UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação

POLÍTICAS INCLUSIVAS:

desafios à prática e à identidade docente

Rosane Bom Hüsken

Pelotas, 2012

ROSANE BOM HÜSKEN

POLÍTICAS INCLUSIVAS:

desafios à prática e à identidade docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Dra. Márcia Ondina Vieira Ferreira

Pelotas, 2012

Banca examinadora:

Profª. Dra. Adriana da Silva Thoma

Profª. Dra. Madalena Klein

Profª. Dra. Márcia Ondina Ferreira Vieira (Orientadora)

Dedicatória

À minha querida mãe Omênia, por todas as conquistas, vitórias e alegrias que não nos foi possível compartilhar.

Resumo

HÜSKEN, Rosane Bom. **Políticas inclusivas: desafios à prática e à identidade docente,** 2012. 89f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas/RS.

O presente trabalho baseou-se em narrativas orais de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal da cidade de Pelotas, que vivenciam em suas práticas a experiência de inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais. Tendo como pano de fundo as políticas inclusivas, foram problematizados, neste estudo, os desafios que por estas são postos à prática e à identidade docente. Dessa forma, foram objetivos deste trabalho investigar como professoras da rede pública do ensino municipal de Pelotas vivenciam suas práticas pedagógicas com alunos/as especiais, verificando de que forma as mesmas compreendem e recontextualizam, na prática, as políticas educacionais inclusivas e identificando como o trabalho com alunos/as especiais tem influência sobre as identidades docentes. Para a realização deste estudo, utilizei como referência os textos legais pertinentes ao tema de pesquisa e os estudos de Stuart Hall sobre representações e identidade; os de Basil Bernstein sobre recontextualização; os de Stephen Ball sobre políticas educacionais e subjetividade; os de Antonio Nóvoa referentes ao trabalho docente; e os estudos de Maurice Tardif e Claude Lessard sobre o trabalho docente e os saberes da docência. A pesquisa empírica mostrou que as práticas das professoras com alunos/as especiais apresentam singularidades características do tempo de carreira de cada uma, cujas variações ocorrem em função do entendimento de como são constituídos os saberes da prática docente e a clareza e/ou indefinição da prática pedagógica, revelando, por vezes, um movimento contraditório entre o saber e o fazer, evidenciando como as políticas podem ser descontextualizadas e recontextualizadas, sobretudo no campo das práticas curriculares. Demonstram que suas identidades docentes estão em constante processo de construção/desconstrução/reconstrução e, no decorrer de suas narrativas, apesar de terem evidenciado estar submetidas a pressões e contradições, não demonstraram ter compreendido a relação existente entre as inovações incorporadas ao trabalho docente, sua intensificação e o comprometimento de seus tempos e subjetividades pelo contexto escolar com as exigências das recentes políticas educacionais, principalmente, as relativas à inclusão escolar de crianças especiais. Tampouco pareceram perceber a relação entre essas políticas e os discursos que interpelam o professorado. Enfim, lidar com o/a diferente, conduz a uma identidade docente aflita, submetida a uma procura incessante por caminhos e referenciais mais seguros, pelos quais possam ancorar com mais sentido e significado as suas identidades.

Palavras chave: trabalho docente; identidades docentes; políticas inclusivas.

Abstract

HÜSKEN, Rosane Bom. **Inclusive policies: challenges to the teaching practice and identity,** 2012. 89f. Dissertation (Master's). Education Post-Graduation Program. Universidade Federal de Pelotas (Federal University of Pelotas). Pelotas/RS.

The present work was based on elementary school teachers' oral narratives working in the initial years at city public schools in Pelotas, who face in their practices the experience of inclusion of children with special needs. In this study, the challenges by which the teaching practice and identity are put into, due to the use of inclusive policies as a background, were problematized. Thus, the purpose of the present work was to investigate how elementary school teachers from city-run public schools in Pelotas experience their teaching practices with special students, analyzing how they understand and recontextualize, in their practice, the inclusive educational practices, identifying how the work with special students influences their teaching identities. In order to develop this study, I used as references the legal texts relevant to the research theme and the studies from Stuart Hall, on representations and identity; from Basil Bernstein, on recontextualization; from Stephen Ball, on educational policies and subjectivity; and from Antonio Nóvoa, on the teaching work. Also, the studies from MauriceTardif and Claude Lessard on teaching work and teaching knowledge. The empirical research showed that the practice of the teachers with the special students present unique characteristics due to each one's career time, and whose variations occur as a result of the understanding of how the teaching knowledge is acquired, as well as unclearness and the uncertainty of the pedagogical practice, showing at times, a contradictory movement between knowing and doing, highlighting how the policies may be decontextualized and recontextualized, mainly in the field of curriculum practices. They demonstrate that their teaching identities are in constant process of construction/deconstruction/reconstruction. Although the teachers are subject to pressures and contradictions, as along their narratives they did not demonstrate having understood the relation found between the innovations incorporated into the teaching activity, its intensification and the commitment of their time and subjectivities by the school context with the demands of recent educational policies, mainly the ones concerning school inclusion to special children. Neither they seemed to understand the relationship between these policies and the discourses that challenge the teaching activity. In the end, dealing with what is different or unusual leads to an afflicted teaching identity, subject to a never-ceasing search for safer ways and references, by which they can anchor with more meaning and significance their teaching identities.

Key words: teacher twork; teacher identity; inclusive policies.

Lista de Siglas

Atendimento Educacional Especializado	AEE
Câmara de Educação Básica	CEB
Conselho Nacional de Educação	CNE
Fundo das Nações Unidas para a Infância	UNICEF
Instituto Educar Brasil	IEB
Lei de Diretrizes e Bases	LDB
Ministério da Educação	MEC
Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura	UNESCO
Plano de Desenvolvimento da Educação	PDE
Plano Nacional de Educação	PNE
Portadores de Necessidades Educativas Especiais	PNEEs
Programa de Aceleração do Crescimento	PAC
Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento	PNUD
Secretaria de Educação Especial	SEESP

Sumário

Introdução.....9

1 Percurso Metodológico.....12
1.1 Problema, objetivos e justificativa da pesquisa empírica 12
1.2 Alicerces teóricos e legais 15
1.3 As trilhas no percurso da investigação.....18
1.3.1 A escolha e a caracterização das professoras sujeitos de pesquisa.....19
1.3.2 O ouvir e o registrar as narrativas 22

2 As Políticas Inclusivas no Contexto Educacional Brasileiro 24
2.1 Educação Inclusiva 25
2.2 A educação inclusiva nos documentos internacionais 27
2.3 A educação inclusiva no contexto legal brasileiro.....30

3 O Trabalho Docente e a Constituição de Identidades Docentes.....38
3.1 O Trabalho Docente 38
3.2 Problematizando a Identidade........43
3.3 O impacto das políticas nas identidades docentes.....47

4 O Processo Interpretativo das Narrativas 51
4.1 As professoras e seus tempos de docência.....51
4.2 Políticas inclusivas: entendimentos e recontextualizações na prática.....53
4.3 O/a diverso/a e o ser docente nas representações das professoras.....65

Conclusão.....74

Referências.....79

APÊNDICE 85

Introdução

Este trabalho baseia-se em narrativas orais de professoras de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Pelotas, que vivenciam em suas práticas a experiência de inclusão de crianças especiais. A partir dos depoimentos, busquei conhecer como essas professoras vêm vivenciando a prática de sala de aula com alunos/as especiais e como compreendem e recontextualizam em suas práticas, as políticas inclusivas. Analisei, também, como a identidade dessas docentes vem sendo influenciada pela convivência com esses/as alunos/as, como as professoras se percebem ao lidar com a diferença e como o *conviver* e o *lidar* interferem na constituição ou modelagem de suas identidades docentes.

A escolha do tema é decorrente da tessitura de minha trajetória acadêmica e profissional, sempre dedicada a estudos e práticas relacionados à Educação Especial.

Os sujeitos foram escolhidos devido ao fato de constatar em meu cotidiano docente em cursos de pós-graduação em educação, que muitos/as professores/as enfrentam, além dos problemas atualmente impostos ao ofício da docência, também outro tipo de dificuldade, as impostas pela presença de alunos/as “especiais” em suas salas de aula. Alunos/as que, devido às suas características peculiares e singulares de apreenderem a realidade e, por consequência, de construírem seu conhecimento, merecem um planejamento e acompanhamento pedagógico diferenciado.

Nesse sentido, senti-me instigada a compreender o modo como as professoras vivenciam suas práticas pedagógicas junto a alunos/as especiais e o que representa a política de inclusão educacional em seus campos de trabalho. Em segundo lugar,

Além desta introdução, essa dissertação é composta por mais quatro capítulos. No primeiro, apresento o percurso metodológico realizado, o problema, os objetivos e a justificativa deste estudo. Ainda, defino os alicerces teóricos e legais que orientaram meus estudos, identificando as trilhas utilizadas no

percurso da investigação, bem como, a escolha e caracterização das professoras sujeitos da pesquisa e a particularidade do ouvir e do registrar as narrativas.

No segundo capítulo, trato das Políticas Inclusivas no Contexto Educacional Brasileiro. Para isso, elaborei estudo sobre as perspectivas da educação inclusiva a partir de documentos legais, como: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB nº 9394/96; Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL; MEC, 2001); Plano de Desenvolvimento da Educação — PDE (2007) e Documento "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), analisando a configuração da política brasileira para a Educação Especial a partir de compromissos assumidos internacionalmente em conferências mundiais sobre educação, como a *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos/1990,* aprovada em Jomtien, na Tailândia, durante a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Declaração de *Salamanca/1994,* aprovada em Salamanca, na Espanha, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais.

No terceiro capítulo, trato do trabalho docente e da constituição da identidade docente. Nesse sentido, trouxe para discussão os estudos de Maurice Tardif (2002) e Claude Lessard (1991, 2005) sobre os entrelaçamentos dos saberes necessários ao exercício da docência. Busquei, ainda, organizar um campo conceitual com base em teóricos que compreendem a identidade sob o prisma de um processo dinâmico em permanente (re)construção e que se concretiza em meio a uma teia de relações na qual o sujeito não é passivo mas, ao contrário, um sujeito reflexivo e ativo na tensão entre os mundos da subjetividade e objetividade (Antonio Nóvoa, 1995; Stuart Hall, 1997, 2000, 2003; Claude Dubar, 1997). Baseie-me, também, em estudos de Basil Bernstein (1996) sobre recontextualização da prática e de Stephen Ball (2001) sobre políticas educacionais e subjetividades.

No quarto capítulo dediquei-me à apresentação da análise das narrativas das professoras identificando seus tempos de docência, seus entendimentos acerca das políticas inclusivas e as formas como as recontextualizam em suas práticas pedagógicas. Além disso, busquei conhecer seus processos formativos na perspectiva da educação inclusiva, analisar suas representações em relação

ao diverso/a e sobre o ser e constituir-se professora, junto a crianças especiais e ainda identificar como as políticas inclusivas influenciam na constituição de suas identidades docentes.

Por fim, cabe destacar que este estudo foi desenvolvido no sentido não só de promover um espaço de escuta para as narrativas docentes sobre suas práticas pedagógicas junto a crianças especiais – tendo como pano de fundo as políticas inclusivas e sua aplicabilidade – mas, também, de possibilitar um olhar mais aprofundado sobre as práticas inclusivas que estão sendo desenvolvidas no contexto das Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

Finalizo a dissertação apresentando algumas conclusões, percepções e sentimentos que permearam a elaboração deste trabalho.

1 Percurso Metodológico

1.1 Problema, objetivos e justificativa da pesquisa empírica

Desde o início de minha inserção no mundo do trabalho, como Supervisora Pedagógica da Escola Louis Braille, responsável pelo atendimento especializado a pessoas cegas e com deficiência visual, e como Coordenadora e docente de Cursos na área de Educação Especial, nas modalidades a distância e presencial, na Universidade Católica de Pelotas, tenho dedicado meus estudos e atividades de ensino e pesquisa aos processos de aprendizagem de crianças que, devido a suas maneiras peculiares, singulares de apreender a realidade e, por consequência, de construírem seus conhecimentos, são consideradas especiais[1].

Nos últimos anos, como professora de cursos de pós-graduação em nível de especialização em Psicopedagogia e Educação Especial, oferecidos pelo Instituto Educar Brasil — IEB, em diversos municípios do Estado do Rio Grande do Sul, pude acompanhar processos formativos de professores/as que, frente à complexidade do atendimento às necessidades educacionais especiais no âmbito do sistema comum[2] de ensino, se veem incitados a qualificar sua ação pedagógica ao depararem-se com alunos/as especiais em suas salas de aula.

De modo geral, a Educação Especial está na pauta em vários espaços sociais, principalmente escolares e acadêmicos. Fomentada pela Política Nacional de Educação Especial, a educação inclusiva, hoje, é apreendida como um problema social presente em debates e discussões, quer sejam por meio de ensaios científicos, na literatura acadêmica, nas políticas educacionais, quer por meio de alianças realizadas entre o Estado e a mídia, o que a torna passível muitas vezes de intervenção e regulação deste, no sentido de pôr em ação uma política que é de governo.

---

[1] *Crianças Especiais*, em conformidade, com a atual política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008), refere-se àquelas que apresentam deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

[2] É habitual em documentos normativos ser utilizada a terminologia *escola regular.* Entretanto, opto neste trabalho pela terminologia *escola comum*, considerando as atuais discussões, que pressupõem que as outras escolas, como por exemplo, a escola especial, seriam irregulares.

A atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) delibera uma nova reorganização dos sistemas de ensino no sentido de reestruturar as escolas e, por conseguinte, demanda essa reestruturação também para o trabalho docente.

A Educação Especial, anteriormente concebida como uma área da educação geral, com a adoção das políticas inclusivas, passa a ser entendida como parte integrante do ensino regular e não se constitui em sistema paralelo de educação. Dessa forma, a Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva no contexto comum de ensino, passa a exigir do professorado uma busca incessante de informações, conhecimentos, conduzindo/a o professor/a a repensar constantemente sua prática, como forma de dar conta desse conhecimento.

Ainda, resta destacar que a Educação Especial tem tido, historicamente, uma posição secundária quando nos referimos às políticas, considerando os recursos econômicos e a emergência de elementos de divulgação (BAPTISTA, 2007). De igual forma, esse campo de conhecimento não tem ocupado um lugar privilegiado nas propostas curriculares dos Cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

Nos últimos anos, nos espaços de salas de aula, nos diversos cursos de pós-graduação pelo Instituto Educar Brasil - IEB, de modalidade presencial, ofertados em diferentes municípios do Estado do Rio Grande do Sul, tenho convivido com professores/as que justificam a continuidade de seus processos formativos em razão de atenderem alunos/as especiais. Tais justificativas instigaram-me, no decorrer desse tempo, a considerar as falas destes docentes, que merecem reflexão:

> [...] eu era a favor da inclusão, mas agora eu não sou mais, não sei o que fazer com aquele aluno na sala de aula! (Curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional, Pelotas/RS, 2010);
>
> [...] essa inclusão é uma exclusão, com tantos alunos na sala de aula, não tenho condições de dar atenção especial ao meu aluno com Síndrome de Down! (Curso de Educação Especial, Alegrete/RS, 2008);
>
> [...] eu não sei como atendê-la. É difícil, professora! (Curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional, Rio Grande/2009);
>
> [...] antes eu me julgava uma boa professora. Agora, não sei mais (Curso de Educação Especial, Carazinho/RS/2008);

> [...] a família quer que eu explique o que eu não sei. Vou tentando do jeito que dá. Isto é que vim buscar aqui (Curso de Psicopedagogia clínica e Institucional, Lagoa Vermelha/RS, 2009).

É possível constatar que além de seus poucos conhecimentos acerca das especificidades das diferentes necessidades especiais, os/as professores/as têm dúvidas sobre como fazer, na prática, as adaptações curriculares necessárias. Raros/as se expressam com clareza sobre as características relevantes das necessidades dos/as alunos/as. Além disso, alguns/mas ainda são reféns de crendices e medos no que se refere à realidade infantil, sobretudo, dos/as alunos/as especiais. Muitos/as demonstram sentimentos de incompetência frente às exigências impostas ao exercício docente, fazendo-os/as indagarem-se sobre suas próprias capacidades. Não são poucos/as, também, os/as que expressam suas inquietações, perplexidades e incertezas acerca dos movimentos, deslizamentos e deslocamentos, impostos pela presença de alunos/as especiais em seu cotidiano docente, aos seus modos de ser e sentirem-se professores/as.

Desta forma, ao confrontar os dados obtidos em meus estudos com os colhidos em minha prática, surgiram as seguintes questões: Como os/as professores/as vivenciam suas práticas pedagógicas junto a alunos/as especiais? De que forma a prática docente com alunos/as especiais influencia em suas identidades docentes? Quais os entendimentos dos/as professores/as sobre Educação Inclusiva? Antes de receberem alunos/as especiais, lhes foi oferecido algum tipo de formação/qualificação pela rede de ensino nas quais estão vinculados/as e, em que medida, esse processo contribuiu para o exercício do conjunto de atividades inerentes à docência? Em caso de não oferecimento de formação/qualificação pelas redes de ensino, quais as alternativas escolhidas, com vistas a qualificarem-se? Na prática, o que representou a política de inclusão educacional em seus campos de trabalho? A partir de quais concepções e conhecimentos constroem as bases de suas práticas? Quais as principais dificuldades enfrentadas? Quais os caminhos percorridos na busca de soluções? Enfim, certamente, a resposta obtida a esse conjunto de questões ajudou no entendimento de como os/as professores/as compreendem e recontextualizam, em suas práticas, as políticas educacionais inclusivas.

Desse modo, os/as professores/as, além do exercício da docência e do atendimento às atividades que lhe são inerentes, buscam, de alguma forma, em

programas de formação continuada e em programas de pós-graduação, a necessária formação para exercerem a docência junto ao *novo* que se lhes apresenta. Entretanto, se a formação/qualificação não é promovida pelas redes de ensino, muitas vezes a mesma é dificultada por representar um investimento financeiro nem sempre possível de ser feito, até mesmo pela baixa remuneração percebida pelo professorado.

Frente ao exposto e no sentido de responder as questões referidas, foi principal objetivo deste estudo:

- investigar como professoras da rede pública do ensino municipal de Pelotas vivenciam suas práticas pedagógicas com alunos/as especiais;

Além deste, também foram objetivos:

- verificar como as mesmas compreendem e recontextualizam, na prática, as políticas educacionais inclusivas;
- identificar como a prática com alunos/as especiais influencia nas identidades docentes.

Nesse horizonte, a partir das políticas inclusivas, problematizei os desafios que são postos à prática e à identidade docente. Em outras palavras, investiguei como o professorado, no conjunto das atividades inerentes à docência, dá conta, ao mesmo tempo, dos conhecimentos curriculares de um determinado nível de ensino e atende aos princípios e fundamentos de uma modalidade educacional — Educação Especial –, numa perspectiva inclusiva. Não há como negar o fato de que o professorado, ao ser interpelado pelos discursos das políticas inclusivas, tenha sua prática docente regulada por um atravessamento de pressupostos, de propósitos e de todo um conjunto de conhecimentos e habilidades necessários à sua atuação.

1.2 Alicerces teóricos e legais

Na análise das políticas inclusivas, direcionei meus estudos para os seguintes documentos legais: a Constituição Federal de 1988, que inscreveu o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros, inclusive dos portadores de deficiência, estes preferencialmente junto à rede regular de ensino; a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional, de 1996, na qual o tema das necessidades educativas especiais está presente, enfatizando a responsabilidade do poder público e da matrícula preferencial na rede regular de ensino com os apoios especializados necessários; o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, que, ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos/as alunos/as, considera que o sistema é deficitário em relação à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado; o Plano de Desenvolvimento da Educação — PDE (2007), que na tentativa de consolidar uma visão sistêmica de educação, de elevar sua qualidade e de promover a equidade, destaca a valorização das diferenças e a redução das desigualdades relativas às oportunidades educacionais (PDE, 2007); e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, o mais recente dispositivo legal sobre o tema, tendo como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos especiais, garantindo acesso ao ensino regular em todos os níveis de ensino, bem como transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até o nível superior, além disso, oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE e formação de professores, tanto para o AEE, quanto para os demais profissionais de educação para a inclusão (MEC, 2008).

Também analisei os seguintes documentos internacionais: *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos/1990,* aprovada em Jomtien, na Tailândia, durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, representando o marco principal para as redefinições da política educacional nacional e a Declaração de Salamanca/1994, elaborada a partir da Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais, na qual foram estabelecidos os princípios, as políticas e as práticas na área das necessidades educativas especiais, expressas em “Linhas de Ação”.

Como referência teórica, utilizei, conforme já mencionado, os estudos de Stuart Hall (1997, 2000, 2003) sobre representações e identidade; os de Basil Bernstein (1996) sobre recontextualização; os de Stephen Ball (2001, 2002, 2004, 2005) sobre políticas educacionais e subjetividade e os de Antonio Nóvoa (1995,2007) referentes ao trabalho docente. Ainda, os estudos de Maurice Tardif (2002) e Claude Lessard (1991, 2005) sobre o trabalho docente e saberes da docência.

Stuart Hall (1997, 2000, 2003) em seus estudos sobre identidades, as considera como múltiplas, construídas a partir de discursos, práticas e posições sociais, estando constantemente em processo de mudança e transformação. Para Hall,

> [...] as identidades não são nunca unificadas; elas são na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas (2000, p. 108).

Ball (2001), que trabalha na perspectiva Foucaultiana, compreende que as identidades são construídas e produzidas no interior de formações e práticas discursivas. Tais discursos definem ações e constituem projetos justificados em um determinado campo, representando vontade de verdade e contagiando a todos em situações individuais e/ou coletivas. “Os discursos Incorporam significados e utilizam proposições e palavras, onde certas possibilidades de pensamento são construídas” (p. 15).

Bernstein (1996), por sua vez, mesmo reconhecendo que o sistema educacional reproduz recursos discursivos, chama atenção sobre o quanto as teorias tornam-se descontextualizadas e recontextualizadas em outros campos da prática. Para o autor, o discurso pedagógico apropria-se de outros discursos, com vistas a sua transmissão constituindo novos ordenamentos a partir de regras contextualizadoras, sendo assim, trabalhadas, aperfeiçoadas e recriadas.

Cabe ressaltar as ideias de Nóvoa (1995) sobre formação, uma vez que a considera como uma evolução biográfica. Para ele, a vida do profissional é, antes de qualquer coisa, a vida da pessoa que trabalha como professor. Em suas palavras: "Todo conhecimento é autoconhecimento e toda formação é autoformação” (1991, p. 47). Desse modo, a prática pedagógica inclui o indivíduo, suas singularidades e seus afetos. Para Nóvoa (1995), a formação docente requer uma reflexão a respeito dos elementos que constituem a identidade profissional, visto que "a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. Ela é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão" (p. 83).

Tardif e Lessard (1991, 2005), em seus estudos sobre trabalho docente, apontam os entrelaçamentos dos saberes necessários ao exercício da docência considerando-os plurais. Para os autores, esses saberes são procedentes de quatro campos: da formação, da disciplina, dos saberes curriculares e dos saberes da

experiência. Dessa forma, reconhecem os professores “como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares” (TARDIF, 2002, p. 242).

1.3 As trilhas no percurso da investigação

Pelo cenário pesquisado e pelos objetivos propostos, escolhi uma abordagem qualitativa de pesquisa, tomando como eixo central as seguintes categorias: políticas inclusivas; trabalho docente e identidades docentes. Na avaliação de Martinelli (1994), fazer uso de uma metodologia qualitativa pressupõe reconhecer o sujeito em sua singularidade, atribuindo importância ao seu conhecimento e a sua experiência social. Ainda, segundo a autora, é justamente no fato de tomar como ponto de partida a realidade dos sujeitos que se encontra sua dimensão política.

Assim, me propus a trabalhar com sujeitos históricos reais que, cotidianamente, produzem a si mesmos, conhecendo-os, penetrando e desvendando a suas realidades com seus movimentos e contradições.

Na realização deste estudo, percorri um caminho metodológico no qual, além de pesquisas em trabalhos acadêmicos relacionados ao tema escolhido, fiz uso de narrativas orais de professores/as pelo fato de que sua análise “privilegia a compreensão dos modos como os professores dão sentido ao seu trabalho e atuam em seus contextos profissionais” (FERREIRA; BIASOLI, 2009, p. 60), sendo, portanto, um valioso instrumento de investigação para pesquisadores interessados em compreender o processo de construção da identidade e da subjetividade.

Para a definição dos sujeitos de pesquisa foi determinante o meu convívio com professores/as que rotineiramente vivenciam suas experiências docentes junto a crianças especiais. Entretanto, apesar de conviver com professores/as nos mais diversos municípios do estado, optei por escolher professores/as regularmente matriculados em duas turmas de cursos de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em nível de Especialização, oferecidos pelo Instituto Educar Brasil — IEB, no município de Pelotas. Essas turmas são formadas por um número de 70 alunos/as, com formações iniciais e continuadas que, apesar de diversas, incluem-se na área da educação. A totalidade dos alunos exerce a docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

A escolha das referidas turmas situadas no município de Pelotas se deve, em primeiro lugar, ao fato deste estar entre os 147 municípios Polo do *"Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade"*, oferecido pelo MEC, desde 2003. Este Programa, segundo Dutra (2007),

> [...] visa à garantia do direito de acesso de todos à escolarização, ao desenvolvimento de projetos pedagógicos inclusivos, à organização do AEE na rede pública e à criação de redes de apoio à inclusão. [...] enfoca um amplo processo de formação de gestores e educadores e a afirmação da escola como espaço fundamental para a valorização da diversidade e garantia de cidadania (p.19-20).

De forma efetiva, o referido programa é desenvolvido, neste município, desde 2004, a partir de cursos com carga horária de 40h/aula, em edições anuais, com direito a 200 (duzentas) matrículas. A partir de 2007, houve uma expansão do programa no sentido de abrangência regional, ampliando para 21 municípios que compõem a região, havendo em decorrência disso, a redução de matrículas para 120 professores/as, sendo 50% para o município de Pelotas e os outros 50% para os demais municípios.

Em segundo lugar, a escolha das turmas deu-se pela hipótese de que conhecer as práticas docentes realizadas nesses espaços escolares significava uma possibilidade de identificar como, na prática, está sendo realizada a inclusão de crianças especiais no contexto do ensino comum, deste município.

Os/as professores/as, por vivenciarem a experiência da inclusão de crianças especiais, demonstraram um grande interesse frente à possibilidade de participarem deste estudo, enquanto espaço de manifestação sobre suas práticas, dificuldades, necessidades, descobertas, anseios, incertezas e, também, certezas consolidadas em suas práticas. Esta constatação revela a importância e a pertinência da pesquisa empreendida, como demonstra a seguinte afirmativa: "[...] é pelas dificuldades que enfrentamos que hoje estamos neste curso!" (Professora municipal).

1.3.1 A escolha e a caracterização das professoras sujeitos de pesquisa

Foram escolhidas para a realização deste estudo quatro professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, atuantes em

escolas contempladas com salas de recursos, por entender que os discursos inclusivos perpassam este ambiente, sendo nele mais amplamente discutidos e certamente vivenciados. Também foram estabelecidos os seguintes critérios: atuar em uma escola central e com a mais elevada taxa de matrícula do município; atuar em uma escola do campo e atuar em escolas de bairro localizadas em duas diferentes zonas da cidade.

As docentes envolvidas neste estudo têm idade entre 25 e 49 anos e tempo de magistério entre dois e dez anos. São todas professoras efetivas, concursadas da rede municipal de educação. Três atuam no perímetro urbano e uma na zona rural. Como formação inicial as quatro docentes têm Licenciatura plena em Pedagogia e igualmente têm formação em nível médio na Modalidade Normal.

Falar sobre esses tempos de docência remeteu aos estudos de Hüberman (1995) sobre o ciclo de vida profissional dos professores, dando sustentação para a análise referente ao tempo de atuação no magistério das professoras. O autor distribui as etapas da carreira dos professores em módulos, a partir de tendências centrais de uma sequência de fases no desenvolvimento da carreira que, segundo ele, trata-se, essencialmente, de uma carreira pedagógica, carreira daqueles que, ao longo de suas vidas, viveram situações de sala de aula.

Conforme Hüberman (1995), nos primeiros anos de profissão, de 1 a 3 anos de carreira, as situações que mais acompanham os/as professores/as são as de instabilidade, insegurança e incertezas. Após essa fase, a carreira docente passa a ter “um sentimento confortável de confiança, de ter encontrado um estilo próprio de ensino” (p.41) tornando-se um “compromisso definitivo” para os/as professores/as que estão entre o quarto e o sétimo ano de profissão. A partir do sétimo ano, prolongando--se mais ou menos até o vigésimo quinto ano, inicia-se outra fase, na qual “os docentes se encontram em um período de buscas e experimentações, onde acontece a maior diversificação do trabalho” (p.41) realizado na sala de aula, na escola e até na comunidade.

Quanto a estudos posteriores, todas as docentes participam do curso de pós-graduação em nível de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, sendo que uma já possui curso de capacitação em Educação Especial e atualmente

participa de outro curso sobre Tecnologias Assistivas[3] na modalidade a distância oferecida pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS. Somente uma docente foi contemplada pelo referido Programa Educação Inclusiva: *"Direito à diversidade"* — oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, em convênio com o Ministério da Educação. As demais professoras não possuem formação na área de Educação Especial.

De forma sintética, as professoras, cujos nomes são fictícios, foram assim caracterizadas, conforme o quadro abaixo:

Nome	**Idade**	**Formação**	**Atuação**	**Tempo de magistério**	**Tempo de atuação/ alunos especiais**
Graça	50 anos	Pedagogia	Séries iniciais	8 anos	7 anos
Fabiana	29 anos	Pedagogia	Séries iniciais	5 anos	3 anos
Ruth	41 anos	Pedagogia	Séries iniciais	10 anos	5 anos
Jane	33 anos	Pedagogia	Séries iniciais	1 ano	1 ano

Quadro 1.

A etapa seguinte de pesquisa foi dedicada à realização de entrevistas com as professoras, a partir de um roteiro de entrevista semi-estruturada previamente elaborado, procurando dar conta das questões de pesquisa (APÊNDICE).

A utilização de entrevistas, consideradas "conversa com finalidade" (MINAYO, 1992, p.122) se justifica por entender que as mesmas se constituem em um diálogo dinâmico entre os participantes, valorizando a experiência subjetiva, singular, com apoio de pontos de vista individuais e a incorporação de elementos e perspectivas, às vezes, ausentes em outras práticas: subjetividade, emoções, cotidiano.

[3] "Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (CORDE – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII).

Três entrevistas foram feitas nas escolas das professoras e uma no local do curso. Durante a realização das mesmas, as professoras fizeram livremente suas narrativas a partir das questões propostas no instrumento de pesquisa. Trabalhar desse modo foi uma experiência enriquecedora, possibilitando conhecer a realidade, a partir do olhar dos sujeitos que a vivenciam. Neste sentido, tratei, portanto, de colocar as professoras no lugar de narradoras, buscando captar suas interpretações acerca de suas experiências significativas, segundo suas versões individuais.

Na busca de maior fidelidade e veracidade das informações, as narrativas foram gravadas, sendo nas suas transcrições, respeitadas as expressões e palavras utilizadas pelas informantes. Do mesmo modo, em um diário de campo, registrei minhas observações e impressões durante a realização das entrevistas. Essas anotações foram retomadas sempre que necessitei esclarecer alguma dúvida referente ao conteúdo das entrevistas.

Assim, a opção pelo uso das narrativas das professoras foi de grande relevância, na medida em que meu interesse foi conhecer, a partir das políticas inclusivas, os desafios impostos à suas práticas, suas vivências profissionais com crianças especiais e seus processos identitários. Minha aposta na narrativa se fortalece nas palavras de Benjamin: “[...] o narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história” (1996, p. 204).

1.3.2 O ouvir e o registrar as narrativas

A fase dedicada à leitura e análise das narrativas foi a mais exigente em termos de intensidade de trabalho e de extensão de tempo. Adentrar nas narrativas das professoras não se constituiu em uma tarefa fácil. Entretanto, considerei o mais pertinente, envolvente e sedutor. Se adentrar nas narrativas não foi fácil, bem mais difícil foi sair das mesmas. Foi uma verdadeira e rica aventura. Em certos momentos, tomada pelo entusiasmo, pela curiosidade e pela emoção, me percebi em outros lugares, imaginando os/as diversos/as personagens citados/as por elas. Independentemente da forma como as professoras narram suas experiências,

vão surgindo pessoas, lugares, sentimentos marcantes de suas histórias. Do mesmo modo, vão surgindo sentidos e significados, num ir e vir que transita pelas experiências, buscando para si suas representações sobre o ser professora.

Nesta etapa procurei estabelecer, por um lado, alguns cruzamentos entre as experiências relatadas, buscando semelhanças. Por outro, diferenças, que pudessem fornecer pistas das trajetórias profissionais individuais e, ao mesmo tempo, coletivas. Apesar de as narrativas expressarem experiências vividas, sentidas, lembradas, caminhos escolhidos de forma muito singulares, em muitos momentos, a partir de significados, percebi proximidades.

Nesse sentido, ouvir, ler e analisar as narrativas das professoras foi uma tarefa estimulante que me permitiu compreender a (re)construção de suas identidades profissionais, proporcionando-me conhecer não somente os processos individuais, mas também os coletivos. De igual forma, considerei um grande desafio entender os significados expressos em cada experiência. Estes, nem sempre estão “ditos” na sequência narrativa, entretanto, não estão dela ausentes.

Um cenário iluminado pelas narrativas foram os tempos/espaços de formação e qualificação profissional, nos quais as professoras buscaram legitimar suas práticas docentes. Esses espaços/tempos estão presentes em todas as narrativas, seja expressando a identificação com a profissão, seja indicando um “momento decisivo” para a permanência no magistério, ou ainda, expectativas frustradas de, até então, não terem encontrado respostas aos seus anseios e necessidades.

Neste capítulo, procurei dar conta do problema, dos objetivos, do percurso metodológico, da justificativa e do contexto de realização da pesquisa empírica. No capítulo seguinte, serão tratadas as políticas inclusivas no contexto educacional brasileiro.

2 As Políticas Inclusivas no Contexto Educacional Brasileiro

No presente capítulo, abordo as perspectivas da Educação Inclusiva propostas pela Constituição Federal de 1988; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB nº 9394/96; pelas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL/MEC, 2001); pelo Plano de Desenvolvimento da Educação — PDE (2007) e pelo Documento "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (2008).

Do mesmo modo, analiso as conformações e representações da política brasileira para a Educação Especial a partir de compromissos assumidos internacionalmente em conferências mundiais sobre a educação**.** Analiso também**,** além das prescrições e determinações legais brasileiras para o atendimento do/a aluno/a especial na rede comum de ensino, o conteúdo de documentos acordados na Conferência Mundial de Educação para Todos: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade: Declaração de Salamanca (1994).

Ao realizar este estudo sobre a política para a Educação Especial, é indispensável que se insira o debate sobre os processos de construção e execução de políticas públicas educacionais e das reformas educacionais iniciadas na última década do séc. XX no Brasil. Essas têm trazido mudanças significativas para o trabalho docente, para o trabalho escolar e para a formação e qualificação do professorado (MORAES, 2008). As reformas educacionais substancialmente orientadas por organismos internacionais têm ressaltado interesses de mercado, promovendo a mercantilização do ensino, além de pressupostos voltados à formação de profissionais competentes.

Reconhecer essas vinculações abarcadas mundialmente necessita considerar que as políticas públicas no Brasil, entre elas as políticas educacionais, sofrem influência direta ou indireta destes organismos. Neste caso, é possível alegar que há uma conjuntura mais elevada de reestruturação capitalista e de um ajustamento macroeconômico, moldando estruturas, cujas instituições internacionais são orientadoras. Na análise de Fonseca (1997), o Banco Mundial é um dos organismos que tem atuado de forma concreta para esta adequação, uma vez que representa

um relevante papel junto aos países mais pobres, “como estrategista do modelo neoliberal de desenvolvimento e também como articulador da interação econômica entre as nações, inclusive para a negociação de sua dívida externa” (p.46). Neste cenário, atribuem papel central à educação básica como fator de desenvolvimento social e de garantia de solidez do sistema capitalista mundial.

Porém, conforme Oliveira (2000), “embora seja reconhecida a importância das agências internacionais na formulação das políticas sociais dos países em desenvolvimento, não é possível considerar que suas agendas se resumem em mera execução das orientações oriundas de tais organismos internacionais” (p.108) Para a autora, esse poder é assumido paralelamente à atuação dos governos e de outros atores nacionais, “não significando, dessa forma, a supremacia dessas agências sobre todas as decisões efetivadas” (p.109).

2.1 Educação Inclusiva

É importante compreender que a inclusão escolar é parte de um movimento mais amplo de inclusão social. E esta pode ser definida, segundo Sassaki (2003), como “o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seu papel na sociedade” (p. 41). Nesse sentido, percebe-se que as concepções de inclusão ganham um novo contorno quando direcionadas à área de educação.

O grande sustentáculo para os encaminhamentos propostos à reforma educacional brasileira é a “igualdade de oportunidades”. Portanto, a inclusão educacional de pessoas especiais é parte de um movimento mais amplo de inclusão social, no qual a equidade**,** que segundo Fonseca (2003) “passou a adquirir o sentido de um julgamento fundamentado na apreciação do que é devido a cada um” (p.8), torna-se a principal referência na construção de uma sociedade em que todos os indivíduos, sem distinção, possam participar na sociedade e ter assegurados seus direitos sociais. Cabe ressaltar que um dos pontos principais para que esses direitos possam ser alicerçados está no ideário da inclusão social e educacional, ou seja, uma sociedade mais justa, igualitária e aberta à diversidade, defendido tanto em âmbito nacional, quanto internacional.

Em conformidade com essa perspectiva, as políticas públicas brasileiras com vistas a uma educação inclusiva, formuladas e adotadas a partir dos anos 90, se fundamentam em princípios integradores firmados nas declarações e recomendações balizadas nas conferências mundiais de educação. Mas é importante considerar que o termo inclusão, muitas vezes, apresenta-se carregado de sentidos, pautado em discursos que servem a diferentes posicionamentos político-ideológicos. Portanto, considero necessário, antes de deter-me sobre o tema da inclusão educacional de pessoas especiais, explicitar algumas definições sobre a palavra inclusão que, segundo o Dicionário Michaelis, da Língua Portuguesa (1998, p. 1114-1141), significa “ato ou efeito de incluir“, inserir, introduzir”.

Conforme Freitas e Fleith (2007), a ideia de inclusão implica em criar condições de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos. Já para Santos (2002), em seu artigo *Educação Especial: redefinir ou continuar excluindo?*, o verbo incluir é definido como “trocar, respeitar, entender, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia” (p. 41).

Com efeito, e de acordo com os princípios declarados pelo documento “Educação Para Todos” (1990), a educação inclusiva está a serviço do atendimento aos Portadores de Necessidades Educativas Especiais — PNEEs. Porém, não só a eles se limita. Abrange toda e qualquer diferenciação ou necessidade de recursos pedagógicos diferenciados no processo de aprendizagem escolar. Além dos PNEEs, incluem-se grupos minoritários e de desvantagem, que não podem ser excluídos do processo educacional (1990). Por conta disso, não se pode tratar do problema da inclusão relacionando-o somente à realidade das pessoas portadoras de deficiências.

Entretanto, muito embora se reconheça, em primeiro lugar, de que tratar de inclusão significa fazer referência a todos/as que, de alguma forma, têm sofrido processos de exclusão educacional e social decorrentes de diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero e outras, e, em segundo, que necessidades educacionais especiais referem-se a toda e qualquer necessidade específica apresentada pelos/as discentes no decorrer do processo de escolarização, neste estudo, a preocupação é problematizar a inclusão das crianças especiais em classes comuns de ensino e suas implicações nas práticas e nas identidades docentes dos/as professores/as.

Cabe ressaltar que, no que tange à raça, ao gênero e à etnia, as experiências familiares de exclusão já perpassam as gerações. Há uma inscrição social e historicamente construída, ou seja, suas experiências sociais são divididas com todo um conjunto de minorias que vivem o mesmo processo. De outro modo, os deficientes têm experiências que não deixam de ter uma inscrição histórica, no entanto, estas são particulares, ou seja, a família muitas vezes não traz essa inscrição de ser socialmente excluída, não obrigatoriamente traz essa experiência, o que gera dificuldades até mesmo para auxiliá-lo.

2.2 A educação inclusiva nos documentos internacionais

Na década de 90 foi proclamada a *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos,* aprovada em Jomtien, na Tailândia, durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e pelo Banco Mundial. Oriunda dos movimentos internacionais, a referida declaração, no âmbito educacional, traz uma série de recomendações à melhoria da qualidade do ensino, dando enfoque especial ao tema “metodologia do ensino”, com o propósito de que aqueles que têm acesso à escola pública possam adquirir conhecimentos, competências, domínio de linguagens e habilidades e destrezas como condição para reduzir e aliviar a pobreza.

Tal Declaração representa o marco principal do postulado das redefinições da política educacional nacional, confluindo, a princípio, para a estruturação e promoção da educação básica. Alinhando-se às metas que preconizam não só a luta pela “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos” (1990, p. 4), a declaração inclui também o conjunto das pessoas com deficiência nesse conjunto de medidas a todos os grupos considerados minoritários, propondo que,

> [...] as necessidades básicas das pessoas com deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência como parte integrante do sistema educativo (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇAO PARA TODOS, 1990, p.5).

O principal argumento para atualmente tornar possível o processo de inserção de todos/as os/as alunos/as na esfera escolar, consiste na proposta de “educação para todos”, e esta foi estabelecida, devido ao entendimento de que há sérios limites de acesso educacional nos países considerados emergentes e esse fator compromete a incorporação destes, aos padrões exigidos pela competitividade internacional.

Nesse horizonte, torna-se necessário a adequação da escola para dar conta das demandas educativas, a partir do ingresso da pessoa com deficiência, que até então não faziam parte deste contexto, considerando o princípio da educação inclusiva de que todas as crianças possam aprender juntas. Tal como prescreve a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990): “[...] para que a educação básica se torne eqüitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (p. 4). Nesta perspectiva, os encaminhamentos da referida declaração (1990), são propostos com base no entendimento de que “capacidades humanas bem desenvolvidas e oportunidades bem distribuídas podem assegurar que o crescimento não seja desequilibrado e que seus benefícios sejam partilhados eqüitativamente” (p. 5).

O referido documento também trata da formação e qualificação dos/as professores/as, indicando uma capacitação em conformidade com o instituído pelas políticas. O contexto das políticas neoliberais dimensionaram as desigualdades sociais, tais políticas entendem a educação como um alívio à pobreza e, ao caminhar nessa direção, têm como foco projetos e investimentos na educação básica e na formação e qualificação dos/as professores/as.

Quatro anos depois, a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em Salamanca (1994), foram elaboradas e organizadas propostas expressas no Documento “Declaração de Salamanca” (1994), com vistas ao estabelecimento de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Tal declaração além de promover em suas diretrizes as “linhas de ação sobre necessidades especiais”, defende o acesso educacional equitativo.

A partir dessa declaração, o termo “necessidades educativas especiais“ foi adaptado à terminologia educacional brasileira, alterado para “necessidades educacionais especiais” e, do mesmo modo, a expressão “integrada” ou

“integradora” foi também substituída por “inclusiva”. A expressão necessidades educacionais especiais, então, passou a ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Assim, foi difundida, a defesa da luta contra a exclusão, uma vez que “a integração e a participação fazem parte essencial da dignidade humana” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 23).

Com base em suas deliberações, a Declaração Mundial de Salamanca propõe, assim, uma “reforma considerável da escola comum” (p. 5), tendo como critério a condição primeira de que:

> [...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outra. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas de desfavorecidos ou marginalizados (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17- 18).

Para isso, sustenta que,

> [...]as escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender, como também deve [...] adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento em suas comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA , 1994, p. 23).

Sustenta também que “a reforma das instituições sociais não constitui somente um tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade.” (p.5). Dessa forma, é possível perceber que esses documentos internacionais aqui estudados estão orientados por uma necessidade de mudança da sociedade, ao atendimento de todas as pessoas consideradas pertencentes a grupos minoritários e, por isso, fundamentada em aspectos humanitários. São considerados um marco histórico e legal no que diz respeito ao processo de reformas educativas e, principalmente, para o processo de inclusão, pois, segundo Bueno (1999), “passou-se a considerar a inclusão dos alunos especiais em classes regulares como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais”(p.10).

2.3 A educação inclusiva no contexto legal brasileiro

O Brasil tem buscado cumprir, ao longo das últimas décadas, as metas agendadas mundialmente. Desde então, sucessivos governos vêm avançando na direção dessa agenda com reformas educativas, ou seja, elaborando um conjunto de políticas públicas orientadas para produzir mudanças nos processos e serviços educativos no sentido de atingir tais metas.

Dessa forma, vêm tentando assegurar o direito à educação de qualidade a todos os portadores de necessidades especiais, preferencialmente em escolas regulares, a partir do preceito de que "as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover" (na organização de suas classes comuns), "a distribuição de alunos com necessidades educacionais especiais, de modo que as mesmas sejam beneficiadas das diferenças, ampliando positivamente as experiências de todos os alunos" (Parecer nº 17/2001, CNE/CEB).

No âmbito das políticas sociais, de acordo com Castel (1998),[4]

> [...] a década de 1980 marca uma mudança na forma de intervenção do Estado, com a passagem de políticas desenvolvidas em nome de integração para políticas conduzidas em nome de inserção que obedecem a uma lógica de discriminação positiva (p. 537).

Assim, determinam-se políticas focalizadas, uma vez que são destinadas para certos grupos e regiões, contemplando estratégias específicas.

A mobilização mais ampla da sociedade brasileira contribuiu para aprovar, em 1988, uma Constituição que assegurasse, do ponto de vista jurídico, os direitos sociais. Neste sentido, a Constituição Federal de 1988 representou grande avanço no que diz respeito ao padrão brasileiro de proteção social, muito embora desde a reestruturação do processo produtivo e do momento político atual, no qual o ideário neoliberal ganha força preconizando a diminuição dos gastos sociais, tenha havido

[4] O autor entende por políticas de integração as que são desenvolvidas a partir de diretrizes gerais com o objetivo de promover o acesso de todos aos serviços públicos e à instrução, uma redução das desigualdades sociais e uma melhor divisão das oportunidades, o desenvolvimento das proteções e a consolidação da condição salarial. As políticas de inserção, por sua vez, obedecem a uma lógica de discriminação positiva com definição precisa dos grupos a serem atendidos, das regiões que serão cobertas e das estratégias a serem utilizadas (CASTEL, 1998).

maior inclinação para ações de caráter mais compensatório. Em relação à educação inclusiva, em seu art. 208 determina que “[...] o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em consonância ao acordado com as agências internacionais, o Brasil, a partir da LDBEN nº 9394/96, estabelece uma Política Nacional de Educação como forma de disciplinar a educação escolar. Desde então, têm sido propostas mudanças, repercutindo, significativamente, nos direitos educacionais dos/as PNEEs.

Em seu art. 58, a LDB define: “[...] entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para Educandos Portadores de Necessidades Especiais” (BRASIL, LDBEN, 9394/96). Aqui cabe destacar que, embora o atendimento preferencialmente na rede regular de ensino já estivesse previsto na Constituição Federal, o texto da LDB promoveu certo “desconforto” no campo educacional. Por conta da ambiguidade ou indefinição do termo “preferencialmente”, da falta de qualificação profissional do/a professor/a e de recursos específicos necessários à sua efetivação, abriram-se espaços para longas e intermináveis discussões acerca de seus significados (HÜSKEN, 2009).

Em seus parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo 58, a LDB ainda prevê que as escolas regulares tenham serviços de apoio especializado para atender as peculiaridades de educação especial: orienta para as modalidades de atendimento e demarca seu início para a educação infantil, assegurando ainda aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental e/ou aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; professores com especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive com condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade

superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora e acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A partir do pressuposto de que a educação inclusiva supõe um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, está implícito e entende-se que os/as professores/as precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos nos vários níveis de ensino. A este respeito, a LDB, em seu Art.18, considera como capacitados/as para atuar junto a alunos/as que apresentam necessidades educacionais especiais, em classe regular, professores/as que comprovem que, em sua formação, inicial e continuada, adquiriram conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

Em 2001 foi elaborado o Plano Nacional de Educação – PNE para o período 2001/2010, cuja tônica foi colocar a inclusão escolar em funcionamento no país. Desde então, a orientação da educação inclusiva se expressa na Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Esta resolução substituiu a Política Nacional de Educação Especial, de 1994, e instituiu as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, prevendo o atendimento educacional especializado desde a educação infantil.

A referida resolução, em seu Art. 1º, Parágrafo Único, esclarece: “[...] serão assegurados os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”. Ainda, em seu Art. 2º, determina que “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para atendê-los em suas necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. E, para garantir condições e qualidade, ressalta em seu Art. 3º que esse atendimento deve definir-se a partir de uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar. Nesse sentido, as políticas de inclusão preveem uma reestruturação do sistema educacional, com o objetivo de tornar o ensino regular inclusivo.

O Estado brasileiro apresentou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação — PDE (2007) na tentativa de consolidar uma visão sistêmica de educação, de elevar sua qualidade e de promover a equidade, destacando a valorização das diferenças e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais.

Baseado em um conceito amplo de educação inclusiva e sustentado nos pilares da visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social, o PDE é apresentado como um conjunto de programas ancorado em uma concepção substantiva de educação, perpassando todos os níveis e modalidades educacionais, inclusive a educação profissional (BRASIL/MEC/PDE, 2007). Para tanto, prescreve que é preciso respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo.

No balanço da gestão 2003 - 2010, no que diz respeito à diversidade, o documento esclarece,

> [...] a atuação no enfrentamento das desigualdades educacionais dá-se por intermédio de duas estratégias. A primeira diz respeito ao atendimento de públicos específicos – jovens e adultos; povos indígenas; populações do campo; quilombolas –, contemplados em suas particularidades na formulação e implementação das políticas e programas. A segunda busca garantir, em cada política ou ação do Ministério da Educação - MEC, a inserção dos temas da diversidade (direitos humanos, relações étnicorraciais, sustentabilidade, diversidade de gênero e orientação sexual) (MEC/GESTÃO, 2010).

Por sua vez, o Documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (MEC/2008) define como objetivos da educação inclusiva:

> [...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL/MEC, 2008).

O referido documento assim define os alunos atendidos pela Educação Especial:

> [...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles 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. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtornos de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL/MEC, 2008).

Esse Documento ressalta a relevância do espaço educativo como forma de promover a interação dos/as alunos/as especiais com o ambiente educacional e social. Todavia, mesmo apontando para uma perspectiva de organização de sistemas educacionais inclusivos como base para a garantia do acesso de todos/as os/as alunos/as, na prática, os textos legais não alcançaram esse objetivo, visto os sistemas de ensino não terem sido contemplados com os mecanismos de apoio necessários para a participação e a aprendizagem por parte desses/as alunos/as (BRASIL/MEC/SEESP, 2010).

Dessa forma, na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola comum, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais dos referidos alunos e, nos casos de transtornos funcionais específicos, atua de forma articulada com o ensino comum, orientada para o atendimento às necessidades educacionais especiais destes. Neste sentido, a educação especial direciona suas ações, tanto para o atendimento às especificidades dos/as alunos/as nos processos de aprendizagem, como para o contexto escolar, orientando a organização de redes de apoio, a formação continuada de professores/as, a identificação de recursos e serviços e o desenvolvimento de práticas institucionais colaborativas (BRASIL/MEC/SEESP, 2010).

Estudos mais recentes no campo da educação especial, tais como os de Freitas, Fleith (2007); Baptista (2007); Anache (2005); Dutra (2007); Tunes e Bartholo (2006), como também os marcos políticos legais (2010), enfatizam

> [...] que as definições e o uso de classificações para as pessoas especiais devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Consideram que as pessoas se modificam continuamente, transformam e se transformam pelo contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos (MEC, 2010, p 10).

Assim, tendo como *locus* as escolas comuns, a educação especial busca atender o princípio constitucional da igualdade de condições de acesso e permanência na escola e a continuidade de estudos aos níveis mais elevados de ensino. De acordo com este objetivo, a educação especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que atua de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, disponibilizando serviços e recursos também para as atividades de AEE e a promoção da acessibilidade nos ambientes educacionais (BRASIL/MEC/SEESP, 2010).

Tal atendimento ofertado nas salas de recursos ou núcleos de acessibilidade, disponibiliza instrumentos, serviços e orienta a utilização dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem realizado nos espaços do ensino regular, com base nas necessidades de cada aluno, promovendo a sua formação integral com vistas à autonomia e à independência, dando sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Conforme a Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC (2010), “[...] o AEE fundamenta-se, hoje, no modelo pedagógico, em substituição ao modelo médico que interfere no processo de integração pessoal-social” (p.27). Dessa forma, cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção e outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL/MEC/SEESP, 2010).

Sobre a qualificação dos/as professores/as, segundo Mazotta (2005), “[...] dentre as ‘Ações Estratégicas’ para a área de educação destaca-se: formar e treinar multiplicadores para o AEE” (p.111). Perante tal formação, será possível sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofundando o caráter interativo e interdisciplinar nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, contemplando a oferta de serviços e recursos de educação especial. Nessa mesma perspectiva, cabe lembrar as palavras de Minetto (2008), que ratificam essa ideia: “[...] a busca constante de conhecimento e a formação continuada tornarão o professor mais crítico e assim mais capacitado a tomar decisões e posicionar-se diante as mudanças da atualidade” (p.29).

O *Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011* — Exercício 2010 – Ano Base 2009 (MEC, 2010), dá conta de que 21.350 professores de 2.193 municípios brasileiros, receberam formação para atuar no AEE, em 2009. Entretanto, talvez este número não seja ainda significativo frente à demanda nacional por formação e qualificação na área da educação especial, a exemplo do município de Pelotas e região. Nesta perspectiva, a formação profissional, inicial ou continuada, tem um papel crucial no sentido de possibilitar aos/as professores/as uma atuação pertinente e qualificada no cenário educativo, efetivamente inclusivo.

Marcelo (2010) ilustra essa ideia ao referenciar, em seus estudos, os recentes relatórios internacionais nos quais destaca-se o importante papel desempenhado pelos/as professores/as em relação às possibilidades de aprendizagens dos/as alunos/as, reafirmando a docência como uma profissão necessária e imprescindível para a sociedade do conhecimento.

Incluir, portanto, não significa simplesmente matricular todos/as os/as alunos/as com necessidades educacionais especiais na classe comum, significa, além disso, oportunizar aos/as professores/as e à escola, suportes necessários à sua ação pedagógica. Segundo Sant’ana,

> [...] Os fundamentos teórico-metodológicos da inclusão escolar centralizam-se numa concepção de educação de qualidade para todos/as, respeitando as diferenças de todos/as os/as envolvidos/as. Assim, em face das mudanças propostas, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de profissionais da escola e professores/as, em especial do/a professor/a de classe comum, para o atendimento das necessidades educativas de todas as crianças, com ou sem deficiência (2005, p. 01).

Ainda, de acordo com Minetto (2008), “inclusão implica, por um lado, o direito do professor em receber apoio e oportunidade para o seu desenvolvimento profissional e, por outro, o direito dos pais de esperar que seus filhos recebam a educação adequada” (p.44).

Dessa forma, a efetivação de um sistema educacional inclusivo, demanda a transformação dos saberes e das práticas de toda a comunidade educacional através do envolvimento ativo de todos/as, sendo indubitável o papel interativo do município, da escola, da família e das redes de apoio à promoção da inclusão educacional social. E nesse contexto, é possível perceber que grandes debates e discussões convergem para questionamentos sobre a formação especializada do professor para esse/a aluno/a e a falta de espaços e recursos que viabilizem uma prática pedagógica capaz de atender o/a aluno/a em suas necessidades. Do mesmo modo, tem sido foco de atenção a resistência das organizações sociais às mudanças e às inovações, dada a rotina e a burocracia nelas instaladas que enrijecem suas estruturas arraigadas às tradições e à gestão de seus serviços. Conforme Sant’ana (2005), “a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente” (p.228).

Entretanto, a partir da revisão dos documentos legais, pude constatar que a formação de professores/as é apenas um dentre os inúmeros aspectos constituintes da complexa problemática da inclusão/exclusão presente na escola.

Finalmente, é possível pensar que as condições de exclusão pelas quais os indivíduos passam, estão condicionadas à oportunidade de acesso educacional igualitário. Porém, me parece que a solução não está somente na educação, ela é parte, mas há de se considerar as políticas econômicas e sociais, também envolvidas e definidoras da inclusão social e escolar.

3 O Trabalho Docente e a Constituição de Identidades Docentes

Neste capítulo, apresento alguns estudos sobre a realidade do trabalho docente frente aos impactos das mudanças do mundo do trabalho na educação, além de problematizar as identidades concebidas na modernidade e a forma como vêm sendo produzidas ao longo do tempo. Para tanto, busco apoio em trabalhos de autores como Ball (2001, 2004, 2005), Hall (1997, 2000, 2003), Bernstein (1996), Nóvoa (1995) e Tardif e Lessard (1991, 2005), Tardif (2002), entre outros.

3.1 O Trabalho Docente

A partir do final do século XVIII, o Estado passa a apoiar e a legitimar o desenvolvimento da profissão docente. “O profissionalismo docente, bem como seu reconhecimento como elo entre o saber sistematizado e o aluno, deram-se com base em um discurso que vinculava o progresso social à ciência” (NÓVOA, 1995, p. 17).

Ainda segundo o autor, “esse movimento, “surgiu“ num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores” (p.19). Nesse tempo houve o estabelecimento do professor como um profissional, impondo discussões acerca da docência como profissão e dos critérios que deveriam nortear essa profissionalização docente.

O entendimento de profissionalização presente neste estudo baseia-se na ideia de Enguita (1991) que a define como “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção de um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (p. 41).

Nessa perspectiva, Nóvoa (1995) ressalta alguns aspectos a serem refletidos,

> [...] a relação dos professores [com o] saber constitui um dos capítulos principais na história da profissão docente: os professores são portadores (e produtores de um saber próprio ou são apenas transmissores e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é fundamentalmente científico ou técnico? (p. 27-28).

Tardif (2002) esclarece que “[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente de natureza diferente” (p 61). Mas também, “promovem um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios” (p.113). Pois, “são adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (p.19).

Conforme Tardif e Lessard (1991),

> [...] quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada (p. 219).

As variadas fontes e de diferentes naturezas referidas por Tardif (2002) compõem os quatro campos dos quais os saberes são provenientes: os saberes da formação profissional, os saberes das disciplinas, os saberes curriculares e, ainda, os saberes da experiência.

Os saberes da formação profissional, conforme Tardif (2002), “são um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (p.36). Nestes ambientes formativos, “[...] a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece concretamente através da formação inicial ou contínua dos professores” (p. 36 e 37). Nesse sentido, segundo o autor (2002), “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc” (p. 19).

Os saberes das disciplinas, “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (p.38), ou seja, “saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária” (p.38). Com características prescritivas, de certa forma, promovem a ação profissional do docente, sugerindo técnicas e formas de "saber fazer".

Os saberes curriculares, por sua vez, correspondem, segundo Tardif (2002), “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como

modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita" (p.38). Tomam forma por meio dos programas escolares (definido como válidos pelo sistema) que devem ser aprendidos e aplicados pelo professor.

Para Tardif (2002), "os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais" (p.21). Estão inscritos na práxis diária do professor, "brotam da experiência e são por ela validados" (p. 39). Ainda sobre os saberes da experiência, Pimenta (1999) ressalta em seus estudos,

> [...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela prática de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (p.20).

De igual forma, os autores reconhecem que existem, além do que já foi citado, outros saberes que influenciam a prática. Tais saberes podem advir da cultura familiar, das trajetórias vividas ou, até mesmo, dos professores que fizeram parte de seus processos de escolaridade.

Importante ressaltar que, segundo Tardif (2002), no que concerne ao contato com os primeiros três campos de saberes – os saberes das disciplinas, os curriculares e os de formação profissional – há uma "relação de exterioridade", porque são recebidos já pré-estabelecidos no que diz respeito ao seu conteúdo. "[...] Portanto, esses conhecimentos não lhes pertencem, nem são definidos ou selecionados por eles". "[...] Não obstante, com os saberes da experiência o professorado mantém uma "relação de interioridade" (p.54). É no exercício da docência que o professor tem a possibilidade de avaliar, aprofundar, criar uma nova visão de todos estes saberes, o que os permitirá legitimá-los, ou não, na sua prática docente. Pois, como argumenta Pimenta (1999),

> Ensinar com autoria exige tempo, o professor necessita tempo para organização e produção coletiva, necessita tempo para sistematização de seus saberes, necessita tempo para reflexão na ação, sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (p. 28).

Nesses novos tempos, as discussões sobre a docência como profissão são ainda mais fomentadas a partir da temática das políticas inclusivas no que tange ao desempenho docente, considerando as novidades impostas pelos diferentes paradigmas de concepção da diferença. Essas discussões, de certo modo, apontam os caminhos formativos para um professor instrumentalizado, que dê conta de corrigir ou ainda compensar os desvios de alunos especiais, completamente distanciado da perspectiva da diferença.

Conforme Siems (2008),

> A dicotomização existente entre o ensino considerado como regular e aquele categorizado como Educação Especial, reflete-se claramente nas posturas que vem orientando as práticas de Formação de Professores, sendo comum que, nas escolas de ensino regular que estão realizando processos de inclusão de alunos com necessidades especiais, alguns professores se destaquem tornando-se referências na educação desses alunos ainda considerados como "especiais" ou referidos pelos profissionais como "alunos inclusos" (p.01).

Assim sendo, é preciso pensar em rever as propostas de formação, pois estão implicadas tanto na constituição da Identidade quanto na profissionalidade dos docentes.

Para Bueno (1999), a legislação sobre formação de professores, de certo modo, contribui para uma descaracterização dos professores das primeiras séries e para a indefinição da política nacional de formação docente. De certa forma, há um discurso de desqualificação do professor. Além disso, sustenta a ideia de que o art. 62 da LDB coloca a formação de professores realizada no ensino médio em caráter de "provisoriedade", na medida em que considera que esta deveria ser efetuada, a princípio, no nível superior. Outro aspecto que se considera importante é o fato de que na prática o financiamento para essa formação, apesar de fazer parte das políticas públicas, vem sendo caracterizado por ações locais e pontuais.

Corrobora com o exposto o que vivencio como docente nos cursos de pós-graduação do IEB, onde professores/as revelam os caminhos que os/as levaram a atuar com alunos especiais em suas classes regulares. Uma aluna do curso narra a proposta de sua Supervisora Pedagógica: *" – Pensei em ti, pois precisamos de uma professora que se desafie para atuar com essa classe de alunos, que seja carinhosa*

e paciente". E na continuidade à sua narrativa*: "– eu não tenho formação, mas ela prometeu me ajudar*" (Curso de Educação Especial em Camaquã/RS, 2010).

No município de Guaíba/RS (2011), uma aluna, ao se apresentar e justificar sua escolha pelo curso de Educação Especial, revela: *" – estou aqui porque há 4 anos tenho alunos especiais em minha sala de aula e agora finalmente com a oferta desse curso terei condições de aprender como trabalhar com eles".* Outra aluna, demonstra sua incerteza de poder permanecer no curso, pois o fato de trabalhar e morar em um município vizinho, demanda mais tempo para deslocamento e a diretora não tem quem a substitua.

Nesse sentido, é preciso considerar ainda, que o trabalho docente, apesar das transformações atuais do mundo do trabalho, se estabelece num espaço de interações humanas, favorecendo as relações, objetivando a transformação do ser humano.

Segundo Tardif e Lessard (2005),

> [...] todo trabalho humano sobre e com os seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto: o trabalhador pode assumir ou negar essa humanidade de mil maneiras, mas ela é incontornável para ele, pelo simples fato de interrogar sua própria humanidade (p. 30).

Dessa forma, percebe-se um atravessamento de ideias nas expectativas dessa profissão que, como expressam os autores (2005), não pode mais ser pensada a partir de uma ordem objetiva, técnica, instrumental, haja vista que levanta questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes às interações humanas. Em suma, o professor não pode ser entendido à margem de sua condição humana, com suas necessidades, fraquezas e desejos que frente ao outro e em seu fazer, se descobre, se reinventa, se repensa.

As relações travadas entre professores e discentes instauram uma gama de possibilidades, de condições para ambos criarem, inventarem-se, descobrirem-se. Nesse encontro com o outro, instigante, desejoso, impertinente, há o/a professor/a. Nesse sentido, conforme Tardif,

> [...] interessar-se por seus saberes e por sua subjetividade é tentar penetrar no cerne do processo concreto da escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano do professor em interação com os alunos e com os outros atores educacionais (2002, p.36).

E isso nos leva a pensar na subjetividade como fator determinante nesse processo, entendendo o constante processo de construção, de possibilidades e limites que permeiam o “ser professor”.

3.2 Problematizando a Identidade...

A atualidade tem questionado as verdades que a modernidade impôs à identidade, na qual o sujeito era interpretado como alguém cuja identidade seria unificada e estável. Para os pós-modernos, diferente disso, esse sujeito encontra-se fragmentado, compondo identidades variadas e, não raro, contraditórias.

Estudos como os de Hall (1997, 2000, 2003) não só evidenciam como foram estabelecidos marcos históricos no que diz respeito à construção e descentramento da identidade do sujeito, como estudam formas pelas quais a identidade do sujeito moderno veio sendo produzida ao longo do tempo. De acordo com Hall (2000), “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (p.14) no contexto da pós-modernidade, enquanto reveladora não somente das diferenças, mas também da fragmentação dos indivíduos em diferenças.

Segundo o autor,

> [...] a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política da diferença (2000, p.21).

Concebida na modernidade e percebida como construção estável, a identidade, além de sofrer sistemáticos deslocamentos, é posta em xeque na atualidade, uma vez que, segundo Hall (2000), “essa mesma identidade antes tida como única, fixa e pura, entra em crise nesses novos tempos” (p. 23). Ainda, nas palavras do autor,

> [...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2000, p.13).

Seus estudos, então, apontam para cinco marcos históricos que provocaram esses deslocamentos na identidade do sujeito. O primeiro, para o descentramento do sujeito, surge com o marxismo, pois seu trabalho teórico leva ao que ele chama de “grande abalo sofrido pelo sujeito no pensamento ocidental do século XX”, posto que estabelece em seus estudos que a construção da identidade está vinculada às formas materiais da existência. Para Marx, segundo Hall (2000), a possibilidade de construção do sujeito coletivo, consciente de sua classe social abala a crença de uma identidade estável, baseada no sujeito cartesiano, racional, que age a partir de uma essência que lhe garante a consciência de seus atos.

O segundo grande processo de descentramento do sujeito está localizado nos estudos de Sigmund Freud, “a descoberta do inconsciente” (p.36), que contribuiu para o entendimento da identidade como um processo contínuo de identificação. Segundo Hall, para Freud, “a identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (p.36). Para ele, as identidades são formadas através de processos psíquicos simbólicos do inconsciente. Assim, como comenta Hall (2000), Freud questiona a ideia de uma identidade fixa e unificada e o papel de uma razão soberana.

A virada linguística, considerada um divisor de águas na história da filosofia do Ocidente, é um movimento teórico a partir do qual a linguagem está no centro da análise social e, por conseguinte, estabelece a realidade, o mundo social e os sujeitos. Tal movimento inscreve o terceiro marco histórico. Para o linguista Ferdinand de Saussure, “a língua é entendida como uma estrutura composta por um sistema de signos que produzem significados próprios em cada sistema cultural” (p.40) e, portanto, um sistema social linguístico e pré-existente a nós. Para Hall (2000), Sausurre expressa que “as palavras procuram construir identidades, significados fixos, mas esses sempre lhes escapam, visto serem inerentemente instáveis” (p.41). Dessa forma, é possível entender que o significado é construído a partir da relação existente entre as palavras no interior de um determinado código da língua que só adquire especificidades a partir de seu confronto com o diferente, com o outro.

Dos estudos de Michel Foucault emergiu o quarto descentramento do sujeito, que busca a sua genealogia. Conforme cita Hall (2000), Foucault aponta para “um poder disciplinar que ao longo dos tempos vêm regulando, vigiando e governando a espécie humana e as populações no sentido de torná-las úteis, produtivas e dóceis

por meio de relações de poder" (p.42). Ele se detém nas práticas discursivas, culturalmente localizadas, regulações de governo produtoras de um sujeito cuja subjetividade é resultante da relação de poder-saber. Esse poder é entendido por Foucault (1990) como algo relacional, que produz discursos tornando-se uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social, que não está centralizado, é oscilante, que ora está num ora está no outro e, portanto, é exercido tanto na esfera pública, quanto na esfera privada, permeando a sociedade, se instalando nas micro relações de poder.

E, por último, oriundo dos estudos feministas que marcaram o final dos anos de 1970, surge o quinto descentramento do sujeito. Para o movimento feminista, o sujeito é efeito da cultura e, portanto, a coloca no eixo principal de sua discussão, isto é, considera de fundamental importância que esse sujeito seja observado em meio a complexidade das relações de gêneros, de raças, de etnias e de religiões.

De certa forma, Hall (2000) contribuiu para uma compreensão do que seja a constituição da identidade do sujeito a partir dos marcos de descentramento do mesmo. Enfim, atualmente se tem a compreensão de que o sujeito está sempre em processo de construção de suas identidades. A identidade "torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (p. 13).

Importante salientar, ainda no que se refere a esse campo de descentramento, a relevância e os reflexos desses estudos no que diz respeito a identidade profissional do sujeito. Dubar (1997), ao analisar o papel da socialização na construção das identidades sociais e profissionais, entende que a identidade é "o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos da socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições" (p. 105).

Na abordagem sociológica defendida pelo autor, "a construção das identidades se realiza por meio de uma dupla transação, incluindo o processo biográfico[5] ou

[5] O processo biográfico é definido por Dubar como sendo uma "construção no tempo pelos indivíduos de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa) e consideradas, simultaneamente, como acessíveis e valorizantes (DUBAR, 1997, p.118).

subjetivo (identidade para si) e o processo relacional[6] ou objetivo (identidade para outro)" (p.106). O primeiro processo chama a atenção para a socialização primária enquanto o segundo chama a atenção para a socialização secundária e suas articulações com a primária. Para Dubar (1997), não há harmonia entre as duas transações, uma vez que a primeira poderá ser de continuidade ou ruptura, e a segunda poderá ser de reconhecimento ou de confronto.

O grupo profissional do qual o professor faz parte, segundo Dubar (1997), muitas vezes, não mais atua como referência para construir a identidade do professor e seus campos de trabalho, mas, na concretude das relações, criam outros sentidos e se tornam novas referências para sua edificação profissional. As identidades profissionais são definidas por Dubar (1997) "como identidades sociais nas quais os saberes profissionais compõem um verdadeiro universo simbólico, de particular valor nas lógicas de reconhecimento" (p.106).

> [...] a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. [...] pode também traduzir-se tanto por acordos como por desacordos entre identidade virtual, proposta ou imposta pelo outro e, identidade real interiorizada ou projectada pelo indivíduo (DUBAR, 1997, p.105-106).

Ainda, para Dubar (1997), a articulação entre esses processos complexos, mas autônomos, constitui-se em grande desafio, já que "não se faz identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade" (p.110).

No mesmo horizonte, Nóvoa (1995) estuda os processos de identidade do profissional docente valendo-se do conceito de *processo identitário,* entendido como "um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional" (p.16). Para Nóvoa (1995), a identidade profissional não é "um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras

[6] Transação relacional refere-se ao "reconhecimento, num dado momento e no seio de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si, propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação" (DUBAR, 1997, p.118).

de ser e estar na profissão" (p.16). É possível perceber que as ideias dos autores convergem quanto ao movimento dinâmico que promove a constituiçao do sujeito.

Para Nóvoa (1995) os caminhos percorridos por cada professor/a na construção da identidade profissional revelam a singularidade docente, ou melhor, a maneira particular de ser professor/a, "a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino" (p.17). Conforme suas palavras,

> [...] passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade e pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (NÓVOA, 1995, p.17).

Nesse mesmo sentido, Pimenta ressalta que:

> [...] a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado momento e contextos históricos, como resposta às necessidades postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (PIMENTA, 1999, p.18).

Por outro lado, é possível relacionar também com as ideias de Ball (2002) sobre a performatividade,

> A performatividade atinge profundamente a percepção do eu e de nosso próprio valor. Coloca em pauta uma dimensão emocional, apesar da aparência de racionalidade e objetividade. Assim, nossas respostas ao fluxo de informações a respeito do desempenho podem engendrar nos indivíduos sentimentos de orgulho, culpa, vergonha e inveja (p. 8).

Com efeito, os estudos de Ball, orientam para a compreensão do caráter de subjetividade e performatividade, que interferem no trabalho docente e influenciam em suas identidades.

3.3 O impacto das políticas nas identidades docentes

Para Ball (2001), "novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplina, novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores" (p.103).

O autor, baseando-se no campo conceitual de Foucault, comenta sobre as formas de domínio dos sujeitos, das individualidades, de formas de governar a conduta das pessoas. Com isso, segundo Ball (2001), "[...] o ato do ensino e a subjetividade dos/as professores/as alteram-se profundamente no contexto do novo panopticismo da gestão (da qualidade e da excelência) e perante as novas formas de controle empresarial (através do marketing e competição)" (p.109).

Isso seria, segundo Ball (2001), uma avaliação como uma forma de controle, como refere Foucault (2003), "um controle normatizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir" os indivíduos (p.154). Para Ball (2001), "a gestão, o mercado e a performatividade, em seu conjunto, produzem aumento das pressões e do estresse emocional relacionados com o trabalho; aumento do ritmo e intensificação das atividades e alteração das relações sociais" (p.110).

Performatividade é aqui entendida, conforme Ball (2005), "como uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação, que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança" (p. 543). Para o autor,

> [...] novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo (BALL, 2005, p. 546-547).

Analisando o papel das investigações sobre a eficácia das escolas, Ball (2004) constata que esses estudos, além de possibilitar determinações de culpados, têm permitido maior supervisão, maior controle das escolas e a aplicação de terapias de gestão. Para o autor, os mecanismos de gestão, como práticas localizadas, são estruturas de micropoder e relações de poder, que tocam todos os aspectos da vida da organização. Conforme Ball (2002), "[...] a base de dados, a reunião de avaliação, a revisão anual, a redação de relatórios e a candidatura a promoções, inspeções e comparação com pares estão em primeiro lugar". (p.9). São aplicações práticas de poder. Abarcam mecanismos, procedimentos e técnicas muito específicas, com especial utilidade econômica e política. Desse modo, trabalhadores, técnicos e professores/as estão constituídos/as nesta rede de discursos, aspirações e desejos.

Bersntein (1996), por sua vez, considera que, muito embora o sistema educacional seja produtor e reprodutor de recursos discursivos no interior do campo de controle simbólico, é importante atentar-se que no processo pelo qual as produções do sistema educacional passam, “as teorias, tornam-se descontextualizadas e recontextualizadas em outros campos de prática, incluindo diferentes níveis e funções da educação” (p.71). Estas considerações são oriundas de sua teoria sobre o discurso pedagógico, elaborada como uma matriz que serve de análise para entender o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento “é transformado ou ‘pedagogizado’ para constituir o conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas” (p.258). Para o autor,

> [...] o discurso pedagógico relativo a toda prática de instrução é recontextualizador. Apropria-se de outros discursos e os coloca numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas, tratando-se assim de um princípio “que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos” (BERNSTEIN, 1996 p. 259).

O conceito de recontextualização, segundo Bernstein (1996), “permite a análise da emergência e desenvolvimento dos discursos de políticas específicas ao longo do tempo” (p. 250). Nesse processo, o discurso real (original) passa por uma transformação, criando um discurso imaginário ou virtual (discurso recontextualizado). Nesse sentido, o discurso não é mais o mesmo, pois as ideias inicialmente propostas “são inseridas em outros contextos que permitem releituras, reinterpretações, mudanças nos significados reais” e, portanto, “possíveis de ocorrer tanto no campo das determinações oficiais quanto das práticas curriculares no contexto institucional-local” (p.71) .

No que diz respeito às políticas inclusivas, as propostas a partir das reformas têm sido redundantes tanto no que se refere à conformação do trabalho, quanto ao que se refere à identidade deste docente por meio de um discurso de tolerância introjetado nos discursos das políticas. Considerando, dessa forma, a identidade profissional do docente como algo oriundo do construto social particular que provém do trabalho no conjunto social, do modo de viver do sujeito e do local das profissões.

Isto posto, a preocupação com o professor e sua prática docente são destaques destes novos paradigmas, uma vez que são considerados como principais autores das pretendidas mudanças.

4 O Processo Interpretativo das Narrativas

Tentar interpretar compreensões e entendimentos acerca de políticas inclusivas, ou de qualquer outro tema, através de expressões conceituais contidas em narrativas é, no mínimo, decidir percorrer um caminho incerto e frágil em suas sinalizações. Em primeiro lugar, pelo fato de que se pode fazer uso de determinadas expressões conceituais, presentes no campo educacional, sem que estas, no entanto, correspondam verdadeiramente a um conjunto de compreensões e entendimentos elaborados a partir de um processo de reflexão mais aprofundado sobre o tema proposto. Em segundo, por entender que, compreensões, entendimentos, evidenciam-se no contexto da prática, nas escolhas e nas ações diárias, sem muitas vezes nos apercebermos de que nos evidenciamos muito mais no que e no como fazemos, do que no como nos narramos.

Nessa perspectiva, a análise que apresento, traduz um entrelaçamento entre o dito e o feito. Em outras palavras, os dados obtidos sobre o que as professoras entendem sobre políticas inclusivas são mesclados com o que fazem, sentem e com as relações estabelecidas entre professoras e alunos/as especiais, professoras e ademais alunos/as, assim como entre estes/as últimos/as e alunos/as especiais. Como bem salienta Cunha (2008), “a vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância. É através dela que se faz concreta a prática pedagógica”.

4.1 As professoras e seus tempos de docência

Através dos relatos das docentes, pude perceber que a escolha pelo magistério ocorreu, em alguns casos, por influência da família e, em outros, por decisão própria, ao escolherem o curso de ensino médio.

Já os motivos para o ingresso no Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional ocorreram em decorrência de suas práticas, sobretudo pela presença de alunos/as considerados/as especiais em suas salas de aula.

Pelos dados obtidos a partir das narrativas das professoras, foi possível constatar que Jane leciona há (1) um ano, situando-se, portanto, na faixa entre 1 (um) a 3 (três) anos de tempo de serviço no magistério. Deste modo, encontra-se em fase inicial de contato com as situações docentes, fase de confronto com a complexidade da situação profissional; a instabilidade, a incerteza e a insegurança favorecem um tempo de tatear constante e de preocupações consigo mesma e com a distância que existe entre o que idealizou e a realidade cotidiana que encontra em sala de aula. Para Hüberman (1995), “O aspecto da descoberta, (presente nesta fase), traduz o entusiasmo inicial, a experimentação e exaltação por estar em situação de responsabilidade” (p.39). Desse modo, as professoras acabam aceitando os desafios impostos, o que as encoraja a buscar, cada vez mais, a estabilidade. Acredita-se que, na fase em questão, as professoras buscam a sobrevivência de sua carreira docente, havendo também o aspecto da descoberta, o que proporciona uma grande euforia por, finalmente, estar exercendo a profissão.

Os dados referentes ao tempo de trabalho no magistério também permitiram perceber que Fabiana leciona há (5) cinco anos, encontrando-se, assim, na faixa de 4 (quatro) a 7 (sete) anos, representando um compromisso definitivo para os/as professores. Também foi possível perceber que Graça, atuante há 8 (oito) anos, e Ruth, há (10) dez anos, situam-se na faixa entre 8 (oito) e 10 (dez) anos de tempo de trabalho na docência. Encontram-se, portanto, em uma fase caracterizada pelo comprometimento definitivo, estabilização e tomada de responsabilidades, assumindo a estabilização de outros significados, como por exemplo, a pertença a um corpo profissional. Considerando o parâmetro propriamente pedagógico, “a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de competência pedagógica crescente” (HÜBERMAN, 1995, p.40). Bem informado/a quanto à situação pedagógica de seu local de trabalho, o/a professor/a sente-se mais seguro/a e descontraído/a para realizar sua tarefa.

De forma semelhante, as investigações de Tardif (2002) acerca dos saberes experienciais dos professores evidenciam que nos primeiros anos da carreira profissional os professores reúnem as experiências fundamentais da docência, e, por isso, os cursos de formação de professores tornam-se condignos de estudos e pesquisas.

Para Tardif (2002),

> [...] mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus,* em traços de personalidade profissional (p.51).

As constatações feitas através das narrativas do grupo de professoras envolvidas neste estudo vêm ao encontro da ideia do autor quando apontam e descrevem as primeiras experiências como um momento de aprendizagem e de decisões fundamentais na construção do processo identitário. “A tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional” (TARDIF, 2002, p. 86).

4.2 Políticas inclusivas: entendimentos e recontextualizações na prática

Nesta sessão procuro dar conta das narrativas das professoras acerca das políticas inclusivas adotadas no campo educacional em nosso país. Tais narrativas me permitem constatar que as mesmas as percebem unicamente como um ato administrativo ou técnico do Estado, não demonstram considerá-las em seu aspecto político, ou seja, decorrentes das relações sociais, políticas e econômicas de diferentes atores sociais em um determinado momento histórico. Do mesmo modo, ao considerá-las como “algo” colocado por um ente independente, além de evidenciarem uma visão de exterioridade do estado, demonstram não perceberem que as escolhas e decisões por parte do Estado são condicionadas por interesses de diversos grupos sociais. Não raras vezes, tais políticas representam momentos de tensão nos quais as conquistas se traduzem legalmente em direitos ou garantias defendidos pela sociedade.

Ao se referirem aos seus entendimentos sobre as políticas públicas e, em especial, às políticas inclusivas, assim se expressam:

> O que eu penso por Educação Inclusiva? Aquela que coloca. Que o poder, ou seja, quem for, coloca ali. Aí vem a inclusão e colocam meninos como o E. na minha turma. [...] Por que tem que ter a inclusão, agora eles têm que estar lá (GRAÇA);
>
> [...] penso que é incluir este aluno dentro de uma sala regular de ensino com outros alunos (RUTH).

A representação de exterioridade do Estado evidencia-se, também, no decorrer do relato de Graça, quando afirma: “[...] minha turma é de alfabetização, e são dois anos pra alfabetizar, e nisso aí acho que ‘eles’ foram muito, muito legais, nessa questão”.

Podemos avaliar as Políticas, a partir de Dorneles (2000), segundo a qual pode ser entendida como delimitação de um espaço de possibilidades e de interlocução entre Estado e sociedade. Ao criar normas e procedimentos que induzem a um determinado tipo de respostas, que traduzem as ações intencionais buscadas, a política pública expõe quais ações são consideradas legítimas de serem realizadas e propõe qual o território político e técnico-administrativo por onde devem mover-se as demandas e reivindicações socioculturais. Assim, dispõe sobre a ordem a ser alcançada, eliminando outras possibilidades da ação sócio-cultural, governando sobre a incerteza e desordem que a acompanha.

As ações de pôr, propor e dispor orientam o sentido do fazer, criam os interlocutores, constroem e dirigem a demanda e constituem os executores. Da conjunção desses elementos, obtém-se a materialização de uma política pública, que só se configura como tal quando vivificada pelo reconhecimento da legitimidade do espaço de interlocução e pelo consenso em torno do esforço de sua execução.

Entretanto, as narrativas das professoras revelam que, em suas considerações, as políticas inclusivas se reduzem a articulações de ações restritas ao fazer parte de certo grupo, certa categoria de pessoas. Na verdade, como salientam Tunes e Bartholo (2006, p.147), ”incluir não significa apenas colocar no próprio ninho o estranho que vem de fora, seqüestrando-o de sua vida plena“ (p.147). E, conforme Freitas e Osório (2007) “estar incluído não é um valor estabelecido e adquirido: é, sobretudo, possuir e dominar alguns instrumentos que permitam novas relações com a comunidade escolar” (p.75).

Muito embora os documentos legais orientadores das políticas inclusivas, das quais o trabalho das professoras faz parte, remetam para a necessidade de um movimento no sentido de identificar, aprender e buscar o desenvolvimento de culturas institucionais acolhedoras e integradoras (LDB 9394/96), foi possível verificar, nas narrativas, certa contradição entre as representações acerca do significado das políticas inclusivas e o proposto pelos textos legais.

O Documento *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (MEC, 2008) reconhece que, apesar das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica — Resolução CNE/CEB nº 2/2001 ampliarem o caráter da educação especial, não potencializaram a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, permanecendo nessa modalidade o caráter de socialização dos alunos especiais no contexto escolar. Esse reconhecimento pode ser observado nos relatos de Fabiana e de Ruth, quando indagadas sobre políticas inclusivas:

> [...] Eu entendo que a Educação Inclusiva é um projeto voltado para as crianças que têm necessidades especiais, ter uma socialização com crianças que são ditas normais. Aprender, não é aprender somente regras de convivência (FABIANA).
>
> [...] na atual vivência em sala de aula, tanto é tu incluir este aluno para socializá-lo como tu tentar desenvolver um trabalho com ele (RUTH).

As falas evidenciam que há uma visão de políticas como projetos e ações relacionadas mais a propostas de socialização do que a efetivos processos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, também, é possível observar uma não percepção da política como elemento norteador das suas práticas e, por consequência, de suas formas de ser docente. Ainda, não se constata a percepção da articulação entre as políticas inclusivas com as demais políticas de governo e de Estado.

As falas das professoras oferecem algumas pistas sobre as alterações realizadas na trajetória dos discursos das políticas inclusivas. Essas, inicialmente, preconizavam a inserção do/a aluno/a especial somente em determinados tempos e espaços escolares com vistas a sua socialização. Diferentemente, na atualidade, o previsto vai muito além da socialização ao indicar a necessidade de promover-se uma formação com base em todos os aspectos do desenvolvimento humano. No documento *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* (MEC, 2007) é reafirmada a prioridade de uma formação na qual seja superada a oposição entre educação comum e educação especial.

Como um dos aspectos positivos das políticas adotadas para o professorado, Graça aponta o fato de que: “[...] dá menos alunos por turma, que é meu caso”.

Sobre a relação entre o proposto pelos documentos legais e o realizado efetivamente, na prática, Fabiana afirma: “[...] Na teoria é uma coisa, na prática é outra“. Por sua vez, Jane expressa: “[...] Será que quem criou essa política de Educação Inclusiva pensou nesse meu ato na hora ali”. Graça revela suas inquietações: ”[...] Até onde aquele cara que ta lá no gabinete que assinou conhece uma criança com problema?”.

A ideia de inclusão implica criar condições de aprendizagem e desenvolvimento para todos/as os/as alunos/as. Portanto, é preciso refletir sobre as concepções e representações vigentes no contexto escolar acerca da inclusão e do/a aluno/a a ser incluído/a (MARTINEZ, 2005). Segundo Anache (2005, p.131), “[...] não é colocando um aluno na escola do ensino regular que se garantirá a efetivação de sua educação”.

Com referência aos processos inclusivos, as professoras afirmam:

> [...] Eu penso que eles estão sendo mais excluídos agora. Eles não conseguem se encaixar dentro das regras da escola, pelas deficiências que apresentam (GRAÇA);
>
> [...] às vezes, acaba acontecendo o processo inverso, de exclusão [...] em alguns momentos percebo que nem a escola se interessa em saber trabalhar com eles. Mas ele está ali, está quietinho, não está incomodando, então deixa. Se ele está dormindo, não acorda. Isso não é inclusão. Eu era uma defensora ferrenha da inclusão, hoje não sei mais (RUTH);
>
> [...] a inclusão em algumas situações, é vista como exclusão. A criança acaba se sentindo mais fora do processo do que dentro. Dependendo da escola do projeto da escola. É como eu percebo; [...] Para mim é uma inclusão pela metade (JANE);
>
> [...] Porque na verdade, eles estão incluídos num ambiente escolar, mas não tem aprendizagem. [...] estão ali somente para não se sentirem de fora da sociedade, mas pelo que eu entendo, da minha experiência, às vezes, acaba acontecendo o processo inverso, de exclusão (FABIANA).

No decorrer das entrevistas foi possível perceber que embora as professoras não demonstrem precisão e clareza em relação ao conjunto de políticas educacionais e, especialmente, ao que se refere à educação inclusiva, de certa forma tentam realizar aquilo que entendem como propósito de uma educaçao inclusiva. Entretanto, suas afirmações sobre os processos de exclusão sofridos pelos/as alunos/as especiais conduzem à necessidade de discussões mais aprofundadas sobre a elaboração das mediações pedagógicas que estão sendo

propostas pelos/as professores/as ao trabalharem com a diversidade dos/as alunos/as em sala de aula. É imprescindível que se considere as diferentes capacidades cognitivas na prática educativa, uma vez que podem revelar pressupostos indicadores de fatores agravantes do fracasso escolar.

Na verdade, deve haver uma preocupação com a ação de ensinar relacionando-a a suas concepções sobre esse ensinar. De acordo com os estudos de Freitas e Osório (2007), poderá ser possível “avançar sobre as questões pedagógicas, à medida que se buscar compreender as relações existentes entre o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático)” (p.74).

Também merece comentário a afirmativa de Jane, quando diz que a inclusão depende do projeto da escola, pois bem mais que a formação/qualificação do professorado, a educação inclusiva implica na integração de posturas inclusivas nos projetos pedagógicos das escolas, pelas quais possam ser repensados seus padrões de homogeneidade e seletividade usados como referência para a organização de políticas curriculares (BRASIL/MEC, 2008).

No meio rural, segundo Fabiana, não há muito interesse das famílias na melhora dos processos de aprendizagem das crianças especiais. Conforme a professora: “[...] o caso é a questão financeira. Posso ser bem sincera? Os pais não querem que a criança evolua por essa questão financeira de aposentadoria, de dinheiro mesmo”.

É importante lembrar que ao falar-se em inclusão/exclusão, parte-se do pressuposto da existência de uma normalidade que delimita certas fronteiras, pela qual se pode definir quem irá fazer parte e quem deverá estar fora. Entretanto, é preciso atentar para o fato de que, segundo Lunardi (2001)

> [...] o binômio inclusão/exclusão não pode ser mais pensado como forma antagônica, onde a exclusão sustenta-se pelo seu contrário, pela sua posição; onde ser excluído é antônimo ser incluído. Incluídos e excluídos fazem parte de uma mesma rede de poder [...] são faces da mesma moeda (p.4).

Desse modo, incluir/excluir é uma questão de ordenamento, de estabelecimento de fronteiras. Essas, de acordo com o momento histórico, "aparecem, desaparecem e

voltam a aparecer, se multiplicam se disfarçam; seus limites se ampliam, mudam de cor, de corpo, de nome e de linguagem" (SKLIAR, 1999, p. 16).

O sistema de progressão continuada se insere em um conjunto de orientações criadas em 1996 pela LDB/ 9394. As mudanças mais conhecidas estão relacionadas à avaliação: a criação de uma recuperação paralela ao ensino por meio de classes de aceleração; o estímulo a formas de avaliação flexíveis e diversificadas; a auto-avaliação. Sobre esse sistema, as professoras demonstram descontentamento. Conforme Graça: “[...] eu briguei muito com a minha coordenadora nessa questão de promover um aluno meu. Como ele não vai para o terceiro ano, diz ela? Eu respondi: ele não pode ir para o terceiro ano. Mas então, tu o estás retendo? Não é que eu queira reter, mas ele não pode passar sem saber”. Corrobora neste sentido, Fabiana, quando afirma: “[...] estão passando por promoção, não por aprendizagem”.

Como campo de conhecimento, a educação especial busca o entendimento do processo educacional de alunos/as especiais. No entanto, sua concepção modifica-se, quando se trata de sua presença, como modalidade, no ensino escolar. Neste sentido, o Plano de Aceleração do Crescimento — PAC (2007), o Plano de Desenvolvimento da Educação — PDE (2007) e a Política Nacional de educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva evidenciam a necessidade de uma formação docente qualificada, tanto para o atendimento realizado pelos/as professores/as nas classes comuns, como dos/as especialistas para atuarem no AEE. Do mesmo modo, o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade (2005) prevê um amplo processo de formação de gestores e educadores em todo o território nacional com o objetivo de garantir o direito de acesso de todos/as à escolarização, à organização do AEE e à promoção da acessibilidade.

Graça, em sua narrativa, afirma que mesmo antes de ser professora tinha muita vontade de trabalhar com crianças especiais. Para tanto, fez um Curso de capacitação em Educação Especial de 400 horas, cursa uma Pós-Graduação em Psicopedagogia, em nível de especialização, além de um curso a distância de tecnologias assistivas na UFRGS. Conforme a professora,

> [...] todos os cursos que fiz foram pagos com o meu salário, com o meu sacrifício, porque eu **nunca tive ajuda da Secretaria, nem mesmo diminuição de carga horária para poder estudar [...] nos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal, já fiz minha inscrição, (re) inscrição e nunca consigo vaga** (GRAÇA), (grifos meus).

É possível constatar nas afirmações de Graça que embora os municípios pólos dos Programas *"Direito à Diversidade*" tenham como uma de suas metas oferecer aos professores cursos de qualificação, as vagas não são disponibilizadas de acordo com a necessidade de atingir os/as professores/as que já encontram em suas salas de aulas alunos especiais. Do mesmo modo, a secretaria não oportuniza a flexibilização de horários para aqueles/as que por iniciativa própria dedicam-se à qualificação de suas práticas.

Entre as quatro professoras, somente Ruth foi contemplada com a iniciativa de formação/qualificação profissional oferecida pela Secretaria Municipal de Educação — SME. Sobre isto, a professora comenta:

> [...] o curso que eu fiz pela SME, além de ter somente 40h/aula, era muito teórico, percebi que muitos professores que falaram sobre a inclusão são profissionais que nunca viveram ela na prática. Então é muito fácil dizer, é fácil trabalhar com o especial e eu digo: vai para dentro de uma sala de aula, com vinte alunos e um especial para ver como é o dia a dia. É estressante, a gente se desgasta, se desgosta. É muito complicado e as pessoas não entendem isso. Além do mais, esse curso oferecido pela SME, sempre começa com muitos alunos e ao longo do tempo se esvazia, porque as pessoas acabam desistindo (RUTH).

Cabe ressaltar aqui as palavras de Sant'ana (2005), que afirma: "a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente" (p.228).

Conforme Fabiana, "[...] o Curso de Pedagogia também não dá base para esse trabalho, é muita teoria, e a teoria a gente já conhece".

Se, por um lado, a narrativa de Graça chama a atenção para seu esforço na busca pela qualificação, por outro, a narrativa de Ruth nos remete a pensar sobre as ações de formação/qualificação propostas pelo poder público, pois segundo a professora, a carga horária não permite um aprofundamento nos conhecimentos necessários à atuação com crianças especiais, dessa forma, não atende suas expectativas, necessidades nem, tampouco, seus interesses.

De igual forma, essas considerações ficam evidentes na fala de Fabiana quanto a formação que está sendo proposta e realizada no interior dos cursos de formação inicial de professores. Nessa fala ecoam muitas vozes de professoras

que, igualmente, apontam uma precária formação inicial para as políticas inclusivas, embora suas diretrizes apontem para a necessidade das instituições de ensino superior, na organização curricular de seus cursos, adotarem disciplinas e práticas educativas voltadas para atenção e diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades de alunos/as especiais.

No entanto, é importante dar destaque para a forma como as professoras criam expectativas em formações que trazem conhecimentos e experiências de outros profissionais que não os seus pares, como também, ao fato de que nessa busca por soluções externas, pode-se correr o risco de perder o foco nas possibilidades da própria prática como campo fecundo para reflexão, análise e para estudo dos casos, o que consiste em conceber de forma concreta e dinâmica o campo de ação docente.

De acordo com Nóvoa (2007),

> [...] continuamos a ser uma das profissões onde se colabora menos, do ponto de vista profissional, não digo do ponto de vista sindical, porque muitas vezes é bastante mobilizado. Mas do ponto de vista do gesto profissional, do dia a dia profissional, da rotina, há um grande déficit de colaboração. E isso é fatal para nossa organização como profissão (p.13).

A fala do autor fica evidente na narrativa de Jane: “[...] Um dia uma colega olhou pra mim e disse: não te desgasta, estás te desgastando demais, não vais conseguir e lembra que não ganhas o suficiente para isso”. De fato, é possível perceber situações de isolamento dos/as professores/as nos territórios da docência. Estes territórios enfraquecidos tornam os/as professores vítimas das relações estabelecidas no contexto escolar. Além disso, não permitem aos professores reconhecerem-se como aqueles que sabem sobre a prática que realizam.

Mas, por outro lado, as narrativas também demonstram que as professoras buscam nos processos formativos receitas pedagógicas, desde ingredientes indicados a formas de fazer, passíveis de serem reproduzidas. Isto se explicita na fala de Ruth:

> [...] a teoria a gente já conhece, a gente busca algo que nos indique que com determinado aluno é assim que se deve fazer, a gente procura troca de experiência, outras atividades que se possa desenvolver. A busca é sempre constante.

Fabiana também expressa essa busca,

> [...] Eu troco muitas ideias com uma colega que também tem a mesma realidade que eu, embora não trabalhe em escola do meio rural.

Tais relatos revelam o quanto os/as professores/as, para superar os desafios do cotidiano, apoiam-se “na experiência dos outros, dos pares, dos colegas que dão conselhos” (TARDIF, 2002, p. 87). Estas experiências são, na verdade, uma fonte de aprendizagem do trabalho docente, entretanto, na maioria das vezes, de colegas de outras escolas.

Frente ao exposto, é possível relacionar às ideias de Dubar (1997), quando expressa que o professor, depois de um certo tempo de carreira, muitas vezes não mais tem o seu grupo profissional como referência para construir sua identidade, e sim a concretude das relações nos espaços escolares. Estas, criam outros sentidos e se tornam novas referências para sua edificação profissional.

Aqui cabe uma reflexão sobre os motivos que levam os/as professores/as a buscarem em outros espaços e em outros profissionais, quando poderiam estar falando com seus pares da mesma escola.

A respeito de suas qualificações para trabalhar junto a crianças especiais, as professoras assim avaliam:

> [...] não é que eu me sinta incapaz, me sinto ainda capaz e sempre buscando, querendo mais e perguntando para os colegas (GRAÇA);
>
> [...] tenho sentimento de ser útil para alguém de uma forma superior, embora eu tivesse mais certeza das coisas quando atuava só com crianças que não eram especiais. [...] desde que comecei a trabalhar com elas me questiono muito (RUTH).
>
> [...] Eu estou fazendo, estou procurando dar o meu melhor, não sou melhor do que ninguém. Procuro sempre deixar isso bem claro: nós não somos 100% (JANE).

Pelas falas acima, é possível perceber como as políticas interferem no fazer e ser docente, uma vez que as políticas inclusivas, em seus diversos textos orientadores, preconizam sobre a necessidade de um docente qualificado, com a atenção voltada para a diversidade e com conhecimentos sobre as especificidades dos/as alunos/as especiais. Ainda, prevê do professorado uma atuação pedagógica que busque alterar a situação de exclusão (BRASIL/MEC, 2008).

Na continuidade de suas narrativas, as docentes destacam a importância do reconhecimento social, de como a percepção positiva de famílias ou de colegas acerca de sua atuação se mostra relevante para a sua realização profissional. Corrobora, neste sentido, a afirmativa de Ball (2010): “as políticas objetivam a instilação do orgulho, a identificação e um amor ao produto” (p.40).

> [...] Lá na escola eles reconhecem que eu sou muito esforçada (FABIANA);
>
> [...] e aí a mãe chegou pra mim e disse que só eu era boa professora. A coordenadora me disse: o teu trabalho é diferente. [...] minhas colegas têm em mim uma referência, estão sempre pedindo orientações (GRAÇA);
>
> [...] No dia em que a aluna leu uma frase inteira do quadro, as crianças vieram me aparar porque eu comecei a chorar. Chamei a Orientadora da escola para ver a menina ler. Dali em diante ela começou a ler duas frases, a ler um texto pequeno. Este presente ninguém me tira, nem tampouco essa lembrança (RUTH).

É possível perceber, ao longo das narrativas, que há sentimentos dúbios de realização profissional e sentimentos de impotência, que se mesclam frente a situações cotidianas de não se sentirem capazes de responder adequadamente às necessidades de seus alunos especiais. Ao falarem sobre suas práticas pedagógicas, as professoras assim relatam:

> [...] A minha prática é em cima do que meu aluno sabe daquilo que sei que ele pode mudar e do que sei que é importante pra ele, pois isso aconteceu comigo, aprendi coisas na minha vida que até hoje não sei para que, até hoje nunca utilizei, então, eu não faço isso com eles, quero que eles aprendam realmente o que vão precisar, eu até posso dar alguma coisa, além disso, a nível de conhecimentos só, mas o que eu vou cobrar é o que eles vão precisar no dia a dia, o que eles vão precisar no futuro (RUTH).
>
> [...] Eu tento a partir dos conteúdos mínimos, como eu te disse, ver o que é mais importante para aquele aluno e aí, em cima deles, trabalhar isso. Não é fácil, não. Por que uns acompanham uma coisa, outros acompanham outras, outros não acompanham nada. Então, não tem. [...] Todo mundo fala do currículo funcional, mas nos cursos que fiz conceituam, mas não sabem detalhar, dizer como se faz. O que eu digo é a prática, tua prática vai te mover, tu vai saber o que teu aluno pode ou não pode aprender. o que tu consegue, o que tu não vai conseguir jamais. [...] Eu me doo, jamais vou trabalhar sem maquiagem, porque eles percebem que eu me pinto para eles. Um dia meu cabelo branco estava aparecendo e a mãe de uma aluna me disse: professora, minha filha está falando do teu cabelo. Aí, pela primeira vez fui a um salão pintar o cabelo. [...] Eu fico pensando assim: se sou mãe daquela criança. Eu me coloco no lugar das mães, por isso sou mãezona, eu quero que ele aprenda, eu tenho essa necessidade, é um compromisso, é um comprometimento pra mim. [...] o que eu vou deixar? Eu vou deixar o conhecimento. Eu quero que lá adiante essas crianças olhem para as coisas da vida e se lembrem que tal coisa é aquela que a professora ensinou. [...] Uma mãe me disse: professora, essa semente que plantaste nela, nunca mais ela vai esquecer. [...] a gente carrega muito, a nossa primeira professora e por que tem que ser uma coisa traumática? Por que tem que machucar tanto? (GRAÇA).

Os fragmentos das narrativas de Graça e Ruth demonstram que apesar de suas incertezas, dúvidas e contradições, se sentem capazes de identificar precisamente o que seus alunos sabem e prescrever o que elas pensam que lhes será útil, necessário e pertinente aprender. De certa forma reproduzem aquilo que vivenciaram enquanto alunas e, portanto, suas representações docentes; nesse movimento, revelam no ser docente, as representações acerca do ser discente. Nesse sentido, "aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de quem se recorda" (DOMINICÉ, 1988, p. 56).

Como explica Tardif (2002), "para atingir fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou" (p. 66), tomando como base suas experiências de vida. Portanto, ao realizarem escolhas, as professoras estão permutando modos identitários, articulando saberes que são oriundos de suas experiências tanto pessoais, quanto profissionais.

Ruth dispõe-se a cumprir com os conteúdos curriculares, considerados por ela como algo a mais, aquilo que considera importante para o aluno. Entretanto, este "a mais", não tem sua importância legitimada nos processos avaliativos por ela adotados. Sua fala vai ao encontro das ideias de Bernstein (1996) quando "expressa o campo da prática como espaço de descontextualização e de recontextualização dos discursos produzidos pelo Estado" (p. 90). Dessa forma, os textos produzidos no campo do Estado sofrem transformações antes de serem posicionados no campo da prática. " [...] Essas transformações representam as recontextualizações, possíveis de ocorrer tanto no campo das determinações oficiais quanto das práticas curriculares" (p.91).

Sobre o que deve ou não cobrar do aluno, Ruth demonstra incerteza, conforme abaixo explicitado:

> [...] eu sou muito exigente nesse termo, por isso que eu me policio muito com os especiais, eu não sei até que ponto eu posso exigir deles... eu tento exigir o máximo, eu pego eles e espremo até sair suquinho, mas tem horas que eu vejo que não dá, então, vamos parar e vamos começar do zero, vamos novamente. É uma caminhada, é uma trajetória, é um crescimento, eu vejo eles crescerem, eu vejo eles se desenvolverem e assim, o mínimo que eles me dão, pra mim é muito, em alguns casos, em determinados casos, tem casos que eles podem dar bem mais, mas em muitos casos, como eu trabalho com um menino que tem retardo mental, então, o mínimo que ele dá, pra mim é muito porque ele tem doze anos, mas a idade cronológica dele é seis, sete (RUTH).

Embora afirme respeitar os conhecimentos do aluno, cobrar somente o que ela julga que ele seja capaz, também afirma que lhe exige o máximo. Na continuidade de sua fala, a professora retorna à orientação discursiva anterior, na qual situa as aprendizagens como trajetórias e caminhadas. Portanto, é possível perceber em seu relato um movimento contraditório no seu julgamento de como fazer e de como agir com o aluno. Isso pode ser revelador de fragmentos de identidade e de uma representação do aluno especial como aquele que é incapaz, e, por isso, sua ação docente necessita ser policiada.

Ruth também demonstra estar presa à relação idade cronológica/idade mental. Como seu aluno tem laudo, diagnóstico, afirma-se nesta certeza. Porém, talvez na classe existam outros/as alunos cujas idades cronológicas e mentais, de igual forma, não sejam correspondentes. Entretanto, esses/as não possuem um laudo comprovador de suas necessidades especiais.

> [...] Então se ele tiver autonomia de montar uma conta e fazer, eu estou muito feliz. **Ganhei meu dia porque eu sei que ele não consegue fazer**. Mas, aí vem a questão: eu estou sempre em cima, eu estou cuidando, eu estou olhando caderno, eu estou ajudando, os colegas ajudam (grifos meus).

Novamente se faz presente a representação sobre idade cronológica/idade mental e incapacidade. A clareza da professora quanto ao que o aluno não sabe, quanto ao que pode ser cobrado ou não, é garantida pela diferença entre idade cronológica e mental. As falas de Ruth remetem a uma docente extremamente vigilante sobre seu fazer e o fazer de seu aluno.

Ainda, no relato de suas práticas, Fabiana expressa,

> [...] desde que eu entrei, eu fiquei muito presa aos conteúdos, todos dizem que eu não devo me prender assim, eu tenho é que desenvolver habilidades com as crianças, alguma coisa que vai servir, fazer eles refletir. Aí quando eu comecei a trabalhar com essa turma eu vi que não era aquilo que eu pensei que fosse, que eu não devia também exigir tanto de mim porque eles também, não que não devesse exigir deles, mas que eles não iam ultrapassar tanto aquilo da minha expectativa, que tinha que ser por etapas. Não é uma coisa que eu ia ver ali o resultado, é uma coisa a longo prazo, tanto é que o menino que nunca tinha escrito o nome dele tá escrevendo, agora tudo que é atividade que eu proponho pra ele, seja qualquer coisa, ele escreve o nome dele, aí tá todo mundo fica bem feliz na escola, já estão dizendo que estão percebendo resultados.

Esse fragmento de narrativa evidencia que Fabiana tem a compreensão acerca de que os resultados das aprendizagens dos/as alunos/as especiais nem sempre se apresentam de imediato. Essa compreensão demonstra seu entendimento de que suas expectativas em relação aos resultados das aprendizagens dos/as alunos/as e do seu trabalho não são respondidas a curto prazo, porém, não parece saber como conduzir sua ação pedagógica, independente das orientações oriundas da Secretaria. Complementa em sua fala: "[...] eu vejo que todos estão contentes, mas é certo aceitar que ele só escreva o nome dele quando eu propor outras atividades?"

Cabe mencionar, também, a este respeito, os questionamentos de Jane:

> [...] como fazer, como lidar, até que ponto exigir? O que exigir? Por que exigir? Será que eu estou exigindo demais? Será que eu vou ser injusta se eu cobrar dele e ele não fizer? Então, eu procuro trabalhar por habilidades, no caso, o que vai gerar mais interesse, de acordo com os conteúdos, mas eu sinto muita dificuldade de seguir aquilo que vem pela Secretaria de Educação e aquilo que são as necessidades deles, porque, às vezes, tem algumas regras escolares, não sei muito bem como vou explicar quando a gente pega uma sala de aula regular e tem uma criança com problemas.

A professora apresenta um conjunto de indagações sobre sua prática e seu lidar com as crianças especiais, certamente regulando e definindo uma prática pedagógica extremamente insegura. Acredito que, do mesmo modo, suas indagações, implicam em indagações sobre o como constituir-se docente. Também evidencia características da fase inicial em que se encontra no que concerne a seu tempo de carreira, permeado de dúvidas, de buscas e descompassado entre o idealizado e a realidade cotidiana. Alia-se a isto o exposto por Assunção (1996): "os cursos de formação de professores têm sua proposta estruturada a partir de um ideal de escola e de criança que, com certeza, não coincidirá com a criança nem com a escola reais que a professora irá encontrar" (p.25).

4.3 O/a diverso/a e o ser docente nas representações das professoras

Entre as questões que se afirmam com mais vigor na contemporaneidade está o discurso sobre o outro, sobre o diverso, impondo um conjunto de reflexões: quem é *o* outro? Qual é o lugar que o outro ocupa nos imaginários políticos, culturais e sociais?

Do mesmo modo, o trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva deve ter como finalidade primordial favorecer a todos o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, mediando nos alunos a capacidade de exercerem esse conhecimento, tanto para a produção de novos saberes, como para o exercício da cidadania, respeitando a diversidade cultural e suas características pessoais (UNESCO/1990; SALAMANCA/1994; LDB/1996; DIRETRIZES CNE/CEB/2001; BRASIL/2008). Nesse sentido, os elementos da prática pedagógica — planejamento, currículo e avaliação — devem ser utilizados como mediadores para acolher e desenvolver as potencialidades dos/as alunos/as, considerando suas diferentes capacidades cognitivas.

Entretanto, surge aqui a seguinte indagação: quais os significados que assumem, para as professoras, sujeitos deste estudo, os termos diferença e diversidade, com relação a determinados coletivos sociais, principalmente as crianças especiais? Certamente os estudos de Stuart Hall sobre cultura e representação podem auxiliar no sentido de compreender as representações das professoras sobre esses termos e sobre o ser docente junto às crianças especiais.

Para Stuart Hall (1997), pode-se compreender a cultura, as representações simbólicas e sociais presentes em nosso contexto como impregnadas de determinadas regras de normalidade. Por conta disso, “a representação é parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e intercambiado entre os membros de uma cultura” (p.11), significando que “em parte damos significado aos objetos, pessoas e eventos através da estrutura de interpretação que trazemos. E, em parte damos significado através da forma como a utilizamos, ou as integramos em nossas práticas no cotidiano” (p.11).

A forma como se constrói o significado mobiliza a análise do autor sobre o conceito de representação. De acordo com Hall (1997) “os significados culturais não estão só ‘na cabeça’, têm efeitos reais e regulam práticas sociais. “[...] o reconhecimento do significado faz parte de nossa própria identidade, através da sensação de pertencimento” (p.12).

Esse é um processo, portanto, não somente no plano do pensamento, mas, como reitera Hall (1997), atua sobre a regulação das relações e sobre a própria prática social. Ainda, Hall (1997) caracteriza “a noção de que a representação é a produção do significado, do conceito em nossa mente através da linguagem, muito adiante da existência de fato ou da observação empírica” (p.12).

No relato de Graça, percebo certa naturalização de que em sala de aula comum, somente podem ser encontrados alunos/as considerados/as normais. Isto se verifica quando relata:

> [...] Não é que a gente não queira, mas a gente não espera que tenha uma criança com problemas, crianças com problemas de aprendizagem, crianças com deficiência mental, que é o caso do meu aluno, ninguém espera isso. Porque primeiro tu tens que ensinar a ser humano e isso aí ele não tinha. Ele chegou assim, para mim.

A fala acima demonstra que, apesar da formação de Graça, frente à naturalização de que entre normais, somente normais se pode encontrar, a mesma sofreu um verdadeiro estranhamento ao perceber a presença de um aluno considerado diferente entre os/as demais. Frente à situação que lhe foi posta, Graça narra: “[...] eu me choquei quando eu o vi pela primeira vez”. Na continuidade, relata suas preocupações iniciais: “o que eu vou fazer com esse menino? Como é que eu vou avaliá-lo? Como vou trabalhar com ele em aula? O que eu vou fazer com ele?”.

Após ter tomado conhecimento acerca da documentação do aluno, de seu laudo médico, a professora diz ter ficado mais tranquila. Essa experiência remete aos estudos de Woodward (2000) sobre identidade e diferença. Conforme a autora, a identidade é dependente da diferença, sendo as identidades fabricadas por meio da marcação da diferença. Nas relações sociais, as diferenças são, em parte, estabelecidas por sistemas classificatórios. Para Woodward (2000) “é por meio da organização e ordenação das coisas de acordo com sistemas classificatórios que o significado é produzido” (p.40). Deste modo, os sistemas classificatórios ordenam a vida social, sendo firmado nas falas e nos rituais.

Pelo exposto, verifico que Graça, ao compreender e classificar a diferença do aluno sentiu-se mais à vontade para ordenar sua ação pedagógica. Em outras palavras, o aluno, uma vez classificado pela professora, passou a não ser mais um estranho, mas um sujeito com uma identidade definida a partir de sua diferença cognitiva. Daqui para frente ela pode referir-se a ele e aos outros. Ele como o especial e os/as outros/as como os/as ditos/as normais. A fronteira foi estabelecida.

Ruth, por sua vez, afirma: “o mar, quando não tinha os especiais, era meio turbulento, mas com eles é um maremoto, um horror, um tsunami que passa, arranca tudo e a gente fica pensando, meu Deus e agora?”

As questões postas pelas professoras conduzem-me a pensar, em primeiro lugar, na pertinência do aproveitamento dos percursos formativos realizados pelas mesmas e na área específica de educação especial e de problemas de aprendizagem. Segundo, na desacomodação por elas sofrida em relação aos seus saberes. Pelo que se observa, os conhecimentos e os saberes construídos a partir de seus processos formativos e oriundos de sua prática, já não lhes são suficientes e adequados à realidade que a elas se apresenta.

Graça revela o sentimento de angústia presente quando lembra das primeiras experiências,

> [...] eu me angustiava muito, procurava daqui, procurava dali, falava com colegas experientes, com anos de trabalho no magistério e ninguém me auxiliava. Aí pensei: quem vai me ajudar? Alguém vai ter que me ensinar, ou eu vou ter que achar um meio de descobrir e de aprender.

Sua narrativa remete às palavras de Tardif (2002) quando expressa que os primeiros contatos com a sala de aula constituem-se, não raramente, em “momentos de crise, apresentando-se como ‘choque com a realidade’, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e aos desencantos dos primeiros tempos de profissão” (p.82).

Ruth assim relata suas primeiras experiências: “[...] quando comecei a trabalhar e encontrei crianças especiais necessitei tomar uns *Rivotril*, uns *Lexotan*”. Ao necessitar do auxílio de uma medicação para enfrentar o aluno, antes mesmo de conhecê-lo, a narrativa de Ruth, além de também reforçar as palavras de Tardif (2002), também concorre com os estudos de Hall (1997) sobre representações. Para Hall (1997), a representação é um processo mental de tradução para o sistema no qual fomos ensinados a referir o mundo, as pessoas e os eventos.

> [...] desse modo, o significado não está no objeto, nem na pessoa, nem na coisa, nem mesmo na palavra. Nós que estabelecemos o significado de forma a torná-lo natural e inevitável. O significado é construído, produzido como resultado de uma prática de significações, possibilitando às coisas “significarem” (p.24).

Remetem também aos estudos de Hüberman (1995) sobre o ciclo de vida profissional das professoras e torna possível observar que ao narrarem suas

primeiras experiências no início de carreira, Graça e Ruth demonstram similaridades de sentimentos como incerteza e insegurança, ‘atitudes de um constante tatear’ e o distanciamento entre o que idealizaram e a realidade da sala de aula, assim como expressa Jane, que atualmente encontra-se nessa fase.

Mas é possível perceber, ainda, que Graça e Ruth, ao narrarem suas experiências atuais, embora estejam conforme os estudos de Hüberman, em um ciclo mais evoluído (na faixa de 8 a 10 anos de carreira), caracterizado pelo comprometimento definitivo e tomada de responsabilidades, frente a inserção de cada aluno/a especial, ainda demonstram similaridades de sentimentos narrados por Jane.

Apesar de Graça sempre pensar em trabalhar com crianças especiais, seus sentimentos não diferem das demais docentes quanto às angústias, incertezas, ou seja, o impacto de receber alunos especiais em sua sala de aula ainda instaura momentos de crise, como bem explica Baptista (2007): os/as professores/as apresentam um medo inicial ao receber um/a aluno/a com deficiência e esse sentimento se atenua com o passar das semanas e meses. Esse impacto ainda acontece com Ruth, embora não tenha tido a mesma expectativa que Graça.

Seria possível pensar que frente a alunos/as especiais, com singularidades bem marcadas, as professoras sentem-se desestabilizadas em suas representações e em suas certezas e, por conseguinte, desestabilizadas em suas identidades? Afinal, como bem expressa Pimenta (1999),

> Ensinar com autoria exige tempo, o professor necessita tempo para organização e produção coletiva, necessita tempo para sistematização de seus saberes, necessita tempo para reflexão na ação, sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (p. 28).

Mediante análise de que toda nova experiência traz consigo o medo da desacomodação e a insegurança, as palavras da autora, de certa forma, fortalecem as questões mencionadas acima.

Por parte de Graça, constato uma preocupação de o aluno não se sentir tão diferente diante dos colegas. Entretanto, é necessário destacar que o juízo de ser *diferente* é seu e não do aluno. Isto se evidencia quando relata: “[...] eu me preocupei com o primeiro impacto. “[...] como fazer para ele não se sentir tão diferente diante dos colegas?”.

Para Freitas e Osório (2007), a relação entre os pares exerce papel fundamental na aprendizagem dos/as alunos/as e o confronto com diferentes capacidades cognitivas entre os/as mesmos/as e aluno/a/professor/a facilitam a problematização das situações e o compartilhamento de conhecimentos. Sobre essa relação, Graça esclarece: “[...] eles não têm pena. Eles não têm diferença entre eles”. Entretanto, ela salienta que nem sempre foi assim. Segundo a professora “[...] eles tinham muitas dúvidas: professora, ele não vai aprender a ler agora, não é? Como é que vai ser com ele?” Graça também relata que, inicialmente, as famílias a questionavam sobre a presença do aluno entre seus filhos. “No início as mães chegaram a dizer: professora, eles me falaram do fulano e estão com pena dele. Como é o fulano? Será bom ele estar aqui?”.

Por sua vez, Ruth afirma: “[...] meus alunos se ajudam muito, até porque eles sabem que os colegas têm problemas e não usam isso contra o colega, eles usam a favor”. Então, conforme a professora, quando os/as alunos/as terminam suas atividades, eles/as dizem: “professora posso ajudar o fulano?”. No mesmo sentido, Jane relata: “[...] eles são como uma família: brigam, riem, choram, mas no final tudo acaba bem.”

Nas considerações de Graça, Fabiana e Ruth, o amor, a paixão, a paciência e o carinho são elementos centrais da ação pedagógica com alunos/as especiais: Graça expressa: “[...] tu tens que ter amor e olhar nos olhinhos deles é a coisa mais preciosa. Amá-los é algo que nenhum dinheiro do mundo te paga”. Para Fabiana, “[...] ser professor é paixão”. Ruth completa: “[...] com eles a gente tem que ter muita paciência e muito carinho”.

Sobre seus sentimentos, as professoras declaram:

> [...] eu tenho uma vontade muito grande, uma sede, que aquela criança aprenda o que eu estou ensinando. E, enquanto ele não aprende, eu não consigo dormir, claro, eu até durmo, mas eu não fico tranquila comigo. Com esse aluno, minha angústia dobrou porque eu tive que aprender a trabalhar com ele. Porque ninguém me disse: olha, tu tens que ensinar ele assim. Tu não tens pra quem pedir socorro, tu não tens para quem pedir uma ajuda (GRAÇA).
>
> [...] esse envolvimento emocional é que me faz não saber se eu sou feliz ou se não sou feliz como professora. Eu só sei de uma coisa, eu pensei que não me envolveria. Às vezes chega ao fim do dia e eu estou completamente sem energia. Acho que eles captam toda a minha energia porque eu acabo me envolvendo, mesmo não querendo. Esses alunos me cansam muito. (FABIANA).

> [...] antes de eu ter os especiais me sentia andando por uma estrada em linha reta, quando os recebi, minha estrada ficou cheia de curvas, mas procurei nunca me tornar apática (RUTH).

Observo, diante de suas narrativas, que trabalhar com crianças especiais requer auxílio, socorro, além de dobrar o nível de angústia e de preocupações, mais ainda o desconforto de não saber avaliar se é ou não feliz. Embora as professoras afirmem sentir-se realizadas com seu trabalho, na verdade, o que se vê é um quadro de docentes angustiadas, inseguras e, constantemente, necessitadas de socorro, de alívio para as suas preocupações e ansiedades, provocadas pela convivência com seus/suas alunos/as especiais, apesar de todos os seus percursos formativos. O que se evidencia é que a diferença amedronta e incomoda e este fato conduz à seguinte indagação: em que medida e em qual sentido deveria ser a formação para o exercício da docência com crianças especiais interfere nas representações sociais sobre os/as diferentes, sobre os/as diversos/as?

Sobre o ser docente, junto às crianças especiais, as professoras assim afirmam:

> [...] eu pensei que não me envolveria, às vezes eu acho eu sou muito rígida, mas mesmo assim eles vêm pra minha volta, eles querem atenção, eu me deixo envolver mesmo não querendo (FABIANA);
>
> [...] é afetividade sabe. Diz que a gente que tira pedagogia é muito mãezona, mas não é isso, vamos agir com o coração, com humanismo, não é técnico, vou chegar e dar minha aula, aprendeu, aprendeu, não aprendeu te vira (GRAÇA);
>
> [...] sempre procuro inovações, gosto de bagunça, de barulho. Não gosto de aula quieta, todo mundo de cabeça baixa, criança se envolve se tiver movimento. Eu sou mãezona, daquela assim, que dá carinho, que puxa a orelha, que deixa de castigo, que bota bilhete no caderno, mas sou brincalhona com eles, brinco muito, mas também sou firme. Eu conheço nos olhinhos deles alguma coisa errada, quando vêm do recreio, quando entra na sala e aí eu sempre dou um espaço, um jeitinho de tentar chegar, porque acho que professor é assim. Meio pai meio mãe, meio palhaço, e tem que ser meio tudo nessa vida pras crianças, porque às vezes eles não têm referência nenhuma, só o que a gente passa (RUTH).

De acordo com Hall (1997), a formação das identidades está profundamente imbricada com as práticas culturais colocadas em operação, tornando possível que determinadas verdades circulem, interpelem e invadam nosso cotidiano e quase tudo o que pensamos, dizemos e fazemos. Em outras palavras, “a constituição de identidades está conectada a uma série de combinações de diferentes histórias,

interesses, localizações sociais" (p.21), enfim, ao entrelaçamento de diferentes mundos povoados, num jogo sutil de cruzamentos, interseções e intercâmbios entre as formas de vivermos nossas identificações e os vários elementos que as possibilitam. "Trata-se de dinâmicos e contínuos movimentos de identificações, que se constituem em mecanismos responsáveis por nos tornar aquilo que somos". [...] nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (p. 26).

Nesse sentido, conviver com o incerto fragiliza e produz nas professoras um processo de autointensificação do trabalho docente. Na tentativa de melhor realizá-lo, vivem seus cotidianos em busca de informações e de conhecimentos, participam de cursos, tanto na modalidade presencial como a distância. Conforme Ruth, "[...] eu chego em casa e vou para a internet, pesquiso e vejo trabalhos, mas percebo que tem muita deficiência nessa área".

Ainda, em alguns casos, seus tempos de lazer e de descanso são preenchidos por trocas de experiências, conforme relata Graça,

> [...] eu tenho uma colega que também tem crianças especiais na sala de aula, a gente trabalha juntas todos os finais de semana, trocamos atividades, conversamos, agora ela tem ido na minha casa, ela aproveita e deixa o bebê com o marido e aí conversamos, sobre os nossos alunos, claro.

Essas narrativas reafirmam os estudos de Ball (2001), "[...] a gestão, o mercado e a perfomatividade, em seu conjunto, produzem aumento das pressões e do estresse emocional relacionados com o trabalho; aumento do ritmo e intensificação das atividades e alteração das relações sociais" (p.110).

Tais questões, colocadas por Ball (2001) e ilustradas pelas professoras, de certo modo demonstram a expansão do trabalho do professor para além do campo pedagógico, maximizando o seu tempo de produção. Frente aos numerosos encargos impostos às escolas pelos atuais processos descentralizadores, os professores se percebem diante de uma situação onde não há tempo para se problematizar o que está sendo produzido e nem a forma como está sendo produzido.

É sob este aspecto que avalio a importância de redimensionar essas questões, pois cabe refletir até onde a situação atual reverbada pelas transformações na organização do trabalho e a introdução de novas tecnologias educacionais parecem

elevar continuamente a carga de trabalho docente. É possível perceber, conforme Ball (2001), que, para além da performance educativa do sistema educacional, está em jogo o controle sobre os docentes, a promoção de novos valores, de novas revelações e de novas subjetividades nas arenas de suas práticas.

Conclusão

A partir da revisão bibliográfica realizada, dos objetivos propostos neste estudo e dos dados obtidos em minha pesquisa, apresento, a seguir, algumas conclusões, embora não tenha a intenção de mostrá-las de modo ocluso ou acabado.

No que tange à opção pela carreira, pude perceber que no caso das professoras pesquisadas, a decisão ocorreu no momento de ingresso em curso de magistério em nível de ensino médio.

A forma como expressam suas práticas com alunos/as especiais apresenta singularidades características de seus tempos de carreira, visto que variam em suas posturas junto ao aluno/a especial, ao entendimento de como são constituídos os saberes da prática docente. Também diferem quanto à clareza da prática pedagógica, revelando, por vezes, um movimento contraditório entre o saber e o fazer, deixando evidente como as políticas podem ser descontextualizadas e recontextualizadas, principalmente no campo das práticas curriculares. E nestas, ao realizarem escolhas, as professoras estão permutando modos identitários e articulando saberes que são oriundos de suas experiências tanto pessoais, quanto profissionais.

Quanto à função docente, todas se dizem exigentes, se percebem como mediadoras e articuladoras dos processos de aprendizagem dos alunos especiais. Como atitudes indispensáveis à docência, consideram a aprendizagem dos alunos/as como seus problemas, assim, se esforçam e buscam alternativas pedagógicas diferentes para que os/as mesmos/as aprendam. Além disso, procuram as famílias e o auxílio de outros profissionais.

Sobre as condições nas quais as professoras realizam seu trabalho, pude comprovar a intensificação que tem sofrido o trabalho docente. Também foi possível observar claramente em suas narrativas um alargamento de suas tarefas, assumindo responsabilidades antes não exigidas. O trabalho se intensifica a partir do envolvimento mais efetivo com alunos, famílias e contexto escolar. Por outro lado, a maioria das professoras demonstraram que seus tempos de descanso, de lazer ou outras atividades ficam comprometidos com as questões da docência. Também evidenciam que no interior da escola não há tempo nem espaço disponíveis para que possam fazer estudos.

Embora as professoras estejam submetidas a pressões e contradições, no decorrer de suas narrativas não demonstraram ter compreendido a relação que existe entre as inovações incorporadas ao trabalho docente, sua intensificação e o comprometimento de seus tempos e subjetividades pelo contexto escolar com as exigências das recentes políticas educacionais, principalmente, as relativas à inclusão escolar de crianças especiais. Tampouco, também, pareceram perceber a relação entre essas políticas e os discursos que interpelam o professorado.

Quanto ao tempo de serviço, estas professoras encontram-se em três fases distintas: em fase inicial de carreira, com instabilidade e incertezas, em fase caracterizada por buscas e experimentações e em fase de compromisso definitivo. Não obstante, as incertezas, a busca constante por novas e melhores estratégias de ensino, a vigilância permanente das próprias expectativas e exigências em relação aos alunos/as se fazem presentes em todas as narrativas. Isto posto, evidenciam que frente à presença de alunos especiais, o tempo de carreira não é relevante na prática, pois estas são permeadas de sentimentos e atitudes característicos ainda do início da carreira docente.

De certa forma, confirmam-se os motivos apontados pelas professoras para ingresso nos cursos de pós-graduação, uma vez que o justificam em decorrência da presença de alunos/as especiais nas suas salas de aula. Este fato evidencia o impacto sofrido por elas no que diz respeito às políticas inclusivas, que as impele a dar continuidade em seus estudos. Demonstra o quanto, na verdade, foram capturadas pelos discursos das políticas no que diz respeito aos novos papéis, subjetividades e, sobretudo, ao valor performativo da docência.

De fato, não há como o professorado, ao ser interpelado pelos discursos das políticas inclusivas, não ter sua prática docente regulada por um atravessamento de novos pressupostos, de propósitos e de todo um conjunto de conhecimentos e habilidades necessários à sua atuação. Nesse horizonte, percebo que as professoras, apesar de seus processos formativos e tempo de magistério com alunos/as especiais, da mesma forma que qualquer outra pessoa, se sentem impactadas pelo convívio com crianças especiais. Acredito que a base deste sentimento encontra-se na questão histórica e cultural dos/as diferentes. Vivemos em uma sociedade que valoriza a normalidade, a regra, o estável, o previsível. Esses valores sociais se contrapõem à aceitação da anormalidade, da instabilidade.

Certamente todos/as nós procuramos, em nossas vidas, nos adaptarmos a certos padrões de regularidade e de normalidade com o intuito de sermos aceitos/as pelos/as demais.

Apesar da formação e da vontade de trabalhar com crianças especiais, as professoras possuem a representação cultural posta, dominante, a respeito da diferença. De certa forma, enfrentam a diferença a partir do lugar do normal. Por não se sentirem capazes de dar respostas acertadas em casos que exigem conhecimentos diferenciados dos obtidos em seus cursos formativos, vivem em constante insegurança e busca. Essas experiências promovem sentimentos de impotência em suas práticas, como também, levam a questionamentos sobre a pertinência das propostas realizadas nos cursos de formação inicial e, dessa forma, colocam em xeque seus processos formativos.

O exposto nas narrativas deve servir de reflexão para os cursos ou programas de formação e capacitação docente, uma vez que estes não podem, obviamente, oferecer uma formação limitada, considerando apenas questões pontuais. Todavia, precisam oferecer ao futuro profissional o indispensável aprofundamento teórico-metodológico, para que possam, ao sair dos bancos acadêmicos, trabalhar, efetivamente, com a realidade de seus alunos.

Os estudos que conduziram minha pesquisa, de certa forma, corroboram com o exposto acima. As discussões e pesquisas acerca da temática sobre as práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva, apresentadas em Fóruns de educação, tanto em âmbitos regionais como nacionais, sobretudo nos últimos cinco anos, evidenciaram que algumas dessas pesquisas são direcionadas à prática de análise do que o professor vem desenvolvendo, relegando a um segundo plano as reflexões acerca da concepção da formação dos professores, no sentido de promover uma atuação de maneira eficaz no dia a dia da sala de aula.

Outras, demonstraram caminhos de pesquisa, de alguma forma em conformidade com tendências internacionais, que não podem ser dissociados tanto em relação aos saberes, como em relação à formação de professores. Ao dar voz às professoras, permitindo que narrassem suas trajetórias e vivências, tal caminho pôde ser, também, ratificado em minha pesquisa.

Desse modo, ainda se faz necessário a ampliação da oferta das políticas no que diz respeito a tais cursos formativos, de forma a considerar a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os campos de saberes, dos quais são provenientes os saberes dos professores. Minha questão é: de que forma estas pesquisas estão sendo consideradas no campo da reflexão no que diz respeito a (re)estruturação dos cursos de formação para mudar essa realidade?

Nestas considerações finais, cabe dizer, também, que, embora a proposta deste trabalho tenha sido investigar os desafios à prática e a identidade dos docentes frente às políticas inclusivas, outras e novas questões impuseram-se no decorrer do percurso, sem, contudo, poderem ser contempladas. Dessa forma, vários questionamentos, como os exemplificados a seguir, ficaram, por ora, sem respostas: de que forma efetivamente está sendo realizada a implantação das políticas inclusivas no município de Pelotas a partir do *"Programa direito à diversidade*", com suas prerrogativas já citadas? Quantos profissionais efetivamente foram contemplados por ele? Com que estrutura conta hoje o município para o Atendimento Educacional Especializado, no que diz respeito ao número de salas e formação de profissionais? De que forma esses profissionais, além de atenderem o AEE, efetivam o trabalho de assessoramento ao professor da classe comum? No entanto, bastante instigadores, servem de incentivo para futuras pesquisas nesta área.

No que diz respeito à identidade docente, percebi que lidar com o/a diferente com o/a diverso/a, conduz a uma identidade docente aflita, submetida a uma procura incessante por caminhos e referenciais mais seguros, pelos quais possam ancorar com mais sentido e significado as suas identidades, por ora mescladas com as demais que assumem no dia a dia: de mulher, de mãe, de estudante etc. Enfim, é um permanente buscar ser.

Deste ponto de vista, a partir do relato das professoras sobre seus cotidianos, constatei que suas identidades docentes estão em constante processo de construção/desconstrução/reconstrução. É importante ressaltar que isso produz um movimento entre realização e impotência, evidenciado por elas, que interferem na constituição de suas identidades. Facilmente deslizam de posturas mais exigentes e profissionais para posturas inerentes a figuras maternais. Não demonstram clareza quanto ao fato de estarem ou não cumprindo o papel de docentes, embora muitas vezes saibam caracterizá-lo.

Assim, da mesma maneira que as políticas inclusivas abarcam consensos instáveis e provisórios, o mesmo ocorre na prática, uma vez que, tomando como base o discurso das professoras em questão, é possível perceber o quanto também estabelecem, para si, consensos e sentimentos instáveis e provisórios.

Sentimentos esses que, de certa forma, estão implícitos no “ser” e no “fazer” das professoras e na forma como vivem e experimentam seu cotidiano profissional. Independentemente desse contexto concreto em que vivem e atuam, são profissionais e precisam viver os desafios das políticas inclusivas, um caminho algo incerto e desafiador que se apresenta cotidianamente não só às suas práticas, como também à constituição de suas identidades docentes, uma vez que se sentem desestabilizadas em suas certezas, em seu fazer e até mesmo no que até pouco tempo acreditavam ser um processo de escolarização.

Embora se possa pensar que em cada lugar há um modo subjetivo de ser e estar no mundo, também não se pode, como já foi dito, separar o professor de sua essência humana imediata, que ao se encontrar com o outro procura por respostas mais efetivas a suas indagações pessoais e, neste caso específico, a resposta de ser professor. Um ser em constante aprendizagem, imantado de incertezas muito peculiares, já que implica em uma relação e nessa relação há sempre um outro que incita, provoca, propõe. Assim, me propus a trabalhar com sujeitos históricos reais que, cotidianamente, produzem a si mesmos, conhecendo-os, penetrando-os e desvendando suas realidades com seus movimentos e contradições.

É desse lugar que foram escutadas e percebidas as narrativas de seres que, atravessados por sua trajetória pessoal e profissional, misturam, de maneira muito singular, sentimentos, prazeres, dores e ideais de profissão que buscam somente garantir a simplicidade e complexidade de ser o que são: professoras.

Espero que esse trabalho venha acrescentar às discussões sobre as políticas inclusivas e proporcionar outras reflexões...

Referências

ANACHE, Alexandra A. O psicólogo nas redes de serviços de educação especial:desafios em face da inclusão. In: MITJANS MARTÍNEZ, Albertina (org.). *Psicologia escolar e compromisso social.* Campinas: Alínea, p. 95-114, 2005.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade.* Campinas, v. 25, n. 89, p.1105-1126, set./dez. 2004.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa,* v. 35, n.126, p. 539-564, set./dez. 2005.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação,* Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37415201.pdf. Acesso em: 30 nov. 2011.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Política e educação especial: quais interrogações e quais os riscos quanto ao futuro da inclusão escolar. In: MEC; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Ensaios pedagógicos.* Programa educação inclusiva – direito à diversidade. Brasília, p. 55-62, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, arte e política.* São Paulo: Brasiliense, 1996.

BERNSTEIN, Basil. *A estrutura do discurso pedagógico:* classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Políticos–Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília. MEC/SEESP, 2010.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96. Brasília. Disponível em: http://www.mec.gov.br. Acesso em: 25 abr. 2011.

_____. *Plano Nacional de Educação.* Lei n. 10.172/2001, Brasília. Disponível em: http://www.mec.gov.br. Acesso em: 25 abr. 2011.

_____. *Plano de desenvolvimento da Educação:* razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. *Política Nacional de Educação Especial.* Brasília. MEC/SEESP, 1994.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília, 2008.

_____. *Relatório de avaliação do plano plurianual 2008-2011*, exercício 2010, ano base 2009.

_____. Resolução CNE/CEB, 2/2001. *Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica,* Brasília: Diário Oficial da União, 2/2001.

BUENO, José Geraldo S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba: v. 3, n 5. p.10, 1999.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social:* uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CORDE, Comitê de Ajudas Técnicas, ATA VII. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp. Acesso em: 21 mar. 2012.

CUNHA. Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática.* 20. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, p. 51-61, 1988b.

DORNELES, Malvina. Subsídios de orientação e reflexão sobre as concepções e funções da prática de supervisão. *Cadernos de Formação.* Qualificar-RS. Porto Alegre: STCAS, RS, p. 8-12, 2000. 29p. (*in mímeo*).

DUBAR, Claude. *A socialização*: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. Identidade profissional em tempos de Bricolage (entrevista com Claude Dubar). Rio de Janeiro, Revista Contemporaneidade e educação. n. 9, p.56-152, 2001.

DUTRA, Claudia Pereira. Educação Especial: a travessia na tempestade. In: MEC; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Ensaios pedagógicos.* Programa educação inclusiva – direito à diversidade. Brasília, p.13-22, 2007.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 41-61,1991.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. Reconstruindo Trajetórias Docentes: percursos pessoais e profissionais refletidos na maneira de ser professor. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; FISCHER, Beatriz T. Daudt; PERES, Lúcia Maria Vaz. *Memórias Docentes:* abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, p. 51-65, 2009.

FONSECA, Marília. *O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo:* evidências do caso brasileiro, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br. Acesso em: 8 mar. 2011.

_____ O Banco Mundial e a gestão da educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). *Gestão democrática na educação:* desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, p.46-63, 1997.

FREITAS, Soraia Napoleão. OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. O Currículo em grades: mais um desafio para a educação inclusiva. In: MEC; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Ensaios pedagógicos.* programa educação inclusiva – direito à diversidade. Brasília, p. 63-76, 2007.

FREITAS, Soraia Napoleão. FLEITH, Denise de Souza. Educação de alunos com características de altas habilidades/superdotação e a formação docente sob a ótica da diversidade e da inclusão. In: MEC; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Ensaios pedagógicos.* Programa educação inclusiva – direito à diversidade. Brasília, p. 85-94, 2007.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura*: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, jul/dez, p. 15-46, 1997.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: LP&A, 2000.

_____. *Da Diáspora*: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

_____.Quem precisa de identidade? In: Silva, Tomaz Tadeu (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 103-133, 2000.

HÜBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). Vidas de Professores. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-59.

HÜSKEN, Rosane Bom. A Inclusão no Contexto da Educação Infantil: possibilidades limites. In: MORAES, Maria Laura Brenner. *Educação Infantil:* práticas e jogos pedagógicos para pais e educadores, Pelotas: Santa Cruz, p. 63-68, 2009.

LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. *Revista Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação, n. 18, p. 4, 2001.

MARCELO, Carlos. *A identidade docente:* constantes e desafios. Disponível em: <http//formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>. Acesso em: 02 ago. 2010.

MARTINELLI, Maria Lúcia. Uso de abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social: um instigante desafio. *Caderno do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Identidade*, São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, PUCSP, n. 1, p.1-18, 1994.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MICHAELIS. *Moderno dicionário da Língua Portuguesa.* São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MINETO, César Augusto. Educação especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação - MEC e a Proposta da Sociedade Brasileira. In: PALHARES, Marina Silveira, MARINS, Simone Cristina Fanhani (orgs). *Escola Inclusiva.* São Carlos: EDUFSCAR , p. 11-39, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento:* pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed., São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

MORAES, Maria Laura Brenner de. *Ser estudante, sendo docente:* por que os docentes se qualificam. Dissertação. Universidade Federal de Pelotas, p. 83, 2008.

NÓVOA, Antônio. *Desafios do trabalho de professor no mundo contemporâneo*, SIMPRO, 2007. Disponível em: www.simprosp.org.br. Acesso em: 15 fev. 2011.

_____. O passado e o presente dos professores. In: *Profissão professor.* 2. ed. Porto, p. 13-34, 1995.

_____. *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

PDE - Balanço da Gestão da educação período 2003-2010. Disponível em: http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/diversidade.php. Acesso em: 20 fev. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido, (org.) Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.* São Paulo: Cortez, p. 15-34, 1999.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação Inclusiva Concepções de Professores e Diretores. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf. Acesso em: 13 mar. 2011.

SANTOS, Monica Pereira. et alii. Educação especial: redefinir ou continuar excluindo? *Revista Integração*, ano 14, n.24, p.18-21, 2002.

SASSAKI. Romeu Kazumi. *Inclusão:* construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SIEMS, Maria Edith Romano. *A construção da identidade profissional do professor na educação inclusiva*, 2008. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT15-3079--Int.pdf. Acesso em:12 fev. 2012.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n.2, jul./dez., p. 15-32, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação.* n. 04, Porto Alegre, p. 215-233, 1991.

TARDIF M.; LESSARD, C. *O trabalho docente:* elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TUNES, Elizabeth. BARTHOLO, Roberto dos Santos. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. In: TACCA, M. C. V. R. (org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, p. 129-148, 2006.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. *Conferência nacional sobre as necessidades educativas especiais:* acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994.

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

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. Rio de janeiro: Vozes, p. 7-72, 2000.

APÊNDICE – Instrumento de Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Programa de Pós-Graduação em Educação
Pesquisa: “A influência das Políticas Inclusivas na Constituição da Identidade Docente”
Autora: Rosane Bom Hüsken

QUESTÕES

a) O que você entende por Educação Inclusiva?

b) O que representou a política de inclusão escolar em seu trabalho docente?

c) Você possuía formação para atuar na Educação Inclusiva? Em caso negativo, de que modo foi promovida essa qualificação profissional?

d) No que as políticas governamentais voltadas para a qualificação docente contribuíram para o seu trabalho com crianças especiais?

e) Fale sobre as propostas inclusivas que você adota.