhecimento, tendo em vista a valorização da sua prática. Podemos notar esta preocupação incorporada nas falas da entrevistada, que veremos a seguir:

Como professora, eu preciso me atentar para as atividades que eu preparei e ver se funcionou ou não. Quando não funciona, vou buscar outra coisa para poder funcionar, então eu vou pesquisar e ver o que eu posso fazer na mesma atividade, mas de forma diferente.

Cada aluno é diferente e eu vou buscar alguma coisa que atraia a classe. Eu procuro fazer de uma forma que todos se interessem por aquilo. Eu tenho que fazer de uma forma que eu consiga atrair as crianças.

Ela esclarece que se atenta para as características dos alunos e para que as atividades propostas atraiam a atenção deles, mas, caso não consiga atingir seu objetivo, se dedica a pesquisar novas possibilidades.

A atenção dispensada para a diversidade discente é atribuída à professora, que toma como pertença essa característica determinante para o desenvolvimento de uma forma

identitária constitutiva da identidade docente com relação à educação inclusiva. No entanto, o entendimento de diversidade, pela professora, se refere a uma adequação das crianças à dinâmica da sala de aula, e não a uma diversidade pensada de forma individualizada, como pede a inclusão. Essa é mais uma das dualidades vividas pela professora – e que caracterizam sua constituição identitária em crise e em transição

Como citamos anteriormente, na categoria referente à crise identitária, podemos perceber, nas falas da professora, uma oscilação existente e esperada no processo de constituição identitária referente às atribuições e pertencas relacionadas ao professor tradicional e às atribuições e pertencas relacionadas ao professor inclusivo. Esta contradição é exemplificada em duas citações da pedagoga, expressivas desta cisão, assim:

Na educação infantil, você faz teatro, canta, dança, põe fantasia, dramatiza; nas outras séries fica mais complicado.

No caso da aluna que eu acompanhava, como ela era mal humorada, eu tinha que brincar, fazer graça, para ela rir; parece que ela se sentia mais segura e conseguia trabalhar o conteúdo.

Ao mesmo tempo em que relata que, fora da educação infantil, não é possível utilizar como recursos a dramatização, o teatro, cantar, dançar, afirma que utilizava os mesmos recursos para deixar um clima mais seguro para trabalhar os conteúdos com a aluna com deficiência que acompanhava. Segundo Dubar (2009), constatamos que as contradições citadas são esperadas num momento de perturbação do equilíbrio característico da crise.

A forma identitária estatutária estabelecida sofreu transformações e foram incorporadas algumas características da educação inclusiva, mas ainda existem particularidades que não foram incorporadas, tanto para a docente, quanto para a instituição.

O processo de racionalização está em transformação; as formas comunitárias tradicionais, que são retratadas pelos modelos idealizados de professor, estão se transformando em formas societárias desencantadas, mas engajadas numa transformação, retratadas pelas mudanças que precisam ser efetuadas na escola, transformação essa que gera, para os professores e para a escola, muitas dúvidas a respeito destes modelos educacionais.

Desenvolveremos, na sequência, a categoria referente às atribuições feitas e às pertencas assumidas pelo professor, referentes à educação especial e inclusiva.

#### 4.6 Atribuições e suas Pertencas

Esta categoria diz respeito às atribuições feitas ao professor e o que irá ser de seu pertencimento em relação à inclusão de pessoas com deficiências nas escolas regulares.

O sujeito poderá interiorizar as atribuições ou não; não interiorizar significa que não aceita o que lhe foi atribuído pelo outro. Assim, o professor pode ou não identificar-se com o papel que lhe foi conferido; aceitando ou não as atribuições, ocorre sua constituição identitária, mas de formas diferenciadas.

Trata-se de um momento de construção do sujeito que, no caso desta pesquisa, é o docente na relação com a inclusão de alunos com deficiência. Assim, nas relações com seus pares, por meio da socialização, a constituição identitária docente se compõe.

Nas falas colocadas pela educadora, nas entrevistas realizadas, percebemos um movimento dialético, pois identidade é transformação; é ao mesmo tempo, individual e coletiva, subjetiva e objetiva, biográfica e estrutural, juntamente com os processos de socialização que constroem indivíduos e instituições, conforme definição de Dubar (2005).

O paradoxo é parte integrante do processo de construção identitária, claramente retratado nas citações da professora, sujeito de pesquisa, pois ora ela aceita as atribuições, ora as rejeita, em relação à inclusão na educação básica. Vejamos:

Na escola em que nós estamos hoje, pública ou particular, não vejo o professor preparado, não só eu, mas outros professores também. Dá insegurança.

Tudo é novo [...]. Tem que pensar em tudo [...] por isso, eu não sinto que a escola esteja preparada para receber a diversidade.

Podemos perceber a rejeição à atribuição feita pelas políticas educacionais, pela gestão, pela sociedade, em uma postura impositiva a qual não proporcionou tempo para que as adequações necessárias fossem feitas e incorporadas. Além disso, há situações em que não houve tempo para o reconhecimento de suas pertencas pelo grupo por não a identificarem como profissional ligada à educação inclusiva quando assume um cargo docente em outra instituição, mas, ao relatar determinados episódios, o grupo e a própria professora reconhecem essas pertencas. Assim:

[...] eu coloquei na reunião pedagógica, porque era referente à higiene (já tinha vivenciado a situação), eu dei o exemplo da adolescente que acompanhava; o tempo que eu levei e ela aprendeu algumas coisas.

[...] eu percebo que tem uma aluninha que sempre pergunta o que está escrito na lousa e eu procuro fazer a letra bem pedagógica e a maioria conseguem entender. Hoje mesmo, eu perguntei se ela já fez algum exame de vista, porque eu percebi que tem alguma coisa, pois não é a primeira vez que ela pergunta e ela senta na primeira carteira.

Mesmo que a professora não identifique claramente a origem da atribuição, esta permanece implícita nas normas da escola e nas políticas educacionais. Assim, a professora aceita a identidade para o outro e também aceita a identidade para si. Há pertença.

Há situações em que o pertencimento é claro devido à aceitação das características peculiares dos alunos que necessitam de uma atenção expressiva, e a educadora aceita a atribuição. Vejamos:

Eu me sinto professora de inclusão, porque eu estou o dia a dia ali, vivenciando, vendo cada conquista dela.

Hoje, eu não estou mais com esta aluna, mas eu fico feliz com estas conquistas.

Existem as atribuições feitas pela gestão, que são aceitas e, ao mesmo tempo, também, o não reconhecimento pelos pais dos alunos da atenção dispensada por ela a essa modalidade educacional:

Em relação à gestão, eles são muito preocupados, a gente sempre senta para conversar, passar tudo o que acontece.

Em relação aos pais dos alunos, os da educação infantil têm um carinho enorme por mim, mas, na sala dela, específica do ensino médio, alguns me conhecem, me cumprimentam, mas outros nem sabem o que acontece.

Há uma dualidade constante entre as atribuições (do outro para si) e as pertenças (de si para o outro) e, agora, a docente entrevistada aceita o papel de professora numa perspectiva inclusiva e toma por sua pertença, como nos exemplos destacados a seguir:

A gente tem que buscar sempre mais, porque você não pode parar, tem que pesquisar sempre. Eu acho que, na área da educação, você não pode parar nunca.

[...] é mais comum entrarem (alunos com deficiência) nas séries iniciais que vão sendo diagnosticadas e a gente, da escola, vai acompanhando.

[...] já vieram professores de outras salas me contarem relatos de alunos e perguntar o que eu acho a respeito de determinado comportamento. Eu falo que é necessário observar, pesquisar. Sinto-me uma psicóloga.

Eu percebia o mau humor, a desobediência; quando não queria assistir a aula extra, ela saía correndo; não tinha higiene pessoal. Eu via aquela situação e pensava que não poderia ser daquele modo e com a experiência que tive na APAE, comecei a chamar a atenção dela, pontuar algumas coisas.

Em relação à gestão, eles são muito preocupados, a gente sempre senta para conversar, passar tudo o que acontece.

As falas de pertencimento são em maior número do que as demais; podemos imaginar que, a considerar por este aspecto, a docente se percebe professora inclusiva, mas ressaltamos que as oscilações são muito evidentes, o que caracteriza esse momento de transição como constituidor da identidade docente.

As crises e tensões estão presentes em muitos períodos significativos, no processo constitutivo desta professora. Estes momentos de crise estão presentes em outras situações da vida da docente e podemos dizer que, pelo fato de ser um período de transição, estão ligados à evolução e à maneira como se configuram; as atitudes, os discursos irão se modificar, desenvolvendo uma nova conjuntura.

Assim, as novas configurações, que são as formas identitárias para Dubar (2009), se desestabilizam em relação ao arranjo anterior e, o que se apresenta agora, o sujeito pode aceitar como pertença ou não.

Para Placco e Souza (2010), a identidade é um processo de construção em constante movimento, relacionado à história individual e ao contexto social do sujeito, em que articulam atos de atribuição (do outro para si) e de pertença (de si para o outro). Diante deste conceito e integrando-o às entrevistas realizadas para este estudo, vários são os momentos nos quais a docente se apropria do que lhe é posto, como há situações em que há a rejeição da identidade proposta.

É possível observar o fenômeno das atribuições e pertenças nas categorias citadas anteriormente; na categoria Trajetória Profissional, a docente confirma a incorporação do “papel de professora-pesquisadora” que lhe fora atribuído e a apropriação deste papel, o qual aborda em diferentes etapas da entrevista enfatizando que é curiosa, que gosta de pesquisar,

que vai à biblioteca do colégio em que trabalha para pegar material para leitura; diz também que o professor não pode parar de estudar, mostrando também o desenvolvimento da dimensão para formação continuada.

Na categoria referente à Inclusão, é importante ressaltar que as políticas públicas interferem de forma expressiva no movimento de atribuição e pertença da professora, pois as contradições e omissões presentes nas leis interferem no funcionamento da escola e, conseqüentemente, interferem no comportamento da educadora.

Em muitos momentos, as políticas públicas são motivos de perturbações provocadoras de crise identitária; assim, é característica a oscilação existente entre as atribuições e pertenças em relação ao papel de professor tradicional e de professor inclusivo.

A educação inclusiva sugere novas práticas pedagógicas para que todos os alunos possam ser beneficiados, considerando-se suas peculiaridades. As técnicas mais antigas, padronizadas, descaracterizam a ideia de inclusão, pois não consideram as características individuais do aluno. Assim, a professora aponta a importância de pesquisar e adaptar novas práticas para atender às deficiências que aparecem na escola em que trabalha e, em algumas situações, diz que se atrapalha com os alunos com deficiência.

Existe a negação à mudança, pois o papel do professor tradicional não se adequa mais, mas é o que é conhecido pela professora e também foi a maneira de lecionar aprendida na formação inicial. Mesmo que as leis atuais enfatizem que a diversidade precisa ser o foco, a realidade é outra. Assim, a atribuição feita em relação ao papel do professor inclusivo, em alguns momentos, é incorporada, mas, em outros momentos, é rejeitada. O desenvolvimento das dimensões: saberes para ensinar, trabalho coletivo e avaliativa são expressivos nas situações descritas, mas, faz-se necessário enfatizar o desenvolvimento das dimensões crítico-reflexiva e ética e política, que proporcionam à docente refletir sobre sua atuação com os alunos e, sincronicamente, a consciência de atentar-se para a inclusão de todos na sala de aula.

A forma identitária estatutária que era reconhecida pela docente – práticas pedagógicas tradicionais – em crise, transforma-se em outra forma identitária estatutária, mas agora mais evoluída – adaptação das atividades para atender mais alunos, para atender alunos de inclusão.

Parece contraditório, mas a atribuição direcionada ao papel do professor inclusivo e os atos de pertença voltados para a educação inclusiva ocorrem na formação inicial docente,

mas não significa que, nesse momento, sejam oferecidos subsídios para os futuros professores incorporarem estas atribuições, pois existem várias interferências que prejudicam a formação inicial e, por conseguinte, a incorporação do papel do professor inclusivo.

Como citado anteriormente, as políticas públicas confundem as instituições escolares, que conseqüentemente interferem na atual profissional docente. Mesmo na graduação, como podemos observar, esta confusão já está instalada e se aprofunda: fragmentação dos currículos e disciplinas; não cuidado com a perspectiva inclusiva; forma superficial e genérica com que são trabalhadas as matérias ligadas à fundamentação teórica e metodológica da educação especial e inclusiva; a brevidade dos cursos de graduação, que interferem também na grade curricular, deixando um tempo mínimo para matérias importantes; ministração de disciplinas que seriam mais adequadas na formação continuada e não na formação inicial. Essas orientações, endossadas pelas políticas educacionais e por interpretações incorretas de algumas instituições, confundem o professor formador e, também, o futuro docente, que se apropria de conceitos errôneos que serão utilizados na sala de aula da educação básica regular.

Numa formação inicial em que muitos conceitos foram expandidos de forma ínfima, podemos esperar que os processos multidimensionais tenham sido pouco trabalhados e a consciência e a intencionalidade do professor tenham sido formadas de modo superficial. Sabemos que as dimensões são desenvolvidas em todo processo formador docente, mas, na graduação, em que são atribuídas características tão fundamentais para o docente atual, poderiam ser oferecidos elementos visando a proporcionar conhecimento aos graduandos para que o futuro docente se beneficiasse das experiências da formação inicial e desenvolvesse as dimensões propostas por Placco (2008), que auxiliariam as pertenças para o papel do professor inclusivo.

Segundo Furlanetto (2007), a resistência à mudança é uma resistência ao crescimento, pautada na crença de que a transformação pode destruir algo construído; para crescer é preciso ter coragem de olhar e ver; ouvir e escutar, conhecer e experimentar, pensar a respeito e fazer, o que significa que algo, ao ser destruído, possibilita o construir, o recriar, o reinventar-se.

Diante da dualidade constante entre atos de atribuições e de pertenças que permeiam a carreira docente, a professora se apropria de aspectos do papel do professor inclusivo e, em alguns momentos, de aspectos do papel do professor tradicional, pois o cenário no qual a

docente, sujeito desta pesquisa, está inserida, tem como base as crises identitárias, pois, para onde se olhe, está instaurada uma crise decorrente das oscilações e contradições constantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A educação exige os maiores cuidados,  
porque influi sobre toda a vida.”  
(Sêneca)

O movimento dialético característico da construção da identidade do professor aparece por diversas vezes, nesta pesquisa. Uma série de contradições emergiu do processo de análise das entrevistas que, confrontadas com as políticas educacionais referentes à formação inicial e à educação inclusiva, provocaram muitas inquietações. Mas, retomando os teóricos utilizados nesta pesquisa, como Dubar (2005 e 2009), Placco (2008) e Placco e Souza (2006 e 2011), observamos que as contradições fazem parte de um conjunto de tensões e rupturas, geradas pelas crises dos movimentos identitários dos sujeitos.

