



UFSM

Dissertação de Mestrado

**IMAGINÁRIOS E SABERES DOCENTES NA
ESCOLA INCLUSIVA: UM ESTUDO DOS
PROCESSOS DE FORMAÇÃO E
AUTOFORMAÇÃO**

Josiane Pozzatti Dal-forno

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2005

**IMAGINÁRIOS E SABERES DOCENTES NA
ESCOLA INCLUSIVA: UM ESTUDO DOS
PROCESSOS DE FORMAÇÃO E
AUTOFORMAÇÃO**

por

Josiane Pozzatti Dal-forno

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa
Maria como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2005

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**IMAGINÁRIOS E SABERES DOCENTES NA ESCOLA
INCLUSIVA: UM ESTUDO DOS PROCESSOS DE
FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO**

elaborada por
Josiane Pozzatti Dal-forno

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª Drª Valeska Fortes de Oliveira
(Presidente/Orientadora)

Profª Drª Lúcia Maria Vaz Péres

Prof. Dr. Oswaldo Alonso Rays

Santa Maria, abril de 2005.

“A escola sem paredes
Não parece escola, não.
Os conteúdos diários
Navegam no imaginário.

A escola sem paredes
Não parece escola, não.
O mestre vai pilotar
Ensina e aprende a voar.

A escola sem paredes
Não parece escola, não.
O professor, comandante,
É também iniciante.

A escola sem paredes
Não parece escola, não.
Aqui, quem “dá” a lição
Dá a significação.

A escola sem paredes
Não parece escola, não.
Constrói a proficiência
Nas linguagens, na ciência.

A escola sem paredes
Não parece escola, não.
Tem vida, tem poesia
Tem mais que pedagogia.

A escola sem paredes
Não parece escola, não.
A competência querida
Alimenta-se da vida.

A escola sem paredes
Não parece escola, não.
Quem surfa é o raciocínio
Na prancha do tirocínio.

A escola sem paredes
Não parece escola, não.
Cada lição ensinada
É vida vivenciada.

A escola sem paredes
Não parece escola, não.
Cada lição aprendida
É repertório pra vida”.

Moaci Carneiro

**Dedico este trabalho ao meu esposo Ivo por
ser verdadeiramente único e por tornar
minha vida mais feliz e completa.**

AGRADECIMENTOS

Este trabalho se tornou realidade graças ao apoio de algumas pessoas, então meu MUITO OBRIGADO a:

Ao meu esposo Ivo pela compreensão, carinho e apoio nos diferentes momentos da construção deste trabalho.

Às professoras Heloisa, Sonia e Tania pelo carinho com que fui recebida e pela confiança em mim depositada.

À minha Orientadora Prof Dr^a Valeska Fortes de Oliveira pelo carinho e pela confiança no meu trabalho.

Aos meus pais Anilse e Vitório e ao meu irmão Luciano pelo apoio, carinho e compreensão nos momentos mais difíceis.

Às minhas tias Neida, Maria, Salete e Arlete pelo apoio durante toda minha trajetória acadêmica, que me fez seguir adiante apesar das dificuldades.

À Viviane pela amizade construída durante o curso e pelo apoio em diversos momentos dessa trajetória.

À Andréia Morés pela amizade e pelo grande incentivo na construção desse trabalho.

À Nilza pela amizade construída durante o convívio na universidade e pelo apoio desde o início, sempre acreditando que era possível seguir em frente.

Aos colegas do GEPEIS pela convivência, pelas trocas e pela possibilidade de aprender todos os dias uma nova lição.

À CAPES, pelo financiamento que tornou possível a realização desta pesquisa.

À Tania Dutra pela disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

Enfim, a todos que contribuíram para realização desta pesquisa.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	viii
LISTA DE ANEXOS.....	ix
RESUMO.....	x
ABSTRACT.....	xi
APRESENTAÇÃO.....	1
1 PRIMEIROS PASSOS: INTERROGAÇÕES, APRENDIZAGENS E EXPERIÊNCIAS	3
2 PERCORRENDO AS TRILHAS DA MEMÓRIA.....	12
2.1 Primeiros passos da pesquisa.....	17
2.2 As Professoras Colaboradoras.....	22
3 CAMINHANDO PARA INCLUSÃO.....	24
3.1 A escola e sua caminhada	31
3.2 O professor no contexto da escola inclusiva.....	43
4 A INCLUSÃO NO IMAGINÁRIO DOCENTE: INSTITUINDO NOVAS SIGNIFICAÇÕES.....	51
4.1 Encontro com o outro	56
4.2 Significando a experiência.....	69
5 PERCURSOS DE FORMAÇÃO NA TRAJETÓRIA DOCENTE....	79
5.1 Todo caminho inicia com uma escolha?.....	80
5.2 Na memória, a professora.....	93
5.3 Na memória, o curso.....	100

6 SABERES DA EXPERIÊNCIA: APRENDENDO COM A INCLUSÃO	109
6.1 E agora? O que vou fazer?.....	120
6.2 Aprendendo com a inclusão.....	129
6.3 Autoformação: o professor produtor do seu saber.....	141
7 DAS REPRESENTAÇÕES AOS SABERES.....	150
BIBLIOGRAFIA.....	157
ANEXOS.....	166

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Número de alunos de 1 ^a à 4 ^a Série do Ensino Fundamental, 2004.....	32
QUADRO 2 - Os saberes dos professores.....	118

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Ficha de Identificação

ANEXO B - Autorização

ANEXO C - Roteiro de Entrevista

ANEXO D - Escrita Autobiográfica

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

IMAGINÁRIOS E SABERES DOCENTES NA ESCOLA INCLUSIVA: UM ESTUDO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO

Autora: Josiane Pozzatti Dal-forno

Orientadora: Valeska Fortes de Oliveira

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 15 de abril de 2005.

Este trabalho se insere na linha formação de professores e apresenta a pesquisa realizada com três professoras de ensino fundamental que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino regular de uma escola pública do município de Santa Maria, RS. A inclusão tornou-se um desafio, principalmente para os docentes que não possuem formação em Educação Especial. Desse modo, buscou-se uma aproximação das representações dessas professoras visando compreender a construção dos saberes docentes neste contexto. O Imaginário Social serviu de suporte teórico possibilitando conhecer imagens instituídas e instituintes nas representações das professoras. A metodologia utilizada pautou-se na memória, instrumento essencial no trabalho com História de Vida, promovendo a retomada do vivido durante os percursos de formação. Com esta investigação, constatou-se que apesar de não possuírem saberes profissionais referentes às deficiências as professoras colaboradoras constroem saberes experienciais diante das necessidades que surgem na prática diária. Isso quer dizer que elas aprendem a trabalhar com alunos incluídos na prática da profissão, com a experiência. Além disso, percebeu-se a influência de outros dois fatores na aprendizagem dessas professoras frente à inclusão: a interação com os colegas e o tempo. As interações que estabelecem com os colegas e principalmente com as educadoras especiais da escola são fundamentais para troca de informações e objetivação de saberes, bem como para elaboração de estratégias de ensino. O saber docente é uma construção temporal, e ensinar supõe aprender a dominar progressivamente os saberes para o trabalho. Trabalhar com alunos incluídos é também uma construção atravessada pela temporalidade e pela aprendizagem. Além disso, constatou-se que a escola pode ser pensada como espaço/tempo de formação envolvendo a todos no processo de inclusão.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Post Graduation Program In Education
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

IMAGINARY AND TEACHERS' KNOWLEDGE IN THE INCLUSIVE SCHOOL: A STUDY OF EDUCATION AND AUTO-EDUCATION PROCESSES

Authoress: Josiane Pozzatti Dal-forno

Professor: Valeska Fortes de Oliveira

Date and place of defense: Santa Maria, April 15th, 2005.