As crises estão presentes em vários momentos significativos, no processo constitutivo dos professores; é um momento de evolução e, ao mesmo tempo, de transição, principalmente, em relação ao trabalho do docente com alunos com deficiência. Assim, um arranjo que funcionava anteriormente, diante das crises, sofre uma transformação e gera uma nova acomodação. Para Dubar (2009), as formas identitárias pré-estabelecidas se desestabilizam em relação à posição anterior, e o que se apresenta de novo pode ser aceito como pertença ou não pelo sujeito.

Esta pesquisa traz, como um de seus objetivos, identificar as tensões e crises que ocorrem no trabalho do docente com alunos com deficiência. Pudemos observar que existem várias situações que mostram que o educador oscila entre as atribuições e pertenças do papel de professor tradicional e de professor inclusivo.

Um dos motivos desta contradição se dá em função da ambiguidade das políticas públicas, que confundem as instituições e os docentes.

No caso da professora entrevistada nesta pesquisa, a contradição existente entre os papéis citados acima mostra a insegurança decorrente da falta de respaldo especializado e a utilização de termos médicos como: distúrbios, crianças com problemas,... (termos da área médica, empregados na educação, vindos da legislação educacional).

Identificar como as tensões e crises se refletem na maneira como o professor se percebe professor em sua atuação na educação inclusiva é outro objetivo desta pesquisa e, conforme percebemos, vários são os momentos nos quais a docente se apropria do que lhe é atribuído, como há ocasiões em que rejeita a identificação que lhe é atribuída profissionalmente. A educação inclusiva, em seus princípios filosóficos, explicita que os professores devem criar novas práticas pedagógicas, para que todos os estudantes (com ou sem deficiência) sejam favorecidos e possam participar das atividades propostas.

A professora participante deste estudo assinala a importância de buscar novas práticas para atender às deficiências que aparecem na escola, mas, explicitando as contradições nas quais os docentes vivem, ela diz que, em algumas situações, os alunos com deficiência atrapalham o andamento da aula.

Assim, a crise e a contradição aparecem, na questão das atribuições e pertencas, para a docente. Ao mesmo tempo em que ela parece aceitar a ideia de pesquisar novos conceitos e desenvolver outros jeitos de dar aulas, ela afirma que o fato de seu aluno com deficiências precisar de atividades específicas, que considerem suas peculiaridades, atrapalha o andamento das aulas.

Conhecer como o docente identifica, na sua formação inicial, as condições que lhe foram atribuídas ou não para sua atuação na educação inclusiva, e que são importantes para sua constituição identitária, também é significativo para esta pesquisa, a fim de conferirmos se houve, nesse período, uma aprendizagem de conteúdos mínimos, que pudessem oferecer uma base para os professores se sentissem capazes de trabalhar em classes inclusivas.

Mais uma vez, as políticas educacionais contribuem de forma negativa em relação à formação inicial docente. Algumas leis, como, por exemplo, a LDB 9394/96, a Resolução do MEC nº2/01, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pontuam que a formação deve oferecer ao futuro educador informações para que ele possa trabalhar com a heterogeneidade e com a diversidade no ambiente escolar.

A formação inicial, conforme apontam as políticas educacionais, deveria oferecer, ao futuro docente, subsídios para que as deficiências pudessem ser identificadas, assim como as potencialidades dos alunos, com o objetivo que a aprendizagem seja proveitosa e de qualidade. No entanto, pudemos perceber que o atual modelo de formação enquadra os alunos

em práticas e metodologias padronizadas que, na maioria das vezes, realçam negativamente as diferenças humanas promovendo a exclusão.

As políticas públicas interferem na graduação e dificultam o desenvolvimento da perspectiva inclusiva dos futuros docentes, trazendo para a formação inicial situações que dificultam o entendimento e desenvolvimento de uma conscientização para a educação inclusiva, que muitas vezes advêm de instituições pautadas em informações erradas, que, num círculo perturbador, confundem o professor formador e, também, o futuro professor, que se apropria de considerações equivocadas, as quais serão utilizados na sala de aula da educação básica regular.

Percebe-se, também a insuficiência de tempos e espaços de reflexão e tematização de práticas pedagógicas inclusivas e que possam atender à diversidade encontrada nas escolas. Diante disso, podemos afirmar que a formação inicial não oferece subsídios para o professor atuar em classes inclusivas.

Percebemos que a docente participante desta pesquisa, sofreu várias influências da graduação, que a transformaram de alguma forma, e, conseqüentemente, à sua identidade docente. Para a professora, a atribuição como professora de inclusão é, por vezes, aceita, devido às suas experiências pessoais e profissionais, mas, na formação inicial, não lhe foi atribuído o papel de professor inclusivo.

Por isso, é frequente que os professores rejeitem esta atribuição, no exercício docente, devido à crise identitária vivenciada – professor tradicional/professor de inclusão –, que interfere na maneira pela qual o professor se vê, como ele se percebe professor e, conseqüentemente, na sua atuação na educação inclusiva. O lugar em que a professora entrevistada se encontra é marcado por uma contradição existente entre as atribuições e pertencas do professor tradicional e as atribuições e pertencas do professor inclusivo.

É importante enfatizar mais uma vez a atribuição do papel de professor pesquisador, que foi incorporado pela professora, atitude esta que a auxiliou no trabalho com a inclusão, pois a atribuição a incentivava na pesquisa de como trabalhar com a diversidade.

As categorias descritas na análise demonstram as oscilações identitárias existentes, mas o quanto são significativas para a constituição identitária docente. A categoria Trajetória Profissional mostra a participação da professora em vários grupos, durante o desenvolvimento de sua carreira, definindo, segundo Dubar (2009), a forma identitária societária. A categoria

Inclusão mostra a contradição entre a busca por respaldo técnico de especialista e a pesquisa de novas práticas pedagógicas inclusivas.

Na categoria Formação Inicial e Educação Inclusiva, novamente a crise se coloca, quando a docente afirma que a formação inicial não é espaço para refletir sobre a inclusão, mas busca atividades práticas inclusivas, como seu estágio na APAE. Quando categorizamos as Práticas Pedagógicas, a docente nega a mudança em suas práticas pedagógicas, pois faz o que é conhecido por ela e o que foi aprendido na formação, mas percebe a necessidade de atender a todos os alunos.

Pelas suas falas, podemos identificar que a crise é constituidora da sua identidade docente, pois o fato de estar sempre entre duas situações paradoxais a coloca numa situação perturbadora, que a confunde, quando das atribuições e pertenças, o que fica evidente ao confrontarmos as categorias Crise e Atribuições e Pertenças. Há uma dualidade constante entre as atribuições (do outro para si) e as pertenças (de si para o outro), que faz a docente entrevistada ora aceitar o papel de professora tradicional e ora aceitar o papel de professora numa perspectiva inclusiva.

Neste estudo, que traz como problema compreender como se dá a constituição identitária do professor na relação com a educação inclusiva e as contribuições da formação inicial, pudemos observar a complexidade do trabalho do professor e como as contradições existentes neste universo reforçam a crise identitária docente, e, ao mesmo tempo, são constitutivas da identidade do professor.

As contradições que apareceram em muitas falas da docente entrevistada retratam as perturbações existentes na constituição desta identidade, que, a cada momento, oscila entre um papel e outro, fortalecidas por políticas educacionais contraditórias e omissas, que não direcionam as instituições de modo claro e objetivo, e que também oscilam ao tratar o professor e o aluno com ou sem deficiência.

A formação inicial poderia trabalhar o desenvolvimento profissional do futuro professor, oferecendo experiências reflexivas voltadas para uma perspectiva inclusiva, pautada no conjunto multidimensional de atitudes na profissão, proporcionando ao aluno sentidos e significados constituídos pelas relações pedagógicas e pessoais significativas, através dos aspectos cognitivos, sociais e afetivos. (Placco 2008)

Em relação aos atos de atribuições e de pertencas que permeiam a carreira docente, a professora se apropria de aspectos do papel do professor inclusivo e, em alguns momentos, assume aspectos do papel do professor tradicional, pois o cenário no qual a docente, sujeito desta pesquisa, está inserida, tem como base as crises identitárias: em várias direções do contexto (legislação, escola, professores, comunidade), está instaurada uma crise, decorrente das oscilações e contradições constantes; e a formação inicial contribui pouco em relação à constituição identitária do professor em relação à educação inclusiva.

Assim, quando refletirmos sobre uma nova proposta para a formação inicial docente, é importante que consideremos atribuições que não são relevadas atualmente, como: desenvolver no futuro professor atitudes e práticas que ressaltem a aprendizagem de todos os alunos, atividades em que todos possam participar e se beneficiar.

Faz-se necessário, também, repensar a carga horária da formação inicial, para que possa desenvolver um currículo que discuta sobre as diferenças humanas, numa perspectiva inclusiva, que possa atender a todos. Portanto, a formação inicial deveria desenvolver uma consciência para com todos os alunos, com e sem deficiências, e que esses possam de aprender.

Em relação à instituição escolar, tanto a gestão, como os professores especialistas deveriam oferecer respaldo aos docentes, pois a inclusão tem como princípio o trabalho coletivo, em que todos da escola devem participar e estar atentos a todos os alunos, pois são alunos de todos.

Todos tem o direito à educação como cidadãos brasileiros. A educação é de todos e de todas e para todos e todas.

## REFERÊNCIAS

ALFONSI, S.O. *A crise não reconhecida: identidade docente de professores do Ensino Fundamental II*. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (coord.). *Diferenças e preconceitos na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p. 11-30.

ANTUNES. M.A.M. *A Psicologia no Brasil: Leitura histórica sobre sua constituição*. 4. ed. São Paulo: UniMarco Editora, 2005.

BARBOSA. M.C.S. *Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas Familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 28, n. 100. Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990*. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1994.

\_\_\_\_\_. *Medida Provisória nº 765 de 16 de dezembro de 1994*. Dispõe da necessidade de complementar os currículos de formação de professores e daqueles que interagem com pessoas deficiência, assim a disciplina “Aspectos Éticos Políticos Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, e altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Seção 1. 17/12/1994. p. 19887. MEC, 1994

\_\_\_\_\_. *Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais*, Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: MEC/ SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências – Convenção da Guatemala, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002*. Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: MEC/ SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Projeto Plurianual de implementação da educação inclusiva nos municípios brasileiros: 2003-2006*. Brasília: MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em direitos Humanos: 2007*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Decreto n.º 6755, de 29 de janeiro de 2009*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC. SEESP. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 20 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 2014.

BUENO, J.G.S. *Educação Especial Brasileira: Questões conceituais e de atualidade*. São Paulo: Educ, 2011.

CAIADO, K.R.M.; CAMPOS, J.A.P.P.; VIRALONGA, C.A.R. Estudo exploratório sobre o perfil, formação e as condições de trabalho do professor. In: CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. *Professores e Educação Especial: Formação em Foco*. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011.

COTRIN, J.T.D. *Itinerários da Psicologia na educação especial: uma leitura histórico-crítica em Psicologia Escolar*. 2010. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010.

*Declaração Mundial de educação para Todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

DORZIAT, A. A Formação de Professores e a Educação Inclusiva: Desafios Contemporâneos. IN CAIADO, K. R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. *Professores e Educação Especial: Formação em Foco*. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011.

\_\_\_\_\_. *O Profissional da Inclusão Escolar*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 150, p.986-1003, set/dez. 2013.

DUBAR, C.A *Socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *A Crise das Identidades: a interpretação de uma mutação*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

FREITAS, S. L. e MOREIRA, L.C. A Universidade frente à formação Inicial na Perspectiva da Inclusão. IN CAIADO, K. R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. *Professores e Educação Especial: Formação em Foco*. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FURLANETTO, E. C. *Como nasce um professor? Uma reflexão sobre o processo de individualização e formação*. 4. ed. São Paulo: Editora Paulus, 2007.

\_\_\_\_\_. *Os processos de construção identitária docente: a dimensão criativa e formadora das crises*. Formação Docente. Belo Horizonte, v.04, n.07, p.115-125, jul/dez. 2012.

GARCIA, E. S., FRANÇA, D.S. Formação do pedagogo: limites e possibilidades de uma prática socioeducativa em espaços não escolares. In: KASSAR, M. C. M. (Org.). *Diálogos com a Diversidade: Desafios da Formação de Educadores na Contemporaneidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

GATTI, B.A. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, B.A. et al. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora. Unesp, 2013.

KOBAYASHI, D.E.A.S. e LAPLANE, A.L.F. Perspectiva Inclusiva: uma experiência de formação de professores na hora de trabalho pedagógico coletivo. IN: KASSAR, M. C. M. (Org.). *Diálogos com a Diversidade: Desafios da Formação de Educadores na Contemporaneidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

JANNUZZI, G.S.M. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados. 1985

LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.R. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MANTOAN, M.T.E. (Org.) *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.

\_\_\_\_\_. *Caminhos Pedagógicos da Inclusão: contornando e ultrapassando barreiras*. 2001. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta1.5.htm> . Acesso em 25 de agosto de 2014.

\_\_\_\_\_. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. *Igualdade e Diferenças na escola: como andar no fio da navalha*. Educação. Santa Maria, v.32, n. 2, p. 319-326, 2007.

\_\_\_\_\_. Políticas e marcos legais para a educação inclusiva: construir a escola das diferenças – caminhando nas pistas da inclusão. In: *Salto para o futuro – Escola de atenção às diferenças*. MEC, Brasília, ano XX, boletim 03, p 14-22, 2010.

MAGALHÃES, R.C.B.P.; CARDOSO, A.P.L.B. Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, R.C.B.P. (Org.). *Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente*. Brasília: Liber, 2011.

MOROZ, M. e GIANFALDONI, M.H.T.A. O processo de pesquisa: Iniciação. 2. ed. Brasília: Liber, 2006.

NOGUEIRA, A.L.H. O trabalho docente nos múltiplos sentidos da diversidade. IN: KASSAR, M. C. M. (Org.). *Diálogos com a Diversidade: Desafios da Formação de Educadores na Contemporaneidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, Vera L. T. (Org.) *Aprendizagem do Adulto Professor*. São Paulo: Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. Processos Multidimensionais na Formação de Professores. IN ARAÚJO. M. I. O.; OLIVEIRA, L.E. (org.) *Desafios da Formação de professores para o século XXI*. Sergipe: Editora UFS, 2008.

\_\_\_\_\_ ; SOUZA, Vera L. T. de. El concepto de identidade como aporte a la comprensión de la constitución de la docência. IN SEIDMANN, S.; SOUSA, C.P. (org.). *Hacia una psicología social de la educación*. Buenos Aires: Editorial Teseo, 2011.

PLETSCH, M.D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

SADALLA, A.M.F. de A. et al. Partilhando Formação, Prática e Dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente partilhando formação, prática e dilemas. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 9, n.1, p.71-86, 2005.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TESSARO, N.S. *Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

## ANEXO 1

Descrição das Metas do Plano de Metas Compromisso pela Educação (Decreto Nº 6.094/07).

(Link:[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/DEC%206.094-2007?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%206.094-2007?OpenDocument))

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;
- VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
- VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;
- IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;
- X - promover a educação infantil;
- XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;
- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externo ao sistema educacional local;

XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;

XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;

XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;

XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

## ANEXO 2

LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Plano Nacional de Educação - PNE

Metas e Estratégias do Plano Nacional de Educação - PNE

**Meta 1:** universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

**Meta 2:** universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

**Meta 3:** universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

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

**Meta 5:** alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

**Meta 6:** oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

**Meta 7:** fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

**Meta 8:** elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

**Meta 9:** elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

**Meta 10:** oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

**Meta 11:** triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

**Meta 12:** elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

**Meta 13:** elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

**Meta 14:** elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

**Meta 15:** garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei

nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

**Meta 16:** formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

**Meta 17:** valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

**Meta 18:** assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

**Meta 19:** assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

**Meta 20:** ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

## ANEXO 3

**TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Pesquisadora: Luciane Helena Mendes de Miranda

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Maria Nigro de Souza Placco

Eu, \_\_\_\_\_, *nacionalidade,*  
\_\_\_\_\_, *idade, profissão* \_\_\_\_\_, *endereço:*  
\_\_\_\_\_, *RG* \_\_\_\_\_, estou  
sendo convidada (o) a participar das entrevistas que compõem a pesquisa “A Constituição Identitária do Professor de Educação Básica e a Educação Inclusiva” que tem como objetivo analisar a formação e a construção identitária docente frente à inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a fim de perceber como o professor atua e se sente em relação a esses aspectos específicos da inclusão.

A minha participação como sujeito de pesquisa será de conceder as entrevistas resgatando minha trajetória profissional, e buscando complementar com minha história pessoal.

Foi colocado pela pesquisadora que este resgate de minha trajetória tem como objetivo relembrar o contato com a diversidade existente em nossa sociedade e como percebo e atuo frente a essas diferenças, tanto pessoal como profissionalmente, a fim de fazer uma reflexão entre os saberes e as práticas pedagógicas em relação à inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

Não há riscos existentes nesta pesquisa.

Não há Metodologia alternativa existente.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informada (o) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento.

As pesquisadoras envolvidas com a pesquisa são Luciane Helena Mendes de Miranda e, como orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Maria Nigro de Souza Placco, vinculadas à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

Em relação a qualquer dúvida durante o processo da entrevista, será assegurada a assistência, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo.

Enfim, tendo sido orientada (o) quanto ao teor da pesquisa, seu objetivo e relevância, manifesto meu livre consentimento em participar, estando ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Sem mais,

São Paulo, \_\_\_\_\_ 2015.

*Nome do participante:* \_\_\_\_\_

*Assinatura:* \_\_\_\_\_

## ANEXO 4

## CATEGORIZAÇÃO

(Falas significativas da docente - sujeito de pesquisa, retiradas da 1ª e da 2ª entrevista)

<b>TRAJETÓRIA PROFISSIONAL:</b> categoria relacionada ao caminho percorrido pela docente referente aos aspectos profissionais que passou até os dias de hoje.
Eu me formei em 2009 em Pedagogia e me identifiquei muito com a área e estou terminando a pós em Psicopedagogia, relacionada a dificuldades de aprendizagem, porque me apaixonei pela área.
Eu trabalhei um período como auxiliar de classe e assumi uma sala de Educação Infantil em 2013 e eu, também, acompanho uma aluna especial desde 2013 também.
(...) eu fui para este lado da dificuldade de aprendizagem e a Psicopedagogia pode me ajudar a ter este olhar.
Eu sempre fui apaixonada pela área de Psicologia, mas na época do ensino médio, acabei indo para Técnico em Contabilidade, porque o Magistério só tinha no período da manhã e eu adiei e depois eu acabei fazendo Pedagogia.
(...) meu estágio foi na APAE, fiquei um ano lá. Observava tudo e eu estava em contato com várias crianças com problemas diferentes.
Quando eu comecei a fazer o estágio, eu achava que sabia muito, eu cheguei com a ideia de ajudar a criança especial a fazer algumas coisa (...) mas temos que trabalhar a autonomia.
(...) eu entrei na faculdade, um professor falou sobre o trabalho no final do curso e explicou como funcionava. Como eu sou preocupada e gostaria de ler várias coisas a respeito, comecei a me interessar sobre a inclusão logo no primeiro ciclo, e comecei a pesquisar (...)
(...) no período da manhã, eu trabalho exclusivamente com uma aluna com síndrome de Down. Assisto às aulas junto com ela, eu sento ao seu lado (...) a acompanho em todas as aulas, inclusive Educação Física.
(...) eu trabalho como professora de Educação Infantil, são crianças de 1 ano e 6 meses até 3 anos.
(...) eu tinha esta preocupação de não confundir quem é indisciplinado e quem tem déficit de atenção e é hiperativo. Então, eu me preocupei de observar o aluno com TDA-H (...) (para o TCC)
(...) eu fui para a psicóloga para poder ajudá-lo (meu filho).
Eu me sinto professora particular dela, mas de inclusão.

(...) Você acaba mudando com o decorrer do caminho, mas eu sempre quis esta parte de educação, de ensinar (justificando porque resolveu fazer Pedagogia). A ideia era trabalhar com criança. Não com adolescente.
Eu passei num concurso e me chamaram e agora estou, de manhã, numa escola da prefeitura.
(por que a Psicopedagogia) porque eu quis direcionar para dificuldade de aprendizagem, e justamente, porque cada caso é um caso.
Quando eu trabalhei como auxiliar de sala, foi muito legal, porque tive contato com vários estilos de professores e eu tentei pegar o que queria para mim e o que eu não queria.
Quando eu era adolescente brincava de teatro, de caça talentos e ficava vendo quem tinha mais jeito, quem era mais tímido, eu sempre observava quem tinha facilidade para determinadas eventos, quem era bom na escola. (...) fizemos uma peça de teatro e eu acho que desbloqueei, me soltei. Eu gostava da ideia de colocar uma mensagem para a plateia.
Em relação à música, eu nunca tive voz para cantar e nem ritmo, mas estou correndo atrás e estou aprendendo.
(...) eu sempre gostei de observar as pessoas, os comportamentos e, com o passar dos anos, quando você tem filhos, parece que vai aprimorando.
(...) a APAE me ensinou foi muito importante; as pessoas tinham medo de falar com ela (aluna que acompanhava)
(...) vou assumir uma classe de 4º ano dentro de algumas semanas.
(...) eu gosto de conversar com ele (professor especialista) para trocar figurinhas.

<b>INCLUSÃO:</b> esta categoria está relacionada com a visão que a entrevistada tem a respeito do conceito de educação especial e inclusiva.
(...) a gente percebe que hoje em dia, em sala de aula, existem muitas crianças com dificuldades de aprendizagem, com algum distúrbio.
Eu tinha aquele sentimento de fazer por eles, mas na APAE eu vi que precisa ser diferente e ajudá-los na sua autonomia.
É uma sala grande e não tem como o professor dar um suporte específico para ela.
Eu assisto às aulas, pego as explicações, por exemplo, têm exercícios de Matemática, a sala está no sexto ou sétimo exercício e nós estamos no primeiro, porque tem que respeitar o ritmo dela, que é lento.
(...) ela é tratada bem, eles a respeitam, mas não posso dizer que é uma pessoa que faz parte

do grupo.
Dá-me a sensação que ela tem uns 10 anos. (a aluna tem 15 anos)
Todos os professores fazem uma prova específica para ela. Menos atividades, mais fácil, mas com o mesmo conteúdo da sala.
Eu sei que é um tema (inclusão) meio assustador para o educador atual, porque vão surgindo crianças com problemas diversos.
(...) eu vejo a escola não preparada, o professor não está preparado, eu não me vejo preparada para receber (alunos com deficiência), porque cada caso é um caso.
Antes tinham as escolas especiais, tiraram e abriram a inclusão nas escolas. Deveria ter um respaldo ou voltar às escolas especiais, porque o profissional da escola especial estudou para aquilo.
Esta aluna que atendo está na escola desde pequena, mas tudo é muito novo. Tem que pensar em tudo, nas provas, no social, a média.
A mãe, depois de muito tempo, disse que ele tem uma deficiência auditiva, mas eu acho que tem mais alguma coisa. Parece-me que são características de uma criança autista, ele tem movimentos repetitivos, não olha no olho da gente, olhar vago, distante e ao mesmo tempo é inteligente.
Eu sei que o professor não pode diagnosticar, mas percebemos muitas coisas e pode ajudar quem vai diagnosticar.
Em relação à dislexia, até que é tranquilo, porque (...) é mais fácil para adaptar o material.
(...) o processo de aprendizagem é acelerado e a aluna que acompanho não conseguiria acompanhar sem auxílio.
É fundamental alguém para resolver e depois explicar para ela (aluna do ensino médio), porque senão ela seria uma aluna copista, e passar exercício por exercício para ela copiar, não tem sentido e nem é a intenção.
(...) o professor pergunta se ela está conseguindo, brinca com ela, mas ele não tem este tempo de parar para tirar as dúvidas dela.
Na parte de Humanas, ela tem mais facilidade, mas se for uma aula na lousa digital, se tiver imagem, ela se interessa. O visual prende bastante sua atenção! Se ficar só falando, ela dispersa. (...) já foi falado para os docentes que as aulas sejam mais ilustradas, para que ela possa acompanhar, mas sempre tem alguém que reclama.
Eu acho que devemos nos atentar a todos (os alunos), porque existem vários tipos de problemas (...)

Não acho que tem que ser poupada (a aluna do ensino médio) ou ficar com pena, se está inclusa ali, então tem que incluir.
(...) não tem como o professor dar uma atenção especial para esta aluna (do ensino médio), são 29 alunos na sala.
Eu não consigo ver uma professora, na sala, com várias crianças e um com alguma deficiência. Dependendo do problema e se for uma criança quietinha, tranquila, não vai atrapalhar.
Eu percebo que muita criança é incluída, mas como ela desequilibra a sala, tem que ter uma professora do lado para acompanhar.
Eu acho que ela é bem sucedida com a quantidade de coisas que conseguimos com ela, porque se você pegar uma criança com Down da escola pública e comparar com ela, é uma diferença gritante, pois conseguimos muito, mas não sei se vamos conseguir muito, além disso.
(...) a participação da família, muitos não sabem como agir, como ajudar uma criança com Down.
Têm dois casos de Síndrome de Down na escola (pública) e são acompanhadas por um professor especializado; quando elas ficam muito agitadas, tem que tirá-las da sala (...)
(...) um aluno age de uma forma e outro de outra forma e ambos têm o mesmo diagnóstico.
Eu acho muito bonita esta ideia de incluir as crianças na escola regular, só que do jeito que foi imposto não funciona, porque na escola especial tinha o profissional especialista.
(na escola especial) estas crianças teriam um atendimento específico para a sua especificidade e mais próximo da realidade dele.
(...) quando você tem o diagnóstico, você pesquisa exatamente sobre a deficiência para adequar a atividade para aquela criança.
O visual é sempre muito melhor, ficar só ouvindo, é chato para qualquer um, é maçante! O visual é muito mais interessante, principalmente no caso desta aluna que falamos, eu acho que o visual é mais fácil, de uma forma geral, para todas as deficiências.

<b>CRISES IDENTITÁRIAS:</b> são rupturas e/ou perturbações de uma situação consolidada relacionada a novas situações.
Estudar sempre (...) a necessidade da sala de aula e as situações que você encontra dentro da escola.

<p>O meu filho, quando era pequeno, tinha um comportamento muito agitado e eu tive que pesquisar sobre esta agitação, ler muito e isso me ajudou a ter este olhar curioso para as dificuldades de aprendizagem.</p>
<p>As crianças com dificuldades estão sendo matriculadas nas escolas comuns, e temos que estudar mais, mas a dificuldade maior que eu vejo é a falta de preparo adequado para lidar com a inclusão.</p>
<p>(...) a cada síndrome que aparece vou buscar na internet, pegar livro, porque tem coisa que eu nem sei o que é, tem que pesquisar.</p>
<p>eles me passaram esta função (acompanhar a aluna), eu fui pesquisando, me identifiquei com este trabalho e eu fui estudando sobre a síndrome de down.</p>
<p>Eu me sinto professora particular dela, mas de inclusão.</p>
<p>(...) porque como eu tive várias experiências e vi muitas pessoas criticando o seu comportamento e depois percebi que nem tudo é culpa dele, nem tudo é culpa da criança, é alguma coisa que está por traz de tudo isso.” (relata experiência com o filho e quando escutou a professora, mas não ouviu a versão do menino)</p>
<p>Que adequação eu tenho que fazer. (para transmitir à aluna adolescente o conteúdo de modo que ela assimile)</p>
<p>Como professora, eu preciso me atentar para as atividades; quando não funcionam, vou buscar outra coisa para poder funcionar, então eu vou pesquisar e ver o que eu posso fazer na mesma atividade, mas de forma diferente.</p>
<p>(...) talvez seja por conta do meu filho que apresentou dificuldade de aprendizagem desde o início de sua vida escolar (...) em casa eu jogava vôlei com ora eram os numerais, ora era o alfabeto. Usei também o alfabeto móvel, escrevia várias palavrinhas na cartolina e ele passava correndo e via, depois passei para frase (...)</p>
<p>Eu me dei conta que ele tinha um problema quando minha filha nasceu, porque ela dormia a noite toda e eu achava que ela tinha problema, mas o pediatra falava que era normal.</p>
<p>Precisou uma pessoa confiável me falar, para que eu pudesse entender o que aconteceu. A professora falou e eu acreditei, sem perguntar o que aconteceu, sem considerar a versão do meu filho. Mas nem tudo é culpa dele, mas como ele era taxado, na minha cabeça foi ele mesmo e ponto.</p>
<p>(a graduação) foi ótima minha formação, mas, a gente tem que buscar sempre mais, tem que ir além, porque vão surgir coisas no caminho.</p>

<p><b>FORMAÇÃO INICIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:</b> esta categoria visa observar aos subsídios que a formação inicial docente ofereceu à docente referente à educação especial e inclusiva. E a importância que a educadora dá para esta etapa da formação.</p>
<p>Acredito que é um alicerce.</p>
<p>(...) eu me identifiquei muito com esta parte da educação (inclusiva) e na faculdade e eu quis fazer estágio nesta área.</p>
<p>(...) meu estágio foi na APAE, fiquei um ano lá. Observava tudo e eu estava em contato com várias crianças com problemas diferentes.</p>
<p>A faculdade nos mostrava que tínhamos que trabalhar a autonomia da criança com deficiência.</p>
<p>(a graduação) foi ótima minha formação, mas, a gente tem que buscar sempre mais, tem que ir além, porque vão surgir coisas no caminho.</p>
<p>Quando me formei tudo era voltado para o Fundamental I, só mais para o final que começou a ser voltado para a Educação Infantil.</p>
<p>Na faculdade, a gente aprende um pouco de cada, conhece um pouco de cada deficiência, mas eu acredito que não dá para você se aprofundar, é um início. Você sabe que existem determinadas dificuldades, mas não dá para você se aprofundar, mas também acho que não dá para ser diferente.</p>
<p>Você vai encontrar várias coisas na escola, mas se, na graduação, tivessem que dar todas as síndromes, não daria tempo para dar outras matérias. Tem que falar um pouco de tudo mesmo. É como na pós que era sobre dificuldade de aprendizagem e também não tem tempo para se aprofundar em todas.</p>
<p>Tem um aluno autista e ele fica em outra sala, mas quem acompanha não é especializada, são estagiárias em Pedagogia. Se o professor formado não sabe como lidar com este aluno, (...) estão colocando estagiário, sendo que nem o professor da sala sabe lidar com a diversidade.</p>

<p><b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:</b> esta categoria traz os recursos utilizados cotidianamente pela professora em sala de aula e que manobra utiliza quando o recurso selecionado não atende às expectativas.</p>
<p>(...) eu trabalho como professora de Educação Infantil, são crianças de 1 ano e 6 meses até 3 anos. Eles entram “crus” e vão aprendendo praticamente tudo, o vocabulário, as cores primárias, faço combinados (...)</p>

O acompanhamento é ali, em cima, é passo a passo, em todas as matérias. (como lida com a aluna adolescente)
(as crianças) chegam e cada qual tem seu jeito, sem a rotina da sala de aula, mas aprendem rápido.
Assimilam que tem que sentar para a hora do lanchinho, se organizar nas cadeirinhas da sala quando estou dando uma explicação, e tem crianças que já apresentam algumas dificuldades, tem aquelas que são muito agitadas, que falam gritando e você, como professor, já consegue perceber aqueles que têm dificuldades de se adequar à rotina. Tem aqueles que são desatentos, parece que estão em outro momento, eu já consigo perceber isso.
(...) tem turminhas que são mais agitadas, como têm aquelas que são mais tranquilas, então têm atividades que eu utilizei com uma classe, que eu não vou trabalhar com a outra, porque não chama a atenção.
Numa aula de dramatização (na educação infantil), eu trabalhei a história da Rapunzel, que uma turma amava, mas, na outra turma, não aconteceu, tinha que ser a história com o Lobo Mau, algo que fosse mais animado, mais aventura.
Se eu tenho um aluno que é agitado e ele não para, então eu tenho que chegar e pedir para ele parar, respirar, como uma forma de acalmá-lo e possa fazer a atividade, se não você não consegue direcionar aquele aluno para a atividade.
Como professora, eu preciso me atentar para as atividades que eu preparei e ver se funcionou ou não. Quando não funciona, vou buscar outra coisa para poder funcionar, então eu vou pesquisar e ver o que eu posso fazer na mesma atividade, mas de forma diferente.
Cada aluno é diferente e eu vou buscar alguma coisa que atraia a classe. Eu procuro fazer de uma forma que todos se interessem por aquilo. Eu tenho que fazer de uma forma que eu consiga atrair as crianças.
Na educação infantil, você faz teatro, canta, dança, põe fantasia, dramatiza; nas outras séries fica mais complicado.
No caso da aluna que eu acompanhava como ela era mal humorada, eu tinha que brincar, fazer graça, para ela rir, parece que ela se sentia mais segura e conseguia trabalhar o conteúdo.
Eu tive a impressão que fui a primeira pessoa a falar com ela.
(...) quando você tem o diagnóstico, você pesquisa exatamente sobre a deficiência para adequar a atividade para aquela criança.
Eu estou com uma aluninha na minha sala que ela perde o foco muito fácil, parece no mundo

da lua. Eu anoto o que eu vejo (...).
O déficit de atenção me chama a atenção, pelo fato da criança não conseguir focar, não conseguir se concentrar; eu fico assim (mexe os braços e estala os dedos): “olha aqui, porque senão perde o foco”; e como é boazinha, no grupo pode passar despercebida.
(...) eu percebo que tem uma aluninha que sempre pergunta o que está escrito na lousa e eu procuro fazer a letra bem pedagógica e a maioria consegue entender. Hoje mesmo, eu perguntei se ela já fez algum exame de vista, porque eu percebi que tem alguma coisa, pois não é a primeira vez que ela pergunta e ela senta na primeira carteira.
Você vai encontrar várias coisas na escola, mas se, na graduação, tivessem que dar todas as síndromes, não daria tempo para dar outras matérias. Tem que falar um pouco de tudo mesmo. É como na pós que era sobre dificuldade de aprendizagem e também não tem tempo para se aprofundar em todas.

<b>ATRIBUIÇÕES e suas PERTENÇAS:</b> categoria relacionada às atribuições que são feitas ao professor (o outro atribui a você) e os atos de pertencimento que podemos recusar ou aceitar. (identidade para si)
A gente tem que buscar sempre mais, porque você não pode parar, tem que pesquisar sempre. Eu acho que, na área da educação, você não pode parar nunca.
(gosto de estudar) Sou curiosa!
Na escola em que nós estamos hoje, pública ou particular, não vejo o professor preparado, não só eu, mas outros professores também. Dá insegurança.
Tudo é novo. (...) Tem que pensar em tudo, (...) por isso eu não sinto que a escola esteja preparada para receber a diversidade.
(...) é mais comum entrarem (alunos com deficiência) nas séries iniciais que vão sendo diagnosticadas e a gente, da escola, vai acompanhando.
“Eu me sinto professora de inclusão, porque eu estou o dia a dia ali, vivenciando, vendo cada conquista dela.”
(...) já vieram professores de outras salas me contar relatos de alunos e perguntar o que eu acho a respeito de determinado comportamento. Eu falo que é necessário observar, pesquisar. Sinto-me uma psicóloga.
Eu percebia o mau humor, a desobediência; quando não queria assistir a aula extra, ela saía correndo; não tinha higiene pessoal. Eu via aquela situação e pensava que não poderia ser

daquele modo e com a experiência que tive na APAE, comecei a chamar a atenção dela, pontuar algumas coisas.
Hoje, eu não estou mais com esta aluna, mas eu fico feliz com estas conquistas.
(...) eu coloquei na reunião pedagógica, porque era referente à higiene (já tinha vivenciado a situação), eu dei o exemplo da adolescente que acompanhava; o tempo que eu levei e ela aprendeu algumas coisas.
(...) eu percebo que tem uma aluninha que sempre pergunta o que está escrito na lousa e eu procuro fazer a letra bem pedagógica e a maioria conseguem entender. Hoje mesmo, eu perguntei se ela já fez algum exame de vista, porque eu percebi que tem alguma coisa, pois não é a primeira vez que ela pergunta e ela na primeira carteira.
Em relação aos pais dos alunos, os da educação infantil têm um carinho enorme por mim, mas, na sala dela, específica do ensino médio, alguns me conhecem, me cumprimentam, mas outros nem sabem o que acontece.
Em relação à gestão, eles são muito preocupados, a gente sempre senta para conversar, passar tudo o que acontece.

## 1ª Entrevista

Sujeito: A.	Data: Março/2015
Idade: 41 anos	Cidade: Arujá
Sexo: Feminino	Tempo de entrevista: 1h e 20 min.

SUJEITO	TRANSCRIÇÃO
Pesquisadora	Quanto tempo você tem de graduação? Têm outros cursos ligados à Educação?
Professora	Eu me formei em 2009 em Pedagogia e me identifiquei muito com a área e estou terminando a pós em Psicopedagogia, relacionada a dificuldades de aprendizagem, porque me apaixonei pela área.
Pesquisadora	Há quanto tempo você leciona?
Professora	Eu trabalhei um período como auxiliar de classe e assumi uma sala de Educação Infantil em 2013 e eu, também, acompanho uma aluna especial desde 2013 também.
Pesquisadora	E como você percebe a relação da Educação e da Inclusão atualmente?
Professora	<b>(Pausa reflexiva)</b> Tudo é um conjunto, mas a gente percebe que hoje em dia, em sala de aula, existem muitas crianças com dificuldades de aprendizagem, com algum distúrbio. Tem coisa que tem passado despercebido e eu fui para este lado da dificuldade de aprendizagem e a Psicopedagogia pode me ajudar a ter este olhar; o que acontece, porque, às vezes, não tem um distúrbio. É uma dificuldade que está ali. E encontramos tanto na escola pública, quanto na particular. A gente vivencia diversos problemas no processo de aprendizagem.
Pesquisadora	O que te levou a escolher a profissão de educadora?
Professora	Eu sempre fui apaixonada pela área de Psicologia, mas na época do ensino médio, acabei indo para Técnico em Contabilidade, porque o Magistério só tinha no período da manhã e eu adiei e depois eu acabei fazendo Pedagogia. <b>(Motivada)</b> Quando fui pesquisar as matérias que tinham na Pedagogia, eu vi que tinha História da Educação e eu gosto de

	História, de Psicologia e a ideia que eu iria trabalhar com crianças e com a aprendizagem. Na verdade, foi um conjunto de coisas que me levou a fazer Pedagogia.
Pesquisadora	Tem alguém da sua família que também tem esta profissão?
Professora	Meu irmão é professor de Física do Ensino Médio.
Pesquisadora	E você conhece mais alguém que tem a mesma profissão que você?
Professora	Mais amigos, da família, não! (Fala objetiva.)
Pesquisadora	Você acredita que a sua formação inicial lhe ofereceu subsídios para atender as demandas atuais da docência?
Professora	Acredito que é um alicerce. (Pausa) A gente tem que buscar sempre mais, porque você não pode parar, tem que pesquisar sempre. Eu acho que, na área da educação, você não pode parar nunca. (Aparentemente segura de suas palavras).
Pesquisadora	E onde você aprendeu que na área da educação não pode parar?
Professora	Eu acho que a necessidade da sala de aula e as situações que você encontra dentro da escola. Você sente, (Motivada) Eu preciso saber mais e mais. Eu preciso buscar mais.
Pesquisadora	Você me disse que se formou agora na pós-graduação e sempre tem alguma coisa para ler, pesquisar. E você tem o hábito de pesquisar, ler alguma coisa?
Professora	No colégio em que eu trabalho tem uma biblioteca muito boa e eu pego muita coisa lá. Sou curiosa!
Pesquisadora	Na sua formação inicial/ graduação, como foi seu contato com os conteúdos referentes à Educação Especial e Inclusiva?
Professora	No meu estágio. (Fala rápida). Eu já me identifiquei com a inclusão de imediato, tanto que meu estágio foi na APAE, fiquei um ano lá. Observava tudo e eu estava em contato com várias crianças com problemas diferentes. Eu convivía com autistas, deficientes visuais, síndrome de Down, foi meu primeiro contato e meu primeiro estágio, porque eu me identifiquei muito com esta parte da educação na faculdade e eu quis fazer estágio nesta área. (Confiante).
Pesquisadora	Você já teve ou tem contato fora do ambiente escolar com pessoas

	com deficiência?
Professora	(Resgate de memória) Não tinha contato. Quando eu entrei na faculdade passei a me interessar, que eu tive contato com a área e, então, procurei fazer o estágio nesta área.
Pesquisadora	Nesse contato, no estágio que você falou o que aprendeu que a auxilia hoje em seu contato com crianças da Educação Especial e Inclusiva?
Professora	Eu acredito que sim, (Decidida) Antes do estágio eu tinha outro olhar. Quando eu comecei a fazer o estágio, eu achava que sabia muito, eu cheguei com a ideia de ajudar a criança especial a fazer algumas coisas. A faculdade nos mostrava que tínhamos que trabalhar a autonomia da criança com deficiência, mas eu achava que tinha que ajudá-los a fazer tudo, e pelo contrário. Todo mundo vê fala “Coitada da criança.”, mas devemos trabalhar de outra forma. (Gesticulando) Vai, que você consegue. Eu tinha aquele sentimento de fazer por eles, mas na APAE eu vi que precisa ser diferente e ajudá-los na sua autonomia.
Pesquisadora	Esta questão da autonomia, você utiliza na sua sala de aula, também?
Professora	Sim. Eu trabalho com o desenvolvimento da autonomia.
Pesquisadora	Se sente preparada para dar aulas para os alunos que apresentam deficiências?
Professora	Na minha sala de aula, hoje, não tenho alunos com deficiências, mas no período da manhã, eu trabalho exclusivamente com uma aluna com síndrome de Down. Assisto às aulas junto com ela, eu sento ao seu lado. Já faz dois anos e alguns meses que eu a acompanho em todas as aulas, inclusive Educação Física. (sorri)
Pesquisadora	Mas a sua ligação é com a escola? Por que tive a impressão, da forma relatada, que você trabalhava para a família?
Professora	(objetiva) Não. Eu sou contratada pela escola.
Pesquisadora	Como é sua sala de aula? (ambiente físico e o dia a dia). E como é a sala de aula de manhã quando você está acompanhando a aluna?

Professora	<p>São dois momentos e séries diferentes.</p> <p>No período da tarde, eu trabalho como professora de Educação Infantil, são crianças de 1 ano e 6 meses até 3 anos. Eles entram “crus” e vão aprendendo praticamente tudo, o vocabulário, as cores primárias, faço combinados, enfim é uma outra coisa.</p> <p>Com ela (a aluna que acompanha no período matutino) é diferente, ela é uma mocinha de 15 anos e está no ensino médio. Já é outro setor, vamos dizer assim! (risos)</p>
Pesquisadora	E como que é esta relação? Como você trabalha com ela?
Professora	<p>Eu a acompanho em todas as matérias. É uma sala grande e não tem como o professor dar um suporte específico para ela; é como se eu fosse uma professora particular dela.</p> <p>Funciona assim: Eu assisto às aulas, pego as explicações, por exemplo, têm exercícios de Matemática, a sala está no sexto ou sétimo exercício e nós estamos no primeiro, porque tem que respeitar o ritmo dela, que é lento.</p> <p>Ela se esquece de muitas coisas e têm dificuldades com adição, para ela é difícil, sempre tem que retomar tudo, porque ela esquece. O acompanhamento é ali, em cima, é passo a passo, em todas as matérias.</p>
Pesquisadora	E como a sala te recebe, porque você está lá o tempo todo?
Professora	<p>Os alunos estão acostumados com esta situação, porque tinha outra pessoa que a acompanhava e teve que sair. Eu assumi, há 2 (dois) anos e me receberam bem, porque eu já fazia parte do colégio e me conheciam.</p> <p>É tranquilo! Algumas vezes me perguntam coisas sobre a atividade, porque eles acham que eu sei tudo, eu não sei tudo, também tenho que aprender ali.</p>
Pesquisadora	E como a sala recebe a aluna?
Professora	Ela é tratada bem, eles a respeitam, mas não posso dizer que é uma pessoa que faz parte do grupo. É “oi”, “bom dia”, “tudo bem”, não existe socialização, porque os assuntos não batem, não conversam as mesmas coisas.

	Nesta fase, eles falam de festinhas, letras de música, música internacional, passeio, moda e ela fala de assuntos mais infantis, como se ela fosse mais novinha que eles. Dá-me a sensação que ela tem uns 10 anos.
Pesquisadora	E a seu ver ela acompanha as matérias?
Professora	Se ela tivesse que fazer sozinha o exercício, não. Mais da parte de Exatas, mas Humanas chama mais a atenção, ela conseguiria. Por exemplo, se tivesse algumas questões que tivesse que voltar no livro para achar a resposta, ela demoraria um pouco, mas acharia. Matemática, Física e Química não faria, se não estiver alguém direcionando, mas com auxílio, no tempo dela, vai.
Pesquisadora	Como são as provas dela?
Professora	Todos os professores fazem uma prova específica para ela. Menos atividades e mais fácil, mas com o mesmo conteúdo da sala.
Pesquisadora	Como você, professor, encara a diversidade na sua sala de aula? Como você trabalha com a diversidade presente na sala de aula?
Professora	Eu sei que é um tema meio assustador para o educador atual, porque vão surgindo crianças com problemas diversos. (séria) Eu vejo a escola não preparada, o professor não está preparado, eu não me vejo preparada para receber, porque cada caso é um caso. Antes tinham as escolas especiais, tiraram e abriram a inclusão nas escolas. Deveria ter um respaldo ou voltar às escolas especiais, porque o profissional da escola especial estudou para aquilo. Ele está preparado para receber a demanda de alunos com deficiência que surgem. Na escola que nós estamos hoje, pública ou particular, não vejo o professor preparado, não só eu, mas outros professores também. Dá insegurança, complementa com firmeza e tom crítico a educadora.
Pesquisadora	Na escola em que você atua hoje, vocês têm um respaldo de um professor especialista?
Professora	(tom de crítica) Não temos o respaldo de um professor especialista e o que eu percebo são os demais professores buscando mais, porque

	<p>para gente é uma novidade.</p> <p>Esta aluna que atendo está na escola desde pequena, mas tudo é muito novo. Tem que pensar em tudo, nas provas, no social, a média tem que ser diferente, tem que entrar em contato com coordenadora, supervisora de ensino para saber o que pode ser feito, como fazer com as notas que não atingiram a média, por isso eu não sinto que a escola esteja preparada para receber a diversidade.</p>
Pesquisadora	<p>Como são seus alunos da Educação Infantil? Algum se destaca devido a uma característica peculiar?</p>
Professora	<p>Num primeiro momento, eles chegam e cada qual tem seu jeito, sem a rotina da sala de aula, mas aprendem rápido.</p> <p>Assimilam que tem que sentar para a hora do lanchinho, se organizar nas cadeirinhas da sala quando estou dando uma explicação, e tem crianças que já apresentam algumas dificuldades, tem aquelas que são muito agitadas, que falam gritando e você, como professor, já consegue perceber aqueles que têm dificuldades de se adequar à rotina. Tem aqueles que são desatentos, parece que estão em outro momento, eu já consigo perceber isso.</p> <p>No ano passado, eu tive um aluninho que foi bem complicado. Ele entrou sem limite nenhum, então a gente já ficou bem atenta e em casa ele não tinha limites. Eu demorei um mês para ele entendesse que não poderia jogar tudo no chão, mas eu percebia outras características diferenciadas, por exemplo, ele gostava de se rastejar pelo chão e anota no relatório do aluno. Ele não foi diagnosticado ainda, mas sei que ele ainda estava em observação. A mãe, depois de muito tempo, disse que ele tem uma deficiência auditiva, mas eu acho que tem mais alguma coisa. Parece-me que são características de uma criança autista, ele tem movimentos repetitivos, não olha no olho da gente, olhar vago, distante e ao mesmo tempo é inteligente.</p> <p>Eu sei que o professor não pode diagnosticar, mas percebemos muitas coisas e pode ajudar quem vai diagnosticar, não é?</p>
Pesquisadora	<p>Onde você aprendeu a ter esta percepção em relação aos alunos? Na faculdade, na sua experiência profissional, com alguém?</p>

Professora	<p>O meu filho, quando era pequeno, tinha um comportamento muito agitado e eu tive que pesquisar sobre esta agitação, ler muito e isso me ajudou a ter este olhar curioso para as dificuldades de aprendizagem.</p> <p>Na época da faculdade, o estágio na APAE me ajudou bastante e meu TCC que eu fiz sobre TDA-H.</p> <p>É comum confundir a criança que tem TDA-H na escola, com a criança indisciplinada, então eu tinha esta preocupação de não confundir quem é indisciplinado e quem tem déficit de atenção e é hiperativo.</p> <p>Então, eu me preocupei de observar o aluno com TDA-H, porque as crianças são muito taxadas de folgado, de não gosta de fazer nada, de preguiçoso e eu não queria cometer esses erro.</p>
Pesquisadora	Você pode me falar um pouco do seu filho?
Professora	<p>(Tranquila) Quando ele estava na escola, nenhum professor encaminhou para psicóloga. Na 2º vez que ele repetiu o 1º ano do ensino médio, a coordenadora me chamou e perguntou se ele tinha alguma coisa, porque ele era agitado e não ficava sentado. Eu falei que ele tinha algumas características assim, e ela falou que eu deveria levá-lo na psicóloga, mas como eu iria fazer porque agora que ele era adolescente, ele se recusou como eu havia esperado, e não quis ir.</p> <p>Então, eu fui para a psicóloga para poder ajudá-lo. Hoje já é rapaz, mas continua agitado, nunca conseguiu ler um livro inteiro, lê um resumo com a gente ajudando e atualmente ele está bem gordo. Minha filha é completamente diferente, tanto que eu achava que ela tinha alguma coisa, fala surpresa, porque ela dormia, depois que eu entendi.</p>
Pesquisadora	<p>Como você desenvolve seu trabalho como docente em relação à diversidade presente na sala de aula?</p> <p>Sua formação inicial lhe ofereceu aporte para lidar com a diversidade, heterogeneidade da sala de aula?</p>
Professora	(Sorrindo) Discorre: Eu achei que foi ótima minha formação, mas, a

	<p>gente tem que buscar sempre mais, tem que ir além, porque vão surgir coisas no caminho.</p> <p>As crianças com dificuldades estão sendo matriculadas nas escolas, e temos que estudar mais, mas a dificuldade maior que eu vejo é a falta de preparo adequado para lidar com a inclusão.</p> <p>Assim, a cada síndrome que aparece vou buscar na internet, pegar livro, porque tem coisa que eu nem sei o que é, tem que pesquisar. Muitas vezes não tenho contato direto, mas estou acompanhando. Eu tenho curiosidade de saber que síndrome é esta, quais características.</p>
Pesquisadora	Esta curiosidade, todos vão buscar sobre a dificuldade, é instituída pela escola ou algo que se tornou cultural da escola?
Professora	<p>O aluno entra pequenininho na escola e com exceção da síndrome de down, que tem determinadas características físicas, outras deficiências vão sendo percebidas depois, de acordo com suas necessidades e suas peculiaridades. Quando tem um diagnóstico vamos pesquisar o que significa o que foi especificado, a gente vai pesquisando, será que pode ser isto ou isto (sorri).</p> <p>Nesta escola, quando sai o laudo, todo mundo quer saber um pouquinho e vai pesquisar. Não aconteceu ainda de entrar uma criança com deficiência numa série mais avançada, é mais comum entrarem nas séries iniciais que vão sendo diagnosticadas e a gente, da escola, vai acompanhando.</p>
Pesquisadora	Já chegou na escola uma criança com o laudo?
Professora	Já. Uma criança com o laudo de déficit de atenção e com dislexia.
Pesquisadora	E como funciona? Como seus colegas lidam com a situação?
Professora	Em relação à dislexia, até que é tranquilo, porque numa situação de prova, por exemplo, fica um professor para ler a prova para este aluno, porque tem dificuldade na leitura e não tem uma cobrança tão acirrada na correção da Língua Portuguesa, porque leva em consideração a dificuldade..
Pesquisadora	Como você vê o processo de aprendizagem de seus alunos em classe? . De quem é a responsabilidade pela aprendizagem da criança?

Professora	<p>(Segura) Lá na escola, o processo de aprendizagem é acelerado e a aluna que acompanho, não conseguiria acompanhar sem auxílio.</p> <p>Se não fosse eu, seria outro profissional, mas é fundamental alguém do lado dela, por exemplo, exercícios de Matemática, o professor passa um exercício e a gente vai resolvendo, vou resolvendo como aluna também, e comparamos os resultados. Todos acompanham e, normalmente, ela não, quando eu consigo chegar ao valor, eu vou passar para ela como se faz.</p> <p>É fundamental alguém para resolver e depois explicar para ela, porque senão ela seria uma aluna copista, e passar exercício por exercício para ela copiar, não tem sentido e nem é a intenção.</p> <p>A ideia é o pouco que ela fizer, faze-la raciocinar para desenvolver a atividade proposta.</p>
Pesquisadora	E o professor de Matemática? Como é a relação dele com a aluna?
Professora	<p>Ele sempre me pergunta se estou acompanhando, porque se eu não conseguir acompanhar, eu não consigo passar pra ela, então as questões que eu tenho dúvida, eu pergunto para ele, pra eu poder passar para a auna.</p> <p>Mas o professor pergunta se ela está conseguindo, brinca com ela, mas ele não tem este tempo de parar para tirar as dúvidas dela. Ele se preocupa, se eu estou conseguindo acompanhar, se estou conseguindo passar pra ela.</p>
Pesquisadora	E ela não pergunta o porquê do professor não chegar até ela?
Professora	<p>Não. (Pausa) Se ninguém cobrar ela não faz, e ela é bem mal humorada, porque eu começo a cobrar e ela não gosta, fica emburrada e cria situações para não fazer a atividade, por exemplo, mexer no tênis várias vezes, desamarrar e amarrar o cadarço para atrasar o máximo que puder. Eu falo que o tênis está bem amarrado e precisamos retomar os exercícios, ela me olha com uma cara bem emburrada. Às vezes, eu falo para irmos tomar uma água ou tomar um ar, andar um pouco, para ela se descansar e depois voltamos para o exercício. Daí flui! (sorri)</p>
Pesquisadora	E nas outras matérias, como funciona?

Professora	Na parte de Humanas, ela tem mais facilidade. Há situações que o professor está explicando a matéria e ela está “viajando”, mas se for uma aula na lousa digital, se tiver imagem, ela se interessa. O visual prende bastante sua atenção! Se ficar só falando, ela dispersa.
Pesquisadora	Como os professores de Humanas percebem esta aluna?
Professora	Sim, (sorri), tanto que já foi falado para os docentes que as aulas sejam mais ilustradas, para que ela possa acompanhar, mas sempre tem alguém que reclama. Por exemplo, vai passar um filme e colocam legendado para que ela possa acompanhar, mas tem aluno que reclama porque tem que ser legendado
Pesquisadora	E em relação à interação social?
Professora	No intervalo, eu não fico com ela, para que ela possa interagir com os demais. A aluna senta com o lanchinho dela, próximo ao grupo, mas não tem interação. Se alguém falar, ela responde, se não... ela não fala, não parte dela. Eu até falo que ela precisa conversar com os amigos, mas não. Quando eu me aproximo, ela até disfarça, mas não parte dela!
Pesquisadora	E com outras crianças? De outras salas?
Professora	Eu já até pensei que ela pudesse se identificar com crianças mais novas, por ela gostar de coisas de criança, mas não, ela não tem paciência com as crianças mais novas.
Pesquisadora	Você acredita que é só o aluno com deficiência que precisa de uma atenção especial?
Professora	Eu acho que devemos nos atentar a todos, porque existem vários tipos de problemas, problema na família, nem sempre são problemas relacionados à dificuldade de aprendizagem. Têm aqueles que são carentes de afeto, na escola particular eu vejo isso, eles têm tudo, mas, às vezes, não tem a mãe presente. Tem criança que na porta da escola, vem correndo para eu abraçar, para eu pegar. Eu acho que as crianças estão muito carentes, por isso não é só a criança com dificuldade de aprendizagem, responde afetuosamente.
Pesquisadora	Como você acha que os professores, desta escola, entendem a

	dificuldade desta aluna em relação a toda a sala de aula? Como que eles lidam com a sala como um todo, sabendo que tem uma aluna com Down?
Professora	(Orgulhosa) Nesta escola, tem um projeto muito legal que, quando o aluno não conseguiu resolver um exercício, tem um plantão no período da tarde. O professor já fala “hoje à tarde teremos plantão e a gente refaz estes exercícios.” Então aqueles que tiveram dificuldade, vêm para o plantão e refazem os exercícios que tiveram dúvidas e sempre varia de 4 a 5 alunos, o que é bom para quem está com dúvida. Eles têm este respaldo, não dá para dizer que só a aula não foi suficiente! Em determinados dias da semana, tem plantão e os alunos sempre levam o que tem dúvida.
Pesquisadora	O que é um “professor inclusivo”? Você se vê neste papel? Como se vê? Como foi receber essa tarefa?
Professora	Há dois anos, quando eu comecei a trabalhar mesmo com ela. Eu senti ali! Eu me sinto professora de inclusão, porque eu estou o dia a dia ali, vivenciando, vendo cada conquista dela.
Pesquisadora	Posso dizer que te foi atribuído este papel de professora de inclusão e você se apropriou ou você acha que é um processo?
Professora	No caso dela, eles me passaram esta função, eu fui pesquisando, me identifiquei com este trabalho e eu fui estudando sobre a síndrome de down. Eu me sinto professora particular dela, mas de inclusão. Eu não conheço todas as síndromes, mas down eu pesquisei. E como ela está na escola desde pequenininha, eu fui atrás de todo o histórico dela.
Pesquisadora	Você acha que a experiência que você teve em casa com seu filho te ajudou de alguma forma?
Professora	Eu acho que sim, porque como eu tive várias experiências e vi muitas pessoas criticando o seu comportamento e depois percebi que nem tudo é culpa dele, nem tudo é culpa da criança, é alguma coisa que está por traz de tudo isso. Eu sei que muita coisa é mimo, manha, birra, mas outras coisas que

	ela realmente não conseguiria sozinha, então eu entendi esta questão de respeitar o tempo de cada criança.
Pesquisadora	Como você acredita que seus colegas de trabalho te veem como uma professora inclusiva? E os pais dos alunos? E a equipe gestora?
Professora	<p>Sim. (sorri),já vieram professores de outras salas me contar relatos de alunos e perguntar o que eu acho a respeito de determinado comportamento. Eu falo que é necessário observar, pesquisar. Sinto-me uma psicóloga.</p> <p>Eles têm respeito, acham que eu sei muito mais além do que eu realmente sei. Percebo, também, uma admiração pelo meu trabalho.</p> <p>Em relação aos pais dos alunos, os da educação infantil têm um carinho enorme por mim, mas na sala dela, específica do ensino médio, alguns me conhecem, me cumprimentam, mas outros nem sabem o que acontece.</p> <p>Em relação à gestão, eles são muito preocupados, a gente sempre senta para conversar, passar tudo o que acontece. Existe uma preocupação com o social, em termos de notas, eles querem fazer o certo, a forma correta de avaliar, de elaborar a média, como a prova foi elaborada.</p> <p>Assim, a coordenadora, a diretora, sabem tudo sobre o dia a dia desta aluna.</p>
Pesquisadora	Como o professor organiza as atividades para aluna? Tem um plano de aula?
Professora	<p>Em sala de aula e em casa é o mesmo conteúdo, ela tem uma professora particular que ajuda a fazer lição de casa. Nas provas, os professores me consultam qual exercício ela conseguiu acompanhar. Se der um exercício de Distributiva, ela consegue fazer, mas se for Porcentagem, ela não faz. Então eu passo o que ela consegue fazer.</p> <p>Têm os livros, eles têm que ler dois livros por período, os livros dela são diferentes, porque o que é solicitado para a sala, ela não leria, então podemos dizer que o livro que ela lê é mais simples, é inferior de série.</p>
Pesquisadora	Você se sente confortável com os outros alunos em sala de aula do

	ensino médio?
Professora	Eu me sinto, porque já faz sete anos que eu estou nesta escola e eu conheço muitos, porque eu trabalhei em outro setor da escola, não entrei logo no pedagógico. É tranquilo para mim, eles me chamam de tia, porque eu sou tia mesmo, tenho 41 anos. Eles sempre vem falar alguma coisa, perguntar alguma coisa, até porque na última aula, eu não fico com ela, eu saio meio dia e eles ficam até a uma (hora). Aí no dia seguinte, eu vou perguntar alguma coisa, eles me falam, fico a vontade e eu percebo que não os incomodo também.
Pesquisadora	Quais são seus critérios para definir um bom profissional?
Professora	<p>(Reflexiva) Em relação a esta aluna especial eu melhorei muito, mas não me considero uma excelente profissional, por que a minha preocupação é como eu vou passar para ela, de que forma eu vou passar para ela, que linguagem eu vou usar. Minha preocupação é neste sentido, ter um olhar direcionado para ela. Que adequação eu tenho que fazer.</p> <p>Na Educação Infantil, eu vejo que estou crescendo a cada dia. Cada caso é um caso. Estamos trabalhando a letra inicial do próprio nome e têm crianças que reconhecem a letra em outras situações, isso é tão gratificante, mas eu penso e aqueles que não entenderam.</p> <p>É interessante quando eles próprios se ajudam. Percebo também, que tem crianças que não foram estimuladas em casa, que o vocabulário está em construção, além daqueles que se expressam mais por gestos e são coisas que você vai ter que trabalhar e talvez não consiga chegar à proposta que você queria.</p> <p>São situações que temos que anotar e transmitir a outra professora para que ela possa continuar, mostrando que você não conseguiu, porque na maioria das vezes você consegue. Sabemos que uns vão além, outros não. A gente faz todo um trabalho em cima deste que não consegue, o importante é não desestimular.</p>
Pesquisadora	Como você percebe sua formação para lidar com seus alunos em sala de aula?
Professora	Quando me formei tudo era voltado para o Fundamental I, só mais

	<p>para o final que começou a ser voltado para a Educação Infantil. Quando fui trabalhar na Educação Infantil, eu comecei como auxiliar e foi fantástico, porque se eu pegasse uma sala naquele momento eu não saberia o que fazer, eu tinha vivência no Fundamental.</p> <p>Eu achei que para a Educação Infantil faltou, mas trabalhar como auxiliar me ajudou, porque eu vivenciei e tive segurança para assumir a sala.</p>
Pesquisadora	<p>O que a graduação especificamente lhe ofereceu para lidar com alunos com deficiências, TGD e altas habilidades e superdotação? Quem (ou o que) poderia ajudá-lo em relação a essas dificuldades?</p>
Professora	<p>Na faculdade, a gente aprende um pouco de cada, conhece um pouco de cada deficiência, mas eu acredito que não para você se aprofundar, é um início. Você sabe que existem determinadas dificuldades, mas não dá para você se aprofundar, mas também acho que não dá para ser diferente.</p> <p>Você vai encontrar várias coisas na escola, mas se, na graduação, tivessem que dar todas as síndromes, não daria tempo para dar outras matérias. Tem que falar um pouco de tudo mesmo. É como na pós que era sobre dificuldade de aprendizagem e também não tem tempo para se aprofundar em todas.</p>

## Transcrição da 2ª Entrevista

Sujeito: A.	Data: Maio/2015
Idade: 41 anos	Cidade: Arujá
Sexo: Feminino	Tempo de entrevista: 1h e 30 min.

SUJEITO	TRANSCRIÇÃO
Pesquisadora	<p>Seguindo a sugestão da banca da Qualificação, que propôs que eu voltasse à sua entrevista e retomasse alguns pontos que deveriam ser mais bem explorados, estamos aqui novamente com o objetivo de resgatar algumas de suas falas, para que você possa discorrer mais a respeito de sua prática em sala de aula em relação à inclusão de pessoas com deficiência e de sua formação inicial.</p> <p>Eu vou seguir como roteiro as perguntas e respostas da 1ª entrevista e quando houver alguma fala que você queria complementar ou abordar mais alguma coisa, fique a vontade. E quando for algum ponto que for necessário maior esclarecimento, eu volto na questão ou na sua resposta.</p>
Professora	(Entusiasmada). Tudo bem!
Pesquisadora	Fique a vontade para colocar o que você quiser. Se você se lembrar de alguma coisa, de algum fato que você queira colocar, que tem a ver com o que você está falando naquele momento, referente aos aspectos profissionais, pode falar. E se alguma fala te remeta a algum fato da sua vida pessoal, algo que você se lembrou, se você puder falar, gostaria que você trouxesse também.
Professora	Tudo bem!
Pesquisadora	<p>Obrigada pela oportunidade.</p> <p>Você fala que se formou em 2009 em Pedagogia, porque se identificou muito com a área. Gostaria que você me dissesse com o que você se identificou?</p>
Professora	Eu sempre me identifiquei com a parte do Magistério, desde o ensino médio, sempre tive vontade de trabalhar com a área da educação. Você acaba mudando com o decorrer do caminho, mas eu

	sempre quis esta parte de educação, de ensinar. Depois foram surgindo outras curiosidades, de aprender porque tem criança que aprende e tem criança que tem mais dificuldade. Mas eu queria trabalhar com educação.
Pesquisadora	Era um olhar voltado para o outro? Para a criança? Para o jovem?
Professora	A ideia era trabalhar com criança. Não com adolescente, mas com as crianças.
Pesquisadora	Você coloca que trabalhar como auxiliar de classe foi decisivo para sua carreira.
Professora	Foi. Eu adquiri uma experiência muito importante.
Pesquisadora	Você assumiu uma sala de Educação Infantil em 2013 num colégio da região e você acompanha uma aluna com Síndrome de Down diariamente em sala de aula.
Professora	Mas aconteceram algumas mudanças. (risos) Eu passei num concurso e me chamaram e agora estou, de manhã, numa escola da prefeitura, e não estou mais com a aluna com deficiência.
Pesquisadora	Como foi este rompimento? O que você falou para ela?
Professora	A escola está muito preocupada com ela e com a família. Em relação ao aprendizado, me parece que ela não vai conseguir nada além daquilo que ela já sabe. As matérias e as lições estão sendo adaptadas. Até o momento, não foi contratada uma pessoa, eles estão tentando ver como ela lida com esta independência sem ter alguém para falar o que precisa fazer. A escola está fazendo um teste, mas sempre tem um funcionário ou um inspetor atento para ver se está tudo certo, até para ver se algum colega vai fazer uma brincadeira de mau gosto. Existe uma equipe acompanhando, mas não tem alguém com ela. Ela está sendo avaliada para ver como as coisas vão acontecer. (Tranquila.)
Pesquisadora	Avaliada no sentido de ver o que ela vai fazer sozinha, como ela vai funcionar com a autonomia e como seria?
Professora	É. A escola vai decidir se vão colocar alguém com ela ou não.
Pesquisadora	Você coloca que, para trabalhar com educação especial e inclusiva, é necessário um conjunto de coisas. Você diz que, hoje em dia, em

	<p>sala de aula existem muitas crianças com dificuldades de aprendizagem e que você buscou a Psicopedagogia para ter um respaldo de como trabalhar com as dificuldades de aprendizagem. Outro ponto que você aborda é “que cada caso é um caso”. Assim, a ideia é focar para as dificuldades de aprendizagem existentes na escola, mas se cada caso é um caso, como trabalhar com algo que é predeterminado?</p>
Professora	<p>(Reflexiva) Vamos considerar a seguinte situação: um professor em sua sala de aula que tem um aluno com TDAH. Sabemos que está pessoa não precisa ter um acompanhante diário, mas tem criança que perturba e atrapalha, o desenvolvimento dela fica prejudicado; ela consegue aprender, mas atrapalha as outras crianças e tirar o equilíbrio da sala.</p> <p>Tem criança com TDAH, que não aprende nada e ainda tem a questão de pais que não exigem nada do filho, porque ele tem TDAH.</p> <p>Então, a gente convive com criança com TDAH sem educação, sem respeito e, também, convivemos com outra criança com TDAH que tem um acompanhamento, tem a família que dá todo este respaldo e não foi largado.</p> <p>São duas crianças, ambos com TDAH, mas um foi largado e não está se desenvolvendo, porque lá atrás não teve quem tivesse um olhar atento, enquanto o outro aluno teve atenção, assim, são duas crianças com o mesmo diagnóstico, mas são casos diferentes. É por este ângulo que eu vejo cada caso é um caso.</p> <p>A criança autista, por exemplo, tem aquele que tem uma pessoa para auxiliá-lo e tem aquele que é agressivo, que bate que morde, entretanto os dois são autistas, mas cada caso é um caso.</p>
Pesquisadora	Então, por que a Psicopedagogia?
Professora	Porque eu quis direcionar para dificuldade de aprendizagem, e justamente, porque cada caso é um caso.
Pesquisadora	E a Psicologia que você abordou na primeira entrevista? Você diz que sempre gostou? E agora?

Professora	Não descartei esta possibilidade. Eu sempre pego um livro sobre Psicologia, gosto muito. Falo para os meus filhos que quando eles estiverem mais velhos eu, provavelmente, volte para a faculdade para fazer Psicologia. É uma área que me atrai muito.
Pesquisadora	O que será que te atrai na Psicologia?
Professora	(suspira) São tantas coisas que não se tem resposta, não que a Psicologia me daria essas respostas, mas eu imagino que vou encontrar algumas explicações para entender melhor o ser humano.
Pesquisadora	Na primeira etapa da entrevista, falando sobre formação você colocou aprendeu que, na área da educação, não podemos parar de estudar e pesquisar, a necessidade surge através de situações dentro da escola e o professor precisa buscar as respostas. E como você faz isso? Como você faz isso na prática?
Professora	<p>Eu trabalho com educação infantil e tem turminhas que são mais agitadas como têm aquelas que são mais tranquilas, então têm atividades que eu utilizei com uma classe, que eu não vou trabalhar com a outra, porque não chama a atenção.</p> <p>Numa aula de dramatização, eu trabalhei a história da Rapunzel, que uma turma amava, mas, na outra turma, não aconteceu, tinha que ser a história com o Lobo Mau, algo que fosse mais animado, mais aventura e você tem que buscar isso! (gesticula animadamente)</p> <p>Eu procuro trabalhar uma história fazendo a dramatização e incluo a música, então, eu fui fazer aula de violão. Eu apresento os personagens, canto um trecho, narro outra parte da história, faço as vozes dos personagens (faz uma voz diferente para exemplificar). É fazer algo para chegar até aquela criança.</p> <p>Se eu tenho um aluno que é agitado e ele não para, então eu tenho que chegar e pedir para ele parar, respirar, como uma forma de acalmá-lo e possa fazer a atividade, se não você não consegue direcionar aquele aluno para a atividade.</p> <p>Como professora, eu preciso me atentar para as atividades que eu preparei e ver se funcionou ou não. Quando não funciona vou buscar outra coisa para poder funcionar, então eu vou pesquisar e ver o que</p>

	eu posso fazer na mesma atividade, mas de forma diferente.
Pesquisadora	Esse “buscar” que você fala é para atender a todos os seus alunos?
Professora	Cada aluno é diferente e eu vou buscar alguma coisa que atraia a classe. Eu procuro fazer de uma forma que todos se interessem por aquilo. Eu tenho que fazer de uma forma que eu consiga atrair as crianças.
Pesquisadora	É uma complementação que você busca para atender a diversidade.
Professora	(faz uma pausa) Eu vejo assim: se a criança não estiver motivada, ela não aprende, se a aula estiver maçante o aluno se desinteressa e se não tiver disciplina na sala o aluno não consegue aprender. Quando uma criança aprende as coisas fáceis, você vai falando e ela vai absorvendo, mas quando a criança tem alguma coisa, uma dificuldade para aprender, para se concentrar você tem que motivar aquela criança (estala os dedos). Na educação infantil, você faz teatro, canta, dança, põe fantasia, dramatiza; nas outras séries fica mais complicado.  No caso da aluna que eu acompanhava como ela era mal humorada eu tinha que brincar, fazer graça para ela rir, parece que ela se sentia mais segura e conseguia trabalhar o conteúdo.
Pesquisadora	E os outros professores não tinham essa dinâmica que você usa na educação infantil, de perceber que uma brincadeira, uma dança, uma atividade mais animada e divertida poderia atingir a atenção dela?
Professora	Eu acho que cada professor tem seu estilo de trabalho.  Quando eu trabalhei como auxiliar de sala, foi muito legal, porque tive contato com vários estilos de professores e eu tentei pegar o que queria para mim e o que eu não queria.
Pesquisadora	Dê-me um exemplo:
Professora	Aquela professora que grita muito na sala (fala alto), isso eu não quero, não chamar atenção pelo grito, então combino com a sala que quando eu estiver falando todos tem que ouvir e ficar em silêncio. Não quero que tenham medo e sim, respeito.  Eu trabalhei com uma professora que contava histórias de uma forma maravilhosa e eu pensava que eu queria fazer como ela.

	<p>Todo mundo tem seu lado bom, como tem seu lado ruim, também. Eu sei que eu tenho meu lado bom e meu lado ruim, que outras pessoas devem ver, mas eu vou tentar, vou errar, mas vou observar e tentar melhorar.</p>
Pesquisadora	<p>Quando você fala de observar o lado bom e ruim das pessoas, antes de ir para a docência, você tinha esse comportamento também?</p>
Professora	<p>Quando eu era adolescente brincava de teatro, de caça talentos e ficava vendo quem tinha mais jeito, quem era mais tímido eu sempre observava quem tinha facilidade para determinadas eventos, quem era bom na escola.</p> <p>Na escola, eu era muito tímida, mas, no meu bairro, com meus amigos, eu não tinha vergonha. No ensino médio, nos fizemos uma peça de teatro e eu acho que desbloqueei, me soltei. Eu gostava da ideia de colocar uma mensagem para a plateia.</p> <p>Em relação à música, eu nunca tive voz para cantar e nem ritmo, mas estou correndo atrás e estou aprendendo.</p> <p>Estou recordando agora, eu sempre gostei de observar as pessoas, os comportamentos e com o passar dos anos, quando você tem filhos parece que vai aprimorando. Quando a criança não está bem, se está doente, se está mentindo, quando quer alguma coisa, quando quer chamar a atenção, porque têm várias formas de as crianças chamarem a atenção e procuro estar atenta e observá-las, porque elas sabem como manipular o adulto e você tem estar em equilíbrio.</p>
Pesquisadora	<p>Tem algo de lidar com as pessoas que vem de antes da Pedagogia, tem até uma fala sua, na primeira entrevista, que você fala que já se identificou com a APAE. Com o que você se identificou na APAE? Foi uma decisão sua? Uma curiosidade que te incentivou a ir para lá?</p>
Professora	<p>É que eu queria definir o tema do TCC e queria fazer alguma coisa na área da inclusão. Eu pensei em Síndrome de Down, autismo, então eu vou fazer na APAE e lá eu vou ver que rumo levará o meu trabalho.</p> <p>Primeiro, eu pensei em ir lá olhar, sei lá poderia até me chocar,</p>

	<p>porque nunca tive contato, não conhecia nada.</p> <p>Estava no primeiro semestre e tive a sorte de ficar com uma professora que me deixou bem à vontade. Ela foi-me orientando, porque eu cheguei com a ideia de fazer tudo para eles e ela mostrava a importância da autonomia na vida dos alunos. Na APAE, eles (os alunos) tinham que segurar o talher direitinho, tirar a própria blusa, os alunos tinham que fazer, e eu achei fantástico, porque a gente tem que prepara-los para o mundo.</p> <p>Eu precisava definir o tema do TCC e tinham algumas pessoas estudando a Síndrome de Down, a deficiência visual, e eu decidi pesquisar sobre o TDAH, porque você vê muitas crianças em sala de aula, que não conseguem aprender e sem diagnóstico específico, a professora não sabe o que fazer e o aluno fica ali, esquecido.</p>
Pesquisadora	Quanto tempo você ficou na APAE?
Professora	Fique um ano.
Pesquisadora	Me chamou a atenção sua preocupação em definir seu tema do TCC e, tanto na primeira etapa da entrevista quanto agora, me parece que você já chega à Pedagogia com uma curiosidade que te leva para a dificuldade de aprendizagem. De onde surgiu isso?
Professora	Quando eu entrei na faculdade, um professor falou sobre o trabalho no final do curso e explicou como funcionava. Como eu sou preocupada e gostaria de ler várias coisas a respeito, comecei a me interessar sobre a inclusão logo no primeiro ciclo, e comecei a pesquisar, ler para eu ter uma noção daquilo que eu iria defender.
Pesquisadora	É interessante esta sua “predisposição” para o assunto inclusão, porque a resistência ao tema existe e, muitas vezes, pela falta do conhecimento em relação ao assunto, mas você lida de forma diferente, me dá a sensação de que esta curiosidade vem antes de você entrar no primeiro ciclo, antes de você se dar conta que tem que fazer o TCC. Parece que é algo que te motiva e que você juntou as situações.
Professora	Talvez seja por conta do meu filho que apresentou dificuldade de aprendizagem desde o início de sua vida escolar, mas ele tirava

	<p>notas boas, porque eu sempre estive por trás para ajudá-lo. Na 2ª série, que hoje é o 3º ano, a professora me chamou e disse que não entendia como ele era alfabetizado, porque ele era desatento, não parava um minuto e eu contei para ela o que eu fazia em casa: eu jogava vôlei com ele (demonstra os movimentos do vôlei e falava as letras, os números a cada toque ou a cada manchete), ora eram os numerais, ora era o alfabeto. Usei também o alfabeto móvel, escrevia várias palavrinhas na cartolina e ele passava correndo e via, depois passei para frases. Quando tinha visita em casa e me perguntavam o que eram aquelas cartolinas com palavras, números e fórmulas nas paredes, eu falava que era uma forma de ajuda-lo.</p>
Pesquisadora	E de onde você tirou essas ideias?
Professora	Da minha cabeça (risos). Eu via as dificuldades que meu filho enfrentava por não conseguir sentar e escrever, então pensei em trabalhar com cartazes, através do visual, mas eu nunca tinha lido nada e fui errando, errando...
Pesquisadora	Acho que não é errando, é testando, testando...
Professora	É! (risos)
Pesquisadora	Quando você fala da importância da autonomia do dia a dia da criança, me fale mais como esta informação foi importante para você como professora?
Professora	<p>Antes de começar a trabalhar com a aluna com Síndrome de Down, tinha uma docente que a acompanhava. Eu percebia o mau humor, a desobediência; quando não queria assistir a aula extra, ela saía correndo, não tinha higiene pessoal. Eu via aquela situação e pensava que não poderia ser daquele modo e com a experiência que tive na APAE, comecei a chamar a atenção dela, pontuar algumas coisas.</p> <p>Quando eu comecei a acompanhá-la eu fazia como tinha aprendido na APAE; muitas vezes, na sala de aula, a aluna ficava com o dedo no nariz e a sala toda ficava horrorizada, porque era uma mocinha, era nojenta e eu falava se queria assoar o nariz, mostrava o papel higiênico que ficava ali para a sala, ela me olhava e dizia “não” e</p>

	<p>várias outras vezes, até que chegou uma hora que eu perguntei se ela achava legal enfiar o dedo no nariz, tirar meleca, colocar na carteira e ela levou um choque, porque ninguém havia falado com ela sobre aquela situação. Eu falei para que ela olhasse a sala e visse se alguém estava fazendo a mesma coisa, ela observa a todos e diz que ninguém ficava com o dedo no nariz.</p> <p>Falei também sobre ser igual a todas as mocinhas da sala, sobre o namorado que ela disse que queria ter e se ele iria gostar, enfim aproveitei para falar que era hora de mudar. Ela entendeu que aquela atitude não era legal.</p> <p>Eu tive a impressão que fui a primeira pessoa a falar com ela, eu nem me preocupei se me chamassem a atenção, porque eu tinha certeza do que estava fazendo. Quando estava comigo ela não tinha esta atitude, mas foi todo um processo.</p> <p>Num dia eu saí mais cedo, mas tive voltar na sala para dar um recado, quando cheguei ela estava toda ranhenta e eu pedi para que me acompanhasse até o banheiro e mostrei como ela estava no espelho. Falei que era nojento, que muitas crianças pequenas sabem assoar o nariz, que os amigos da sala de aula também usavam o papel para limpar o nariz, eu falava mesmo! Em alguns momentos, ela passava perto de mim e eu via que ela estava com raiva, mas eu sabia que era bom pra ela. (sem alterar a voz)</p> <p>Hoje, eu não estou mais com esta aluna, mas eu fico feliz com estas conquistas. Por outro lado, tem coisas que eu fico frustrada, como, por exemplo, eu não consegui trabalhar tabuada com ela.</p> <p>Isso que a APAE me ensinou foi muito importante; as pessoas tinham medo de falar com ela, mas tem falar, eu passava para a direção o que acontecia e eles me davam carta branca para trabalhar. E eu vou continuar.</p>
Pesquisadora	Novamente percebo sua iniciativa de tratá-la como uma pessoa ponderando suas peculiaridades.
Professora	(Objetiva) Não acho que tem que ser poupada ou ficar com pena, se esta inclusa ali, então tem que incluir.

Pesquisadora	<p>É uma criança, ou melhor, uma adolescente, uma mocinha conforme você fala e porque não orientar? Mostrar situações reais, usar palavras diretas. Numa fala anterior, você coloca que é como se você fosse professora particular dela, em relação à educação inclusiva será que os outros professores não poderiam se colocar mais?</p>
Professora	<p>Sim, mas, no caso dela, não tem como o professor dar uma atenção especial para esta aluna, são 29 alunos na sala. Seria interessante sim, mas não sei como fazer, não vejo uma forma.</p> <p>É um colégio particular, matéria corrida, alunos num nível fantástico, e você pega uma aluna que está no início, o professor pode prejudicar a sala se parar para dar atenção especial, eu acho que o certo é alguém ali com ela.</p> <p>Nesse momento, não vejo outra solução, não dá para o professor fazer tudo.</p>
Pesquisadora	<p>E se fossem crianças menores?</p>
Professora	<p>Eu não consigo ver uma professora, na sala, com várias crianças e um com alguma deficiência. Dependendo do problema e se for uma criança quietinha, tranquila, não vai atrapalhar.</p> <p>Atualmente, também estou na escola pública atuando como volante (professora substituta), vou assumir uma classe de 4º ano dentro de algumas semanas. Eu percebo que muita criança incluída, mas como ela desequilibra a sala, tem que ter uma professora do lado para acompanhar, em alguns momentos tirá-la da sala, porque senão não dá para trabalhar.</p>
Pesquisadora	<p>Qual a média de crianças por sala nesta escola pública?</p>
Professora	<p>De 25 a 30 alunos.</p>
Pesquisadora	<p>Você colocou na entrevista anterior que a aluna que você acompanhava não foi bem sucedida em relação à integração social, será que este fato poderia ser revertido?</p>
Professora	<p>Os assuntos não batem, ela não consegue acompanhar. É como se ela estivesse no mundinho dela.</p> <p>Eu acho que ela é bem sucedida com a quantidade de coisas que</p>

	<p>conseguimos com ela, porque se você pegar uma criança com Down da escola pública e comparar com ela é uma diferença gritante, pois conseguimos muito, mas não sei se vamos conseguir muito, além disso.</p> <p>Em relação à parte social, é característica do aluno com Down ser meio apático, se identifica com um ou outro aluno, alguns adultos que diz “minha amiga”, mas não tem interação.</p> <p>Penso que deva ser difícil para uma adolescente colocá-la na roda de conversa, ela vai ficar ali, mas não tem assunto, não é da realidade dela.</p>
Pesquisadora	Você fez uma comparação entre alunos com síndrome de Down da escola pública e da particular, que diferença gritante que você fala?
Professora	<p>A primeira coisa é a participação da família, muitos não sabem como agir, como ajudar uma criança com Down e muitas vezes são pessoas simples.</p> <p>Têm dois casos de Síndrome de Down na escola e são acompanhadas por um professor especializado, quando elas ficam muito agitadas tem que tirá-las da sala e levá-las para a biblioteca para fazer a atividade lá e, numa dessas vezes, eu acompanhei e pude notar que elas não sabiam escrever e é 4º ano.</p> <p>Eu fiquei triste, porque além deste déficit, não tem higiene pessoal, as relações sociais são inexistentes, elas cospem uma na outra, chutam, tiram o tênis e jogam independente do ambiente que estejam. Na sala de vídeo, as professoras pedem para tirar, porque não tem condições delas ficarem. Num primeiro momento, quando chegam à escola, estão calmas, mas depois ficam agitadas. Depois fui ver todo o contexto; as famílias não sabiam como lidar, não se informaram e deixaram essas meninas sem disciplina e regras, como se pudessem fazer tudo o que quisessem devido à deficiência. Parece-me que foram negligenciadas, porque poderiam ter trabalhado com essas crianças, mas não fizeram. Se compararmos com a aluna da escola particular tem mais pessoas atentar a esta demanda, além de ter conseguido desenvolver vários aspectos.</p>

Pesquisadora	E ninguém na escola se coloca, por exemplo, na busca por limites, como você fez com a aluna que você trabalhava?
Professora	Eu coloquei na reunião pedagógica, porque era referente à higiene, eu dei o exemplo da adolescente que acompanhava, o tempo que eu levei e ela aprendeu algumas coisas, como unha suja, que precisava ser cortada. Mas eu não posso bater de frente, acabei de entrar, mas quando acho que é necessário eu dou minhas ideias, meus exemplos, o que eu consegui, o que deu certo.
Pesquisadora	E te ouviram?
Professora	Ouviram, mas não teve nada efetivo. Tem um professor especialista que trabalha com elas já tem um tempo e já conseguiu alguns progressos, eu vejo o resgate que está fazendo, a firmeza que é necessária, pois antes dele não tinha esse trabalho, isso quer dizer que ele está vindo do zero. O bom é que ele tem formação específica e já trabalhou com outras deficiências, eu gosto de conversar com ele para trocar figurinha.
Pesquisadora	Tem outras crianças com deficiência?
Professora	Sim. Tem um aluno autista e ele fica em outra sala, mas quem acompanha não é especializada, são estagiárias em Pedagogia. Se o professor formado não sabe como lidar com este aluno, porque é difícil, tem autista calmo, como tem autista violento, imagina uma estagiária assumindo este caso, eu acho isso muito complicado.
Pesquisadora	Esta frase cada caso é um caso, que você repete na primeira entrevista como agora, você fala que apresentam o mesmo diagnóstico, mas com características diferentes. Mesmo que tenham o mesmo diagnóstico a forma de trabalhar é diferente?
Professora	Sim. Tem uma aluninha que a gente tem acompanhado, ela é autista e está no 2º ano, é tranquila na sala, mas se as crianças começam a falar alto ela fica nervosa, põe a mão no ouvido e começa a gritar, não ataca os demais, então a professora acalmar a sala para acalmá-la ou a tirar da sala até ela se acalmar. Outro exemplo, num filme tem uma cena que alguém grita, ela fica nervosa, é uma característica dela que é autista, porém outra criança

	autista matriculada na escola age de forma violenta, é outro comportamento. Um aluno age de uma forma e outro de outra forma e ambos têm o mesmo diagnóstico.
Pesquisadora	Fechado o mesmo diagnóstico, existem formas diferentes de trabalhar, como você exemplificou e como lidar com esta diversidade?
Professora	<p>Eu acho muito bonita esta ideia de incluir as crianças na escola regular, só que do jeito que foi imposto não funciona, porque na escola especial tinha o profissional especialista. Colocaram as crianças deficientes na escola regular e onde estão os profissionais preparados para ajudar estas crianças em sala de aula, estão colocando estagiário, sendo que nem o professor da sala sabe lidar com a diversidade.</p> <p>Aqui na cidade, havia uma escola especial que tinha vários profissionais especializados voltados para as especificidades dos alunos com deficiência e fecharam, nas escolas públicas não temos este amparo profissional.</p> <p>A ideia é legal, mas até que ponto está sendo válido para as crianças? Se você fizer um trabalho direcionado para estas crianças, como eu vou conseguir avançar com os demais alunos. Cada caso é um caso, pois cada problema é um problema.</p>
Pesquisadora	Uma fala sua na 1ª entrevista é a seguinte: “Antes tinham as escolas especiais, não vejo a maioria dos professores preparados. Eu acho que tinha que ter um respaldo, sei lá... voltar as escolas especiais, não sei...” Diante desta sua colocação e do que você colocou na questão anterior você está dizendo para voltar as escolas especiais?
Professora	<p>Sim, porque estas crianças teriam um atendimento específico para a sua especificidade e mais próximo da realidade dele.</p> <p>Uma criança com Síndrome de Down, só de ela olhar no espelho ela sabe que tem traços diferentes e lá ela vai encontrar pessoas como ela, com aquele olhinho. Aqueles que têm dificuldade na fala ou visual, lá ela vai encontrar estas características.</p>
Pesquisadora	Em relação ao diagnóstico, qual a importância deste dado?

<p>Professora</p>	<p>Eu acho fundamental, porque se você não sabe qual o problema, você não sabe exatamente como trabalhar, vai por tentativas e quando você tem o diagnóstico, você pesquisa exatamente sobre a deficiência para adequar a atividade para aquela criança. Pena que não é uma coisa rápida, demora.</p>
<p>Pesquisadora</p>	<p>Qual sua posição em relação ao trabalho com alunos que não têm um comprometimento intelectual perceptível ou ainda a respeito dos alunos cegos e surdos?</p>
<p>Professora</p>	<p>Uma criança com déficit de atenção não atrapalha a aula e, muitas vezes, passa despercebida. Eu estou com uma aluninha na minha sala que ela perde o foco muito fácil, parece no mundo da lua. Eu anoto o que eu vejo, porque com 2 (dois) anos eles estão atentos a tudo e quando tem uma criança que age diferente nos chama a atenção.</p> <p>O déficit de atenção me chama a atenção, pelo fato da criança não conseguir focar, não conseguir se concentrar; eu fico assim (mexe os braços e estala os dedos): “olha aqui, porque senão perde o foco”; e como é boazinha, no grupo pode passar despercebida.</p> <p>Eu gosto muito de escrever minhas observações sobre meus alunos, eu faço meu próprio relatório, porque acho que estou vendo um comportamento e pode não aquilo, pode ser uma fase que passou. Eu acho que tudo isso a gente tem que estar atento e manter estas anotações atualizadas.</p> <p>Mesmo sendo novinho para um diagnóstico, as anotações poderão auxiliar no desenvolvimento de atividades como passar para o professor seguinte como determinada criança agia na sala de aula.</p> <p>Na escola da prefeitura, eu percebo que tem uma aluninha que sempre pergunta o que está escrito na lousa e eu procuro fazer a letra bem pedagógica e a maioria conseguem entender. Hoje mesmo, eu perguntei se ela já fez algum exame de vista, porque eu percebi que tem alguma coisa, pois não é a primeira vez que ela pergunta e ela na primeira carteira.</p> <p>Na questão da audição, no ano passado, eu tive um aluno que ele</p>

	<p>não me respondia, era sem limite, sem regras, se jogava no chão e eu fazia o relatório. A mãe olhou e daí que ela me contou que ele tinha uma perda auditiva de 60%, então ele não ouvia o que a gente falava e, conseqüentemente, não obedecia. Agora, ele esta fazendo tratamento e estão fazendo um trabalho de resgate, porque ele não ouvia e não aprendeu várias coisas que ele deveria ter aprendido e tudo começou de um relatório.</p> <p>Na reunião de pais, a mãe se assustou quando soube que ele não brincava com ninguém, não seguia as regras, se jogava no chão. De uma forma gentil e cuidadosa falei com ela, que desde então, buscou tratamento para o filho.</p>
Pesquisadora	Com este aluno com deficiência auditiva, partiu de um relatório que você fez para que a mãe fosse buscar tratamento?
Professora	A mãe já estava fazendo exames, mas ela não trouxe para a escola. Pelo que eu percebi, ela estava esperando uma posição da escola. Ela queria que a gente colocasse num relatório mais específico para poder levar para os especialistas. Depois, eu entendi a posição dela quando passei o relatório, e ela me pediu para levar para os especialistas. É uma mãe atenta que correu atrás de tudo, e é da escola particular, infelizmente a pública não é assim, é diferente.
Pesquisadora	Só a família ou gestão também é diferente?
Professora	Os dois, com certeza!
Pesquisadora	Em relação à aluna que você falou sobre a dificuldade de visão, de qual escola ela é?
Professora	Ela é da escola pública.
Pesquisadora	E como foi?
Professora	Eu falei com a professora dela, que me disse que também tinha percebido, mas não deu em nada (frustração).
Pesquisadora	Percebe novamente a sua iniciativa em relação à educação inclusiva, parece que é seu esse. Será que esta professora tinha mesmo percebido esta dificuldade? Como será que outros professores lidariam com o fato da aluna estar toda suja de meleca de nariz? Será que ajudariam a limpar? Quando você falou da forma como

	ajudou seu filho, parece algo que vem antes de você fazer Pedagogia.
Professora	(Surpresa) Eu nunca vi por esse lado.
Pesquisadora	Seus colegas encaram de forma diferente quando o aluno tem uma deficiência intelectual? O rótulo tem um peso maior?
Professora	Não sei te dizer... acho que sim.
Pesquisadora	Vamos voltar ao seu trabalho com a aluna com deficiência, você coloca na 1ª entrevista “o que chama a atenção dela... se for uma aula na lousa digital, se tiver imagem, aí pega, bastante”. Você acha que é uma característica só do aluno com Down?
Professora	Não, do TDAH também, do autista também. O visual é sempre muito melhor, ficar só ouvindo é chato para qualquer um, é maçante! O visual é muito mais interessante, principalmente no caso desta aluna que falamos, eu acho que o visual é mais fácil, de uma forma geral, para todas as deficiências.
Pesquisadora	Os recursos tecnológicos são facilitadores para o seu trabalho em sala de aula atualmente?
Professora	<p>Eu acho que tanto para crianças com deficiência como para as que não têm deficiências a tecnologia veio para ajudar, mas é fundamental que o professor saiba lidar com o equipamento.</p> <p>Na escola particular, todas as salas tem lousa digital; só na educação infantil que ainda não tem, mas temos uma sala que podemos usar para dar aula de Inglês e de Música, facilita muito para nós professores, além das aulas ficarem mais atrativas, mas tem que saber trabalhar, porque é muita informação e a gente tem que saber o que está fazendo.</p> <p>(Objetiva) Na verdade, eu acho que tem que ter um treinamento, porque não é todo mundo que está preparado para lidar com esta tecnologia. O pensamento é mais acelerado, muita informação e você tem que aprender.</p> <p>Em relação às crianças, eu sou contra quem dá celular para criança muito pequena. Outro dia, eu estava conversando com uma mãe e para a criança que estava junto ficasse quieta, ela deu o celular na</p>

	<p>mão dele. Depois que eu falei o que precisava, aproveitei e completei dizendo que ela poderia evitar esse comportamento, porque ele já é acelerado. Eu sei que ele tem acesso, mas poderia estabelecer um tempo. Você sabe que eu fico triste quando eu vejo um bebê com um tablete!</p> <p>Tem joguinhos pedagógicos que são bons, tem da Dora Aventureira, que trabalham coisas importantes, tem um conteúdo legal, mas tem crianças que nem falam direito ainda, mas já estão jogando. Sei que não dá para proibir, mas dá pra adiar e por limites.</p>
Pesquisadora	E este seu critério é para qualquer criança?
Professora	Sim, qualquer criança.
Pesquisadora	Na primeira entrevista, você coloca: “eu acho que devemos nos atentar a todos (os alunos), porque existem vários tipos de problemas, problema na família. Nem sempre são problemas relacionados à dificuldade de aprendizagem, mas são carentes de afeto.” Você percebe esta característica em todos os seus alunos?
Professora	<p>Sim, em todos independente se é deficiente ou não.</p> <p>Quando a mãe é presente, é muito bom para o desenvolvimento da criança. É importante quando a família participa, quando vem na reunião, se mostra interessada. A gente percebe que existem os interessados e desinteressados em todas as classes sociais, com crianças de várias idades, mas infelizmente não tem uma atenção diferenciada para a criança especial.</p>
Pesquisadora	Várias vezes você cita uma diferença existente na escola particular da pública, em relação à família há diferenças em relação a atenção dispensada?
Professora	<p>É uma questão complicada! Na escola particular, de maneira geral, eles são mais presentes ou delegam para alguém fazer este papel ou ainda colocam no período integral e tem quem cuide da criança o dia todo. Quando falamos de alguma dificuldade de pronto vão procurar saber, é mais rápido que buscam uma fono, um psicólogo.</p> <p>Na pública não vê isso, é todo um processo burocrático para encaminhar, além da resistência em relação ao encaminhamento</p>

	para um psicólogo. Parece um bloqueio, mas eu vejo como falta de conhecimento mesmo!
Pesquisadora	Como você se sente quando escuta uma frase desta?
Professora	Direto para mim, nunca escutei, mas já me contaram. Eu já conversei com a minha vizinha e tive que explicar, porque sua filha foi encaminhada para o psicólogo, já que ela tinha esta preocupação. Ela precisava devido às dificuldades sociais que estavam interferindo no processo de aprendizagem, ela fez um ano de terapia e foi melhorando na escola.
Pesquisadora	Parece que a informação não circula. A escola, assim como a família precisam de apoio e informação, mas estão cada um de um lado e não do mesmo lado.
Professora	Seria muito bom se todos trabalhassem juntos, mas as coisas não são do jeito que a gente quer. Quando uma criança tem uma dificuldade, também não acho legal expor para a escola toda, pois podem surgir comentários. Se há uma suspeita o sigilo é importante e cabe à professora, coordenadores e à família comentar sobre o caso. Existem professores e professores e o sigilo é importante. Esse é um fato que me preocupa, pois é preciso cuidado com a criança. Quando estamos pesquisando um caso, temos que ir à coordenação e explicitar a situação, visto que corremos o risco de a família achar que estamos expondo seu filho. Com um diagnóstico fechado, também, não devemos expor a criança.
Pesquisadora	Aparece na primeira entrevista que a experiência com seu filho te ajudou de alguma forma, porque te mostrou algumas coisas, deu experiência. Além de ver e ouvir críticas sobre o comportamento dele, você foi compreendendo que nem tudo é culpa dele. Assim, com a sua aluna adolescente, tinha a manha dela, mas, ao mesmo tempo, coisas que ela não conseguia fazer e consegui realizar, tem a ver com a questão de respeitar o tempo do outro. Fez-me pensar que cada aluno tem suas características únicas, você se deu disso?
Professora	As crianças ficam rotuladas e eu me lembrei de uma coisa (sorri)

	<p>que aconteceu com meu filho: uma vez, eu fui buscá-lo na escola e a professora me chamou e falou que ele jogou um cachorro quente dentro da sala do 3º (terceiro ano) e fechou a porta, além disso, sujou a camiseta de uma aluna.</p> <p>Fui o caminho até minha casa brigando e ele não falava nada, então, para mim, era ele. Três dias depois, um amigo do meu filho estava na minha casa e retomei o assunto, o menino falou que não era nada daquilo, o empurraram e ele caiu e, por isso, derrubou o cachorro quente.</p> <p>Eu precisei de alguém de fora (da família) me mostrar outra forma de ver o mesmo fato e, pelo que eu conheço do meu filho, ele não iria jogar seu lanche dele, porque adora comer. (sorri). Precisou uma pessoa confiável me falar, para que eu pudesse entender o que aconteceu. A professora falou e eu acreditei sem perguntar o que aconteceu, sem considerar a versão do meu filho. Mas nem tudo é culpa dele, mas como ele era taxado, na minha cabeça foi ele mesmo e ponto.</p>
Pesquisadora	Já teve contato com a aluna que você acompanhava?
Professora	<p>Eu a vejo, porque estou lecionando no mesmo colégio à tarde e ela está muito feliz, porque está solta e pode fazer o que quiser. Até falei com a coordenadora, porque ela fica jogando beijinho para os meninos e eu não queria chamar a atenção, porque estou em outro contexto.</p> <p>Sempre que a encontro, dou um beijo e um abraço, pergunto como está, mas não queria interferir.</p>
Pesquisadora	E como foi falar que você não a acompanharia mais nas aulas?
Professora	<p>Eu falei que iríamos fazer um teste, porque ela era uma mocinha e já estava na hora de fazer algumas coisas sozinha e se ela desse conta, eu não a acompanharia mais e ela ficou toda feliz. (sorri)</p> <p>Eu achei melhor não falar que eu passei no concurso e que não voltaria mais, porque tem a possibilidade de colocarem alguém para acompanhá-la e eu achei que tinha que motivá-la e dar era um voto de confiança.</p>

	Há um tempinho, eu encontrei com ela e perguntei se estava tudo certo, se eu teria que voltar e ela falou que estava tudo certo. Acho importante que ela sinta que está evoluindo.
Pesquisadora	Em relação à sua formação, tudo que você falou até agora, da iniciativa em relação aos casos citados, a sua atenção em perceber um jeito de funcionar de seu aluno, esse olhar para a educação inclusiva, em que momento você acha que iniciou esta constituição?
Professora	Eu não fui percebendo esta constituição (pausa), mas a APAE me marcou muito, foi muito importante. Na verdade, é um conjunto de coisas: meu filho, esta aluna que eu acompanhei, a APAE.
Pesquisadora	Você fala de um conjunto, de uma somatória que seriam: suas experiências, seus estudos, suas pesquisas, sua graduação?
Professora	A experiência na APAE me acordou, parece que antes eu via, mas, na verdade, não via e a APAE me fez conviver com a diversidade. Confesso que tinha dias que eu ficava chocada com as coisas que aconteciam, as quais eu nem sabia que existiam. (tom firme) você acorda pra vida. Meu filho tinha toda esta dificuldade, mas eu não sabia o que era; não tinha conhecimento, eu tinha 19 anos. Eu me dei conta que ele tinha um problema quando minha filha nasceu, porque ela dormia a noite toda e eu achava que ela tinha problema, mas o pediatra falava que era normal. Eu ficava olhando ela dormir para ver se estava respirando e eu vi que ele era diferente, mas eu não posso dizer que, lá atrás, eu tinha uma percepção, o que eu fiz foi adequar à situação.
Pesquisadora	Você se apropriou do papel que seus colegas te atribuíram de professor numa perspectiva inclusiva?
Professora	Da escola particular, sim (risos), porque eles sabem que eu tenho interesse pelo tema; sempre tem alguém que me mostra alguma coisa, que pergunta o que eu acho a respeito de determinada situação, mas é que lá eu estou faz tempo e eu gosto deste lugar que me colocam. (risos)

Pesquisadora	Na nossa formação como professor, existem vários momentos de crise e rupturas, que não são só coisas ruins, essas tensões nos impulsionam na busca por novidades e na sua formação como docente você passou por várias crises que te fizeram buscar outras respostas e te fizesse chegar até aqui na profissional que hoje.
Professora	Eu acho que é inconsciente, porque as coisas vão acontecendo no meio do caminho e você vai à busca. Eu achava que era automático, que era assim que tinha que ser.