This work is inserted in the line of teachers' education and presents the research carried out with three elementary school teachers who work with students with special needs. They are included in the regular classroom in a public school from Santa Maria, RS. The inclusion became a challenge mainly for teachers that are not graduated in Special Education. In this way, one searched an approximation in the representation of these teachers in relation to the school inclusion by aiming to understand the construction of teachers' knowledge in this context. The social imaginary served as theoretical support by making possible to know instituted images and images which institute in the teachers representations. The used methodology was based on memory, an essential instrument in the work with Life History because it promotes the resumption of experiences during the education journey. With this investigation, one noted that, although the collaborator teachers do not have professional knowledge concerning the deficiencies, they construct experienced knowledge before the needs that arise daily. It means that teachers learn to work with the included students in the everyday professional practice and experience. Besides that, one perceived the influence of another two factors over the learning of those teachers facing the inclusion: interaction with colleagues and time. The interaction they establish with colleagues and mainly with the special educators from the school is fundamental in order to change information and knowledge aiming as well as to elaborate teaching strategies. Teachers' knowledge is a temporal construction and teaching supposes learning and dominating progressively the knowledge to work. To work with included students is also a construction crossed by temporality and learning. Besides, one noted that school could be thought as a space/time of education involving everyone in the inclusion process.

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa originou-se pela percepção da necessidade de estudos que busquem ouvir o professor que recebe alunos com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula, considerando que a inclusão representa um desafio para esses professores que, de modo geral, não possuem formação em Educação Especial. Compreender o ensino do ponto de vista do professor é também compreendê-lo por quem se faz sujeito da história. Por isso, esta investigação buscou conhecer as histórias de vida de três professoras de uma escola pública do município de Santa Maria/RS.

As histórias de vida dessas docentes remetem aos percursos de formação e autoformação implicados na constituição pessoal e profissional do professor enquanto sujeito que aprende, possibilitando uma aproximação das representações em relação à inclusão, as quais permitem entender a forma como percebem esse processo.

Nesse sentido, conhecer as representações dessas professoras possibilita compreender como perceberam, durante seus percursos de formação, as pessoas com necessidades educacionais especiais.

A abordagem pelo viés do Imaginário Social permite apreender os sentidos presentes nas narrativas em relação à essas pessoas. Essa perspectiva possibilita uma aproximação da dimensão simbólica, salientando aspectos instituídos e, também, instituintes de um outro pensar em relação à diferença.

Este estudo apresenta alguns pontos que se sobressaem nas histórias de vida, e que permitem compreender como as professoras aprendem a trabalhar dentro da perspectiva da inclusão, e de que forma constroem seus saberes.

Esta pesquisa está sistematizada em sete capítulos:

No primeiro capítulo apresento fragmentos da minha história de vida e o entrelaçamento de experiências pessoais e aprendizagens profissionais que permitiram elaborar algumas interrogações que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa.

No segundo capítulo abordo a construção metodológica, destacando a importância das Histórias de Vida como materiais significativos para conhecer os processos de formação dos docentes, bem como as representações e os saberes em relação aos alunos incluídos.

No terceiro capítulo faço um breve esboço das discussões que permeiam a questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, explicitando alguns aspectos desse processo implementado pela escola onde as professoras colaboradoras trabalham.

A teoria do Imaginário Social que subsidiou este estudo e que possibilita uma aproximação das representações das professoras é abordada no quarto capítulo. Nele trago a experiência de conhecer uma pessoa com necessidades educacionais especiais e as possibilidades que emergem da percepção do outro.

No quinto capítulo apresento os percursos de formação das professoras, destacando fases significativas e imagens produzidas durante esses períodos e que estão fortemente articuladas aos saberes que possuem.

No sexto capítulo abordo os saberes docentes, dando especial destaque para os saberes experienciais construídos através do processo de autoformação, bem como a importância do tempo e da interação com os pares na aprendizagem do trabalho com a inclusão.

No último capítulo sintetizo algumas considerações a respeito das representações das professoras e de que forma se relacionam com os saberes construídos diante do trabalho com alunos incluídos.

1 PRIMEIROS PASSOS: INTERROGAÇÕES, APRENDIZAGENS E EXPERIÊNCIAS

Trazer à tona lembranças guardadas, muitas delas quase esquecidas, escondidas lá no fundo da memória, representa para mim um desafio, e ao mesmo tempo, um passo importante nesse encontro com o passado e com tudo que ele representa.

Trago em mim as marcas de uma vida de alegrias, risos, lágrimas, decepções, enfim, experiências que me constituem. Mas também fazem parte de mim as lições que aprendi, embora ache que poderia ter aprendido mais com aquilo que vivi, com as coisas que aconteceram.

Contudo, ao trabalharmos com histórias de vida, não temos como fugir, ela nos conduz a uma reflexão, uma análise daquilo que fazemos com nossa vida e com as relações que compartilhamos nela. Por isso, analisar, refletir, rever erros principalmente, nos torna capazes de descobrir que aquilo que foi vivido já não tem volta. Mas o que vivemos, nos fez aprender, nos deu experiência e poderá nos tornar melhor do que fomos ou somos.

Essa releitura da trajetória permite aprender, e sobretudo, aprender a se produzir como pessoa, a cuidar de si. Rememorar o passado é algo difícil, pois ele guarda lembranças boas e ruins. Estas lembranças remetem a fatos, pessoas e situações que marcaram de diferentes formas.

É hora de aprender a compreender o que fomos e o que somos, considerando as oportunidades e possibilidades de aprendizagem que tivemos para nos constituirmos enquanto sujeitos. Aprender, todo dia, o que fazer com as coisas que nos acontecem, enfim, que nos marcam e que se tornaram experiências como lembra Bondía (2002). É assim,

buscando ver o que ficou de tudo que vivi, de tudo que marcou a minha vida, que revejo minha trajetória com e sem experiências.

Escrevo agora estas linhas, lembrando da menina que fui e de coisas que vivi, mas seria impossível escrever tudo, até porque a memória às vezes falha.

Lembro de quando era menina... era tímida, tinha vergonha de tudo, tinha vergonha até de falar com a professora. Lembro de uma festa de final de ano, eu estava de vestido amarelo, toda sem jeito no fundo da sala, porque tinha esquecido de colocar o uniforme sobre o vestido. Chegou a hora de falar do amigo secreto...que vergonha! Falar o quê? Sempre gostei de conversar, mas quando tem muita gente olhando é diferente.

Depois tinha que falar que não tinha entendido a explicação de multiplicação, mas não consegui, fiquei no meu canto e depois fui para casa chorando porque não entendia aquilo. Mas fui crescendo e aprendendo direitinho o que tinha que fazer, ou melhor, o que não podia fazer, afinal tinha que me comportar, ficar quieta.

Assim fui crescendo e vendo que errei, mas como podia dizer que não tinha entendido, tinha que saber. Mas o que eu não sabia é que estava errada, pois se aprende principalmente com os erros. E mais que isso, aprendemos nas relações que estabelecemos com os outros. Talvez eu tenha percebido isso mais tarde, bem mais tarde, porque gostava muito de “trocar idéias” com os colegas, claro que na maioria das vezes sobre “conhecimentos gerais”.

De certa forma dei trabalho, minhas notas eram boas, afinal sabia como tinha que ser, mas, meu comportamento, ou melhor, o ruído que ele produzia, eram o assunto com a minha mãe nas reuniões de entrega de boletins.

Quando era criança gostava muito de brincar com meu irmão e meus vizinhos, nos reuníamos todos os dias no pátio de casa, ou na casa de alguém e ficávamos até escurecer.

Passei minha infância e juventude em uma cidade pequena, o que me permitia brincar tranquilamente com meus “amiguinhos” da rua. Nossa casa era pequena, mas tinha um pátio enorme e com bastante árvores nas quais a gente se pendurava.

Ao ir para a escola minhas brincadeiras foram mudando e surgiu a “escolinha”. Cheguei até a pedir para meus pais um quadro negro para ficar mais “real”, que era colocado nos degraus na frente da casa e ao redor dele cadeiras e banquinhos. Muitas vezes a “escola” era na casa de outra amiga que morava ali perto, nós éramos as professoras e os demais eram os alunos.

Até então achava que quando crescesse seria professora, pois admirava minha professora e queria ser como ela, e também porque gostava de ajudar meu irmão com as tarefas. Meu irmão tinha dificuldades de aprendizagem e minha mãe me pedia para ajudá-lo.

Mas com o tempo e a presença de outros professores que não eram tão fascinantes assim, seguir os planos se tornou uma incógnita.

Meus professores no Ensino Fundamental só empurravam matéria, eram distantes, isentos de vínculos afetivos e pouco criativos para explicar o conteúdo. Meu desejo de ser professora estava abalado, e não sabia se realmente queria isso. No final do deste tive professores muito bons que me fizeram pensar novamente nisso. No Ensino Médio tive professores melhores ainda como a de biologia e a de matemática, que eram fantásticas como pessoa e sabiam explicar e entender os alunos. O que me levou a adorar e querer aprender essas disciplinas.

Por gostar de química, biologia e matemática fui incentivada a fazer vestibular para algo relacionado a essas disciplinas. Pensei então em fazer Farmácia, achava interessante e tinha grande curiosidade sobre a produção e utilização dos medicamentos. Resolvido, era isso que faria! Então tentei algumas vezes em vão. Na época morava com uma tia e sua família e trabalhava para ela, tinha pouco tempo para estudar e comecei a pensar em outro curso que gostasse e tivesse mais chances de passar.

Por ter contato freqüente com crianças durante esse período (minha tia tem dois meninos, que na época tinham sete e dois anos) percebi a importância de se trabalhar a educação destas, em casa e na escola, para que se tornem responsáveis e conscientes de sua participação na sociedade. Isso me fez pensar sobre a minha contribuição para a educação que acreditava ser preciso concretizar. Penso que educação, além de ser direito de todos é fundamental para o nosso crescimento como pessoas, menos egoístas, mais justas e mais humanas.

Então chegaram as inscrições para o vestibular e teria que escolher um curso. Não sabia qual seria, então achei interessante fazer Educação Especial Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação, porque lembrei que na minha cidade havia um homem que chamavam de “mudo”, mas que na verdade era surdo e fazia alguns gestos, que descobri mais tarde são sinais próprios, isso me deixou curiosa quanto a Língua de Sinais e as pessoas surdas. Estava muito entusiasmada para ir até a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) fazer as observações necessárias para a entrevista do vestibular. Lembro que estava muito curiosa pensando em como era o trabalho com alunos surdos, e quando cheguei na APAE fui para uma sala que tinha apenas uma aluna, achei estranho, pois pensei que havia mais surdos no município. A agilidade e inteligência dela me deixaram encantada, queria comunicar-me com ela, mas não sabia como. Achei linda a forma como ela aprendia e fiquei tão apaixonada que não tive dúvidas de que este seria o curso certo, que me traria muito prazer em fazer.

Meu marido (na época, namorado) me deu muita força desde o início, e mais ainda depois que me ouviu dizer como havia sido a observação.

Em março de 1997 ingressei no Curso de Educação Especial - Habilitação Deficientes da Audiocomunicação na Universidade Federal de Santa Maria. Estava muito ansiosa para saber como seria o curso, mal sabia eu que teria algumas surpresas. Já no primeiro semestre a ausência

de uma disciplina de Língua de Sinais deixou-me decepcionada, pois queria aprendê-la e sabia o quanto seria importante. Achei um absurdo um curso que forma professores para trabalhar com surdos oferecer, apenas como Atividade Complementar de Graduação (ACG) lá de vez em quando, o principal, o suporte para a comunicação entre professor e aluno, algo indispensável para sua aprendizagem, a Língua de Sinais. O aluno que não conseguisse fazer essa ACG teria de fazer curso particular, o que é ridículo.

Além disso, as disciplinas dos primeiros semestres foram essencialmente teóricas o que me deixou decepcionada, pois queria ver de perto, aprender mais sobre aquilo que iria fazer. Então procurei fazer observações no antigo hospital universitário onde aconteciam os estágios. Estas observações faziam parte de um projeto o qual me aproximou dos surdos e me mostrou que eu realmente havia acertado na escolha do curso, pois me encantei com o trabalho, pensava como seria legal quando eu fosse fazer estágio.

No segundo semestre de 1998 consegui fazer uma ACG de Língua de Sinais, assim aprendi mais sobre essa língua tão bela. A partir do curso é que percebi que aquela angústia e decepção iniciais seriam substituídas pela alegria de poder comunicar-me com eles e fazer algo para ajudar em seu desenvolvimento.

A partir desta ACG, organizada pela professora Elisane Rampelotto com ajuda da amiga Sonia Schuster surgiu o grupo Canto Mão, que interpretava músicas em Língua de Sinais. Participei por dois anos e aprendi muito com as músicas, com elas ficava mais fácil aprender e lembrar dos sinais contidos nas letras.

Então, senti necessidade de aprender mais, por isso conversei com algumas professoras e comecei a participar de outros projetos, que envolviam a aprendizagem da Língua de Sinais, a interação dos surdos com a família e a questão do aluno especial na escola regular. Esses

projetos abordavam aspectos importantes para a formação da educadora especial.

Com isso aprendi muito mais do que pensava. Tinha mesmo muita coisa para aprender, era um mundo diferente e com isso aumentaram minhas dúvidas.

Durante o curso muitas coisas deixaram-me inquieta e fizeram com que eu quisesse aprender muito mais a respeito de quem era o surdo, como adquiria a língua, como se constituía enquanto sujeito no mundo ouvinte.

Um dos projetos que participei dizia respeito à integração de crianças surdas no sistema regular de ensino. O mais intrigante é que nesta escola haviam agrupado todas as crianças com algum tipo de problema na mesma turma. Fazíamos um trabalho de apoio, de assessoria junto à professora da turma, contribuindo com materiais, com textos, e tentando envolver a escola de modo geral em nossas reuniões. Não foi nada fácil, a resistência era grande por parte da escola e muitas professoras não aceitavam. A professora da turma era preocupada com todos, mas sentia-se impotente frente a tal situação. A partir deste trabalho surgiram muitas inquietações a respeito de como era trabalhada esta integração, como este professor se sentia frente a esses alunos, que sentido tinha para estas crianças aprender, ir para escola.

Foi com a participação em diversos projetos que consegui perceber a importância da estruturação de uma língua para construção da identidade do indivíduo, enquanto pertencente a uma comunidade diferente, com cultura própria e modo particular de comunicar-se. Algumas disciplinas foram muito produtivas, havia interação entre professor e alunos. Outras foram um verdadeiro caos, a relação professor/aluno não era boa, não havia troca nenhuma e o pior de tudo, ficava pouco de proveitoso.

Depois de tantas disciplinas vieram, até que enfim os estágios, com tantas expectativas e sonhos. Aprendi muitas coisas com meus alunos,

principalmente como conseguir que compreendessem a relação entre o sinal feito e as letras, números, desenhos, figuras.

Meus alunos tinham dificuldade em associar o desenho, a escrita e o sinal. Minha turma tinha três alunos, um menino de cinco anos e duas meninas, uma de cinco e outra de oito anos. A língua de sinais foi desde o início um problema, pois as alunas possuíam sinais próprios, e eu quase não conseguia entender o que queriam. Aos poucos isso foi mudando, reforçando-se sempre, em brincadeiras, jogos, dramatizações e outros trabalhos, a língua de sinais. A escrita veio junto com jogos, como dominó, encaixe de letras, palavras e figuras, memória, que envolviam a associação do alfabeto manual, figuras e seus respectivos sinais. O menino sempre me pedia para fazer o alfabeto manual que tinha no mural da sala com os desenhos e o símbolo de cada letra, ele olhava para o mural todos os dias e sinalizava todas as letras. Assim era com todos os outros trabalhos expostos na sala, mesmo que não tivessem os sinais.

Outra dificuldade que encontrei foi quanto à utilização de uma técnica chamada Técnica da Notícia, que possibilita ao aluno expressar-se sobre algum fato ocorrido. A técnica consistia em iniciar contando algo através de sinais, depois utilizar desenhos e por último a escrita. Nas primeiras vezes que utilizei a técnica eles não entenderam o que era para fazer, e quando pedia para fazerem apenas imitavam-me. Tentei então dramatizar, com auxílio de uma colega, para que pudessem compreender melhor. Foi incrível como isso deu resultado e logo já estavam contando com muitos detalhes as suas notícias, isso facilitou na associação entre sinais e desenhos. A partir daí pude introduzir a escrita, e para minha surpresa sabiam muitas coisas.

O mais importante em tudo isso é o progresso que apresentaram ao final do ano, tanto quanto à língua de sinais quanto à sua socialização e identificação como surdos.

Várias vezes fiquei decepcionada e triste, não com eles, mas comigo por não saber o que fazer para que compreendessem o que queria dizer.

Mas isso só contribuiu para que quisesse fazer cada vez melhor. Fico feliz por saber que de alguma forma contribui para o desenvolvimento dessas crianças e por saber que hoje estão freqüentando uma escola especial. Escrevendo agora estas linhas sinto-me feliz por ter conseguido que apreendessem muitas coisas, e por ter estado com pessoas tão especiais durante esse pouco tempo.

Foram tantas coisas que aconteceram que seria impossível escrevê-las todas aqui. Muitas também foram as dúvidas e poucas as respostas.

Este foi o motivo que me levou a buscar algo que suprisse esta angústia, além disso, acredito que nunca podemos parar, sempre temos mais para aprender e para fazer. Então resolvi fazer Pedagogia e no dia da minha formatura em Educação Especial fiz a última prova do vestibular.

Quando iniciei o curso de Pedagogia senti necessidade de continuar trabalhando com pesquisas. Por sugestão de uma amiga que fazia especialização procurei a professora Valeska Fortes de Oliveira, que eu ainda não conhecia e que me acolheu com muito carinho no grupo por ela coordenado. Desde então integro o grupo GEPEIS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social). No GEPEIS discutimos textos sobre docência, memória, História de Vida, Imaginário Social, formação de professores, saberes docentes, entre outros temas. Estas discussões em grupo, bem como as leituras individuais de referenciais atualizados e diversificados contribuíram enormemente para que eu repensasse e refletisse mais sobre a docência e sobre o que precisava aprender para ser professora. Isto também me levou a questionar a formação recebida e a formação de professores de modo geral, bem como a realidade que envolve a profissão.

Foram também as discussões no grupo GEPEIS que me possibilitaram refletir sobre a formação de professores e, principalmente, sobre os saberes necessários à docência. Assim, diante do contato com o cotidiano escolar, proporcionado pelos estágios em séries iniciais e em

matérias pedagógicas do segundo grau, no curso de Pedagogia, observei algumas discussões a respeito da inclusão e das representações que professoras e futuras professoras possuíam em relação à pessoa com necessidades educacionais especiais. Diante disso, uma questão me perturbava: como, as alunas do curso de Pedagogia reagiriam a esta “novidade”, sendo que não estavam sendo “formadas” para trabalhar com essas crianças.

Minhas inquietações tomaram outras proporções, sendo que leituras e discussões intensificaram preocupações já existentes, principalmente com relação à formação dos professores que trabalham na perspectiva da inclusão. A inclusão é um tema abordado apenas no curso de Educação Especial e de forma mais intensa na habilitação em deficientes mentais. Além disso, a formação de professores visando a inclusão é pouco discutida entre os profissionais do ensino.

Alguns questionamentos orientaram este estudo, dentre eles: Quais as significações imaginárias que os docentes têm em relação à inclusão? Como os professores de classe regular, que não possuem formação em Educação Especial, constroem seus saberes frente à inclusão?

Assim, esse trabalho buscou uma aproximação das representações desses docentes em relação à inclusão visando compreender como construíram seus saberes para trabalhar com tais alunos.

2 PERCORRENDO AS TRILHAS DA MEMÓRIA

Conceber a educação como campo de “aplicação de teorias” conduziu a idéia que o olhar sobre a experiência passada não tem utilidade, entendendo esta como ultrapassada, pois “sem bases científicas”. Com esse pensamento experiências consagradas diante da cultura escolar foram consideradas banais. Dessa maneira, relatos de vida profissional de professores foram pouco considerados nos estudos educacionais. E também, no Imaginário Social os professores não têm história, pois repetem diariamente o que aprenderam (práticas, programas) durante décadas (Catani et al., 1997).

Além disso, a formação de professores baseada na racionalidade técnica promoveu a imagem do professor como transmissor de saberes elaborados por outros, distante do contexto escolar, sendo ainda percebido como tal no Imaginário Social.

Conforme Souza (1997, p. 285):

A experiência de vida de professores era analisada em função de parâmetros de fontes oficiais, reflexos de políticas educacionais: daí a ênfase na observação privilegiada dos professores no seu papel de resistentes a mudanças, de conservadores e de produtores de fracassos. Outras vezes a experiência de professores era esquecida porque o papel dos professores enquanto sujeitos históricos era minimizado – na medida em que eram vistos como reprodutores, replicadores de ações e processos cuja cena fundamental passava-se em outra parte.

Vale ressaltar que estudos têm considerado que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (Tardif, 2000a,

p.113) e por isso sua experiência e sua história de vida são de grande valor para estudos sobre a escola e sobre a profissão professor (Nóvoa, 1995).

Nesse sentido, Goodson (1995) destaca a importância de estudos que busquem ouvir a voz do professor. Para ele:

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, 'a vida', é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este fato surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes (p. 71).

Sabemos que permeia entre os professores um sentimento de desvalorização de seus conhecimentos e de seu fazer docente, o que os impede de se verem como produtores de conhecimento e sujeitos da história.

De acordo com Oliveira (2001b, p. 22):

A história oral como modalidade que recupera as histórias de vida que relatam acontecimentos, experiências e fatos vividos a partir do significado atribuído a estes no presente, possibilita a organização de uma história vivida cotidianamente por sujeitos que não se pensam e nem se percebem como sujeitos históricos.

Marre (1991) destaca a importância de se ouvir as histórias de sujeitos comuns, que constroem cotidianamente a história, mas cuja voz não tem alcance social.

Desse modo, os professores se inserem nesta investigação como sujeitos, cuja voz precisa ser escutada e considerada na história do fazer docente e na história da educação.

As narrativas ultrapassam os limites da vida individual, refletem significados construídos socialmente e saberes elaborados em sua formação. Por este motivo, como coloca Oliveira (2001b, p. 19), é que:

As narrativas dos professores são materiais significativos para a história da educação tendo a memória como ferramenta que reconstrói fatos, acontecimentos, experiências individuais e coletivas vividas pelos professores, em tempos históricos diferenciados. O trabalho da memória reconstrói ainda saberes imprescindíveis na formação e autoformação daqueles que escolhem a docência como o seu campo de atuação profissional.

Conforme a autora, o trabalho com a memória traz à tona um mundo de significados que colaboram entre outras coisas para a auto-análise do sujeito que conta sua vida. O trabalho com história de vida, por meio de relatos autobiográficos, promove a rememoração de fatos ocorridos no passado, possibilitando uma reflexão e uma ressignificação dessas imagens na vida profissional e pessoal.

Segundo Meksenas (2002), a história de vida é um método de pesquisa empírica que trabalha com a memória, fazendo emergir o maior número de informações sobre a vida do sujeito. Este método é utilizado por pesquisadores que valorizam a subjetividade e que a definem como traço das ciências humanas.

Para Oliveira (2000, p. 17):

Histórias de vida põem em evidencia o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, os seus repertórios. Numa história de vida podem ser identificadas as rupturas e as continuidades, 'as coincidências' no tempo e no espaço, as 'transferências' de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano.

Dessa forma o que se busca é a versão daquela pessoa, o sentido que atribui às lembranças que relata e aos acontecimentos pessoais e profissionais que, de uma forma ou de outra, marcaram sua existência.

Marre (1991) refere-se à história de vida como método biográfico, do qual fazem parte relatos orais, autobiografias escritas, entrevistas abertas, documentos orais e testemunhos escritos.

A construção do caminho metodológico desenvolvido nesta pesquisa primou pela abordagem qualitativa, utilizando o método biográfico conforme coloca Marre (1991, p. 90):

O método biográfico aqui discutido na sua condição de método em constituição – busca contribuir para esse objetivo, isto é, auxiliar a reconstruir o conteúdo de uma memória coletiva, pondo em relevo a ação humana dos indivíduos que atuavam e colaboraram na expansão dessa memória. Não se deseja outra coisa senão sugerir que, numa história social vivida, não só os líderes maiores, mas também os humildes, contribuem através de seus gestos, seus atos e suas lutas, para fazer uma história na qual têm o direito de se sentirem reconhecidos, eles e seus filhos.

O método biográfico busca contribuir na reconstrução de uma memória coletiva, destacando a ação humana dos indivíduos que atuaram e colaboraram na expansão dessa memória (Marre, 1991).

Meksenas (2002) acrescenta que o lembrar é um processo de reconstituição e ressignificação do passado, isso mostra que a memória é múltipla e constitui-se de elementos míticos, conceitos científicos, valores, preconceitos, visão crítica, visão ingênua, etc.

O trabalho com histórias de vida torna possível aos sujeitos narrarem suas histórias, a partir do processo de rememoração, evidenciando a dimensão simbólica de suas falas. “A memória significa, quer dizer, atribui significado as coisas para que sejam portadoras de idéias, valores e normas sociais, desta forma, as imagens veiculadas pela

memória devem ser compreendidas como representações” (Mauad, 1997, p. 313).

Salgueiro (1998) também ressalta a importância da história de vida, pois, esta é um relato do narrador sobre sua existência através do tempo, e visa reconstruir os acontecimentos vividos e transmitir as experiências adquiridas. A história de vida é contextualizada, porque o indivíduo não pode ser visto dissociado de seu contexto histórico e social, assim, com a investigação, o narrador revela traços do grupo e da sociedade que faz parte. Porém, visa também ressaltar aspectos próprios que o distinguem dos demais.

Por considerar a oralidade uma fonte importante na narração das histórias de vida, tendo em vista a espontaneidade e liberdade que permitem aos sujeitos, busquei subsídios na história oral para desenvolver esta pesquisa.

Segundo Meihy (2002), a história oral é um recurso usado para o estudo da experiência social de pessoas e grupos. Além disso, a história oral é uma forma rica de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida. O autor coloca que "a experiência deve, desde logo, ser o alvo principal das histórias orais de vida, pois não se busca a verdade e sim a versão sobre a moral existencial (p.131)". Assim, o depoente é soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas, a verdade está na versão oferecida por ele.

De acordo com Catani et al. (1997, p. 32):

A época contemporânea, de fato, trouxe consigo a busca das formas através das quais o sentido se constitui, valorizando a experiência e a subjetividade. Deste modo, os trabalhos com histórias de vida e relatos autobiográficos na investigação educacional adquirem grande interesse e relevo muito especial. Ao lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre seu passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem

uma série de desdobramentos que se revelam férteis para a instauração de práticas de formação.

Desse modo, o trabalho de investigação-formação desenvolvido por Josso (2002) utiliza-se das narrativas autobiográficas de adultos em formação para promover um processo reflexivo e autoformativo nos sujeitos. Para esta autora:

No campo da educação, para além dos trabalhos de investigação-formação, assistimos ao desenvolvimento nos currículos, designadamente na formação de professores de *uma sensibilidade à história dos aprendentes e da sua relação com o saber*, enquanto a formação contínua se abria ao reconhecimento dos saberes adquiridos (p. 13).

Assim, a abordagem das histórias de vida se mostra como um recurso promissor, não apenas para investigações como esta, mas, sobretudo na formação de professores por seu carácter reflexivo e autoformativo.

2.1 Primeiros passos da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, fiz um levantamento junto a 8ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Maria/RS sobre as escolas que possuíam alunos incluídos em classes regulares. A partir deste levantamento encontrei 12 escolas com esta característica. Destas escolas verifiquei quais as que possuíam maior número de alunos em sala de recursos, pois, conforme informações dessa coordenadoria, os alunos

que freqüentam sala de recursos¹ são aqueles que têm condições de estarem incluídos nas salas regulares.

Então, a partir dessas informações foram definidas algumas escolas onde a pesquisa poderia vir a ser desenvolvida. Depois disso, a escolha da escola se deu, tendo como referência, o número de alunos e o tempo em que a escola vem trabalhando com a inclusão. Outro fator que contribuiu para escolha da escola foi à disponibilidade da coordenadora em colaborar com a pesquisa.

Assim, a escolha da escola se deu pelo fato de ser uma das pioneiras na implementação do processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, e também porque existia uma proximidade da coordenadora pedagógica da escola, que participava de discussões com o grupo GEPEIS, do qual faço parte. Essa proximidade tornou possível a aproximação com a escola e com as professoras.

Definida a escola, o passo seguinte foi selecionar os sujeitos da pesquisa. Para selecionar as professoras colaboradoras elegi quatro critérios. O primeiro foi a disposição para participar da pesquisa, pois acredito que é fundamental querer participar ou pelo menos se mostrar aberta a experiência. Outro ponto considerado foi que as professoras fossem de classe regular do Ensino Fundamental (1^a a 4^a séries), pois é onde normalmente se encontram o maior número de alunos incluídos, o que também reduziria um pouco o universo das possíveis colaboradoras. O terceiro critério diz respeito a que as possíveis colaboradoras deveriam ter trabalhado com alunos incluídos, em algum momento de sua carreira. O último critério foi não possuir formação inicial em Educação Especial,

¹ Para Mazzotta (1993, p.25) “a sala de recursos, como o ensino itinerante, é uma modalidade classificada como auxílio especial. Como o próprio nome diz consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado sediado na escola, auxilia os alunos excepcionais naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum. O professor da sala de recursos tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através da orientação e assistência aos professores da classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola”.

não só porque as educadoras especiais possuem saberes referentes à diferença, mas porque o que busco é o modo como as professoras com formação diferente dessa pensam seus saberes.

A partir disto, elaborei um ofício de apresentação, solicitando a realização de observações nas salas de aula. Tendo sido aceito meu pedido, marcamos um encontro onde eu pudesse expor a pesquisa e convidar as professoras de séries iniciais que gostariam de colaborar. Antes mesmo desta reunião com as professoras já havia conversado informalmente com duas delas que aceitaram meu convite. Dessa forma, fiquei mais tranqüila, mas estava curiosa em relação às outras. Durante a reunião surgiram alguns questionamentos, principalmente das educadoras especiais, mas ninguém se manifestou. Quando retornei a escola para iniciar as observações com as duas professoras a coordenadora disse-me que mais duas gostariam de participar, porém uma delas estava passando por problemas pessoais e ainda não sabia se poderia.

Ao convidá-las preferi não falar que era educadora especial, pois acreditava que se falasse isso poderia afastá-las, poderiam pensar que estava indo avaliar suas práticas para mostrar o que estava errado, e na realidade minha intenção era outra, sempre acreditei que devemos mostrar o que está sendo feito, as dificuldades, mas principalmente o que vem sendo criado, o que vem surgindo de novo nas práticas dos docentes que atuam com inclusão.

A escola selecionada tem uma caminhada considerável no que se refere à inclusão. E de fato, a inclusão não é algo que pode ser feito de uma hora para outra. É um processo e como tal requer discussões, reflexões individuais e principalmente coletivas. Quando este processo é discutido coletivamente, mostra uma preocupação constante da escola e é possível sim, que aconteça.

Assim, conforme informações da coordenadora pedagógica da escola, o processo de inclusão iniciou com uma educadora especial que

trabalha ali há aproximadamente vinte anos e que foi conquistando lentamente espaços (estrutura física, organização da escola), respeito e valorização por parte da instituição. Por isso, conversei informalmente com esta educadora, com o intuito de conhecer o processo de inclusão na escola.

Para desenvolver esta pesquisa utilizei dois elementos básicos: observação e entrevista. Para Ludke & André (1986), a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado e permite aproximar-se da “perspectiva dos sujeitos” e do significado que eles atribuem à realidade e às próprias ações.

As observações realizadas tiveram, como objetivo único, a aproximação com o cotidiano da escola, pois, este era praticamente desconhecido para mim. Além disso, permitiram estabelecer vínculos de confiança com as respectivas professoras. Conforme Neto (2001) devemos buscar uma aproximação com as pessoas que farão parte do estudo, e essa “deve ser uma aproximação gradual, onde cada dia de trabalho seja refletido e avaliado, com base nos objetivos preestabelecidos” (p. 55).

Esta aproximação inicial promove um contato informal e espontâneo que se traduz em diálogo e cooperação. Esta cooperação surge como resultado de um processo de conquista da confiança do colaborador que agora está envolvido na pesquisa.

Com o início das observações adotei um caderno de campo para registrar detalhes das conversas informais que ocorriam, bem como de eventuais acontecimentos. De acordo com Meihy (2002, p. 176) “o caderno de campo deve funcionar como um diário íntimo em que são registrados inclusive os problemas de aceitação das idéias dos entrevistados, bem como toda e qualquer reflexão teórica decorrente de debates sobre aspectos do assunto”.

A entrevista é fundamental no trabalho com história de vida, porque cria uma relação de intervenção e influência recíproca entre pesquisador

e colaborador, possibilitando a captação imediata da informação desejada.

Para Ludke & André (1986, p. 36):

Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-la com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante.

De acordo com Minayo (2001), a entrevista é caracterizada pela oralidade, que reforça a importância da linguagem e do significado da fala, nela o pesquisador busca obter informações contidas nas falas dos informantes. A entrevista utilizada é a semi-estruturada, que mescla aspectos importantes da entrevista aberta e da fechada. Dentre estas encontramos a história de vida, que possibilita ao informante retomar sua vivência de forma retrospectiva e, além disso, fornece material muito rico para analisar o vivido. A história de vida pode ser de dois tipos: história de vida completa, que retrata toda experiência vivida e história de vida tópica que focaliza determinada etapa ou experiência vivida.

As entrevistas foram realizadas no período de março a junho de 2004, sendo que as datas e horários foram definidos mediante a disponibilidade das professoras. Desse modo, as entrevistas, em sua totalidade, ocorreram na escola em uma sala de aula disponível, durante as aulas de educação física (que é trabalhada por outra professora) ou quando a professora contava com estagiária, ou mesmo após o término da aula.

Para favorecer o processo de rememoração das histórias de vida e a narrativa das mesmas, optei por dividir as entrevistas por tema e em tópicos (Ver Anexo C), os quais poderiam ser abordados pela entrevistada livremente conforme sua preferência. A cada encontro foi entregue uma cópia do roteiro para que pudesse ser lida e desenvolvida na ordem desejada. Assim as entrevistas foram sendo conduzidas de acordo com a fluência da narrativa, podendo estender-se por vários encontros, como também podendo ser abordado mais de um tema em um único encontro.

Segundo Marre (1991, p.98):

Quando o indivíduo relata suas experiências, ele não relata todos os fatos ou todos os eventos cronológicos. Pelo contrário, ele escolhe, ele faz uma seleção. A construção de uma biografia, de um relato oral, é feita de elementos descontínuos, selecionados e organizados hierarquicamente.

Desse modo, no decorrer da pesquisa percebi a necessidade de acrescentar um outro instrumento de coleta das narrativas, a escrita autobiográfica (Ver Anexo D), visando complementar os relatos orais. Elaborei então um enunciado propondo às professoras pensarem-se enquanto criança com alguma necessidade educacional especial.

2.2 As Professoras Colaboradoras

As três professoras que colaboraram com esta pesquisa trabalham na mesma escola. Essa escola é pública, da rede estadual de ensino, e localiza-se em um bairro próximo ao centro da cidade de Santa Maria/RS, sendo que seus alunos são de classe média baixa. Ela iniciou suas atividades no ano de 1938, portanto é uma escola antiga no cenário da educação. A escola foi uma das primeiras, senão a primeira, na

implementação do processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em classes regulares de ensino deste município. Apresento, então, as professoras.

A professora Heloisa tem 47 anos, é casada, tem três filhos, e é natural de Santa Maria/RS. Trabalhou por muito tempo no comércio, vindo a cursar Pedagogia - Séries Iniciais em 1996, pela Universidade Federal de Santa Maria, onde se formou em 2000. Exerce a docência desde 2001 quando foi para o interior do município de Nova Palma e trabalhou com classe multisseriada. Está a um ano na escola e atualmente leciona na terceira série, tendo carga horária de vinte horas. Trabalha com inclusão desde que chegou na escola.

Já a professora Sonia tem 40 anos, é separada, e é natural da cidade de Mata/RS. Fez Ensino Médio (técnico em auxiliar de escritório) e começou a trabalhar com classe multisseriada em uma escola perto de sua casa, que precisava de professor. Ao final do ano foi fazer as disciplinas pedagógicas em Júlio de Castilhos. Cursou Estudos Sociais – Licenciatura Curta - na UNIJUÍ em Ijuí/RS, em regime de férias. Tem experiência em séries iniciais, história e geografia. Atua há vinte anos, sendo que está na escola há sete anos. Atualmente está cursando História licenciatura plena pela Universidade Federal de Santa Maria, com licença de vinte horas, e leciona vinte horas com segunda série, pela parte da tarde. Trabalha com alunos incluídos há sete anos.

A professora Tania tem 40 anos, é casada, tem uma filha, e é natural de Santa Maria/RS. Cursou o Magistério no Instituto de Educação Olavo Bilac, formou-se em Geografia - Licenciatura Plena, pela antiga Faculdade Imaculada Conceição (FIC). Atua há 21 anos, sendo que há treze anos está na escola e há aproximadamente oito anos trabalha com alunos incluídos. Atualmente tem vinte horas no município, pela manhã, e vinte horas no estado à tarde, em ambas as escolas com a primeira série.

3 CAMINHANDO PARA INCLUSÃO

Neste capítulo apresento algumas considerações acerca da inclusão escolar, que serve de pano de fundo para a análise dos capítulos posteriores, trazendo diferentes olhares para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Não busco aqui discutir sua pertinência ou não para a educação destas pessoas, embora a discussão que faço em relação às significações imaginárias e, aos saberes das professoras, seja norteadada por ela.

A inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular é uma realidade em muitas escolas do país, por isso parti desta constatação para desenvolver esta pesquisa. Assim, as professoras de classe regular, que estão diretamente envolvidas neste processo, são também sujeitos que pensam e fazem a inclusão acontecer.

A inclusão dessas pessoas não representa um consenso entre os professores das escolas e mesmo entre estudiosos da área de educação especial. Dessa forma essa discussão remete a outras que abordam, desde a denominação mais adequada para se utilizar em relação às pessoas com deficiência, até as modalidades de atendimento.

Uma das questões que envolvem a inclusão é justamente a exclusão. A inclusão está relacionada ao conceito de normalidade, construído historicamente, cuja marca sobre aquele considerado “anormal” lhe conduz a exclusão social.

Por isso, a abordagem desse tema polêmico ultrapassa as intenções deste trabalho, que considera a inclusão como processo que vem se tornando uma realidade, e por este motivo necessita ser estudado por dentro, com os professores envolvidos, utilizando o viés do imaginário.

Desde o início da humanidade sempre houveram pessoas consideradas diferentes, ou porque eram de outro sexo, de outra raça, de

outra cor, de outra classe social, de outra religião, sendo por isso excluídas, fugiam dos padrões, que sempre privilegiaram os homens, os ricos, os fortes, os brancos. Desde a antiguidade essa idéia acompanha o homem. Assim, as concepções de homem e de mundo influenciaram, e porque não, influenciam, a forma de pensar e agir da humanidade principalmente, no que se refere à educação.

A história nos mostra que as pessoas com deficiência sempre foram vistas como diferentes dos ditos “normais” e por isso sofreram duras conseqüências. Verificando a história da educação especial, percebe-se que a educação dessas pessoas ocorreu de maneira segregatória, sendo tratadas como doentes, incapazes, vistas a partir de suas limitações físicas ou mentais e impedidos de freqüentarem escolas comuns. A educação dessas pessoas deu-se, inicialmente, segundo o modelo médico-psicológico, que as considerava como excepcionais, pois apresentavam diferenças e limitações físicas, mentais e sensoriais que, segundo este paradigma, eram vistas como sinônimo de anormalidade.

A diferença sempre existiu, provocando diversas reações nas pessoas, principalmente naquelas que se consideram “normais”. O conceito de normalidade está relacionado com a concepção de homem e de mundo vigente. A igualdade e a normalidade são construções históricas que se entrecruzam com relações de poder e de ordenamento. Tais relações estabelecem o diferente, o anormal, atribuindo uma marca identificada a partir do corpo, ou também do grupo social ao qual o sujeito pertence. Essa marca tende a naturalizar a relação normal versus anormal, estabelecendo o lugar que os sujeitos devem ocupar na sociedade.

Até meados da década de 70, os indivíduos que apresentavam algum comprometimento, ou diferença, eram chamados de "excepcionais". Porém, essa expressão está diretamente relacionada com os padrões de normalidade, nos quais o indivíduo é percebido como incapaz por suas diferenças. Esse termo começou a ser substituído por

“portadores de necessidades especiais”, denominação que inclui todos os grupos de excepcionalidades. Esta nova terminologia vem sendo questionada, pois portar alguma coisa sugere poder livrar-se do objeto portado (Carvalho, 1997).

Oliveira (2001a), descreve os períodos referentes à história da educação especial, na qual a primeira fase é a de exclusão, sendo que os indivíduos eram rejeitados e perseguidos. A fase seguinte é da segregação institucional na qual predominava o enfoque médico-clínico no atendimento desses indivíduos. Esse atendimento dava-se em instituições religiosas e filantrópicas onde havia classes especiais, centros de reabilitação e oficinas de trabalho. A fase de integração surge na metade do século XX, tendo como base o respeito às necessidades de adaptação da pessoa com deficiência. Assim, o enfoque médico começa a dar lugar ao pedagógico. Porém, é o aluno que tem que se adaptar a escola.

Para Correia (2001) o conceito de inclusão parece ter surgido nos anos 60, porém, em fins de 70, início dos 80, ganha forma mais atual. Nesse momento um grupo de pais de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) severas exige a colocação de seus filhos nas escolas das suas comunidades, para acabar com a constante discriminação que sofriam.

Conforme Tonini (2001) a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) discutiram os direitos de cada indivíduo. Depois disso, o atendimento da educação especial passa a fazer parte de um conjunto de recursos especiais a serviço de todos, não sendo mais separado da educação comum.

A Declaração de Salamanca resultou de uma Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais em Salamanca, Espanha, em junho de 1994. Esta declaração foi um marco na história da Educação Especial por assegurar o direito de todos à educação no sistema comum

de ensino, em nível internacional. Ela foi inspirada no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade das escolas incluírem todas as pessoas, sobretudo aquelas com necessidades educacionais especiais e promoverem a aprendizagem considerando as diferenças e necessidades individuais dos alunos.

Nesse sentido, as escolas comuns, com orientação integradora, se constituem na forma mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras. Portanto, o princípio que orienta as escolas integradoras é que todas as crianças devem aprender juntas, independente de suas dificuldades ou diferenças. Estas escolas devem adaptar-se às necessidades de seus alunos e proporcionar atendimento adicional necessário para obterem educação de qualidade. Assim “toda escola deve ser uma comunidade coletivamente responsável pelo êxito ou fracasso de cada aluno. O corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais” (CORDE, 1994, p. 25).

A questão da inclusão também aparece no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96, art.58): “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”.

Dessa forma a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação, sendo que este é assegurado pela constituição e reforçado pela LDB.

A partir do paradigma da inclusão, que percebe o aluno especial como indivíduo com limitações, mas também com capacidades a serem trabalhadas e valorizadas pelo educador, surgiram questionamentos sobre sua presença em classes especiais, que proporcionam reflexão e sustentação à possibilidade de inclusão deste na classe regular. Existem

muitas discussões também divergentes quanto ao processo mais adequado, integração ou inclusão.

O fato de ser discutida principalmente em eventos de educação especial estimula a compreensão de que esta proposta seja apenas para os alunos que freqüentam as classes e escolas especiais. Mas segundo Carvalho (2004), esta proposta representa um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade.

De acordo com Mantoan (1997), uma das principais opções de integração pode ser explicada através do sistema de cascata, no qual, o aluno tem liberdade para transitar da classe especial a classe regular. Já a inclusão escolar, significa a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais de uma forma mais radical e completa.

Carvalho (2004) considera a origem da palavra inclusão como sendo inserção, não necessariamente comprometida com interações entre os alunos. Os processos podem estar combinados, ou seja, um não exclui o outro, são processos interdependentes. Há uma confusão entre os movimentos político-pedagógicos decorrentes do paradigma da integração com o verdadeiro sentido do termo. Conforme a autora, para a sociologia e para a psicologia social, significa interação, envolve relações de reciprocidade. Para esta autora:

Ainda em relação à inclusão e a integração, parece-me que há uma luta entre dois campos de forças: um, dos que defendem, unicamente, o termo inclusão e o outro, dos que defendem a proposta da educação inclusiva sem desconsiderar a importância da integração como processo interativo e que deve fazer parte da educação inclusiva. Estou dizendo que o termo inclusão, por mais forte que possa parecer, não é auto-explicativo das razões que o cunham e dos objetivos de participação, solidariedade e cooperação, que se pretendem alcançar, particularmente em nossas escolas centenárias e tradicionalistas (p. 30).

A questão da inclusão está relacionada à forma como a escola interage com a diferença. Na escola tradicional a diferença é designada para a escola especial. Já a escola integrativa, busca responder à diferença, desde que a criança tenha uma deficiência diagnosticada. A escola inclusiva por sua vez, percebe a diferença indo além das deficiências detectadas, e procura responder com alta qualidade e de forma apropriada (Rodrigues, 2001).

Jiménez (1997) aborda a integração dentro de um modelo de escola para todos considerando que esta rompe com a escola tradicional, baseada na transmissão, estando então aberta à diferença e beneficiando a todos pela mudança e renovação que promove. Por sua vez, a integração está baseada no princípio da normalização, que implica que o processo educativo se desenvolve num ambiente não restritivo e tão normalizado quanto possível.

Mitller & Mitller (1999) fazem uma diferenciação do que vem a ser os termos integração e inclusão. A integração envolve uma adaptação do aluno à escola, e não da escola ao aluno. Por isso, não prevê nenhuma mudança no currículo, ou mesmo da organização escolar. Já a inclusão é um processo que compreende várias características, entre elas os autores destacam:

- Todas as crianças, sem exceção, freqüentando salas de aula comuns na escola de sua vizinhança;
- Escolas nas quais todos os professores aceitam a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos;
- Escolas que reestruturam seus currículos e seu sistema pedagógico para assegurar o acesso e o êxito de todas as crianças de sua comunidade;
- Suporte a alunos e professores, quando necessário, com relação ao que está planejado, mas não é colocado em prática (p. 44).

Conforme estes autores as discussões referentes à integração preocuparam-se com os alunos com dificuldades de aprendizagem ou

portadores de necessidades especiais, enquanto que aquelas relacionadas à inclusão remetem a um grupo mais abrangente de crianças, podendo incluir aquelas desmotivadas, com baixa auto-estima, marginalizadas, etc.

Segundo Carvalho (2004, p. 29) escolas inclusivas são:

(...) escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob esta ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Para Mantoan (1998, p. 2) “o sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes”. Segundo a autora, educação inclusiva é o processo de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus, sendo que este processo educacional deve estender ao máximo a capacidade da criança portadora de deficiência na escola e na classe regular.

Jiménez (1997, p. 30) traz uma série de considerações sobre a integração, entre elas, destaca que “a integração não é a simples colocação física num ambiente não restritivo; significa uma participação efectiva nas tarefas escolares que proporcione à criança a educação diferenciada de que necessita com apoio nas adaptações e meios pertinentes para cada caso”.

3.1 A escola e sua caminhada

A escola, enquanto instituição responsável pela educação formal, estabelece uma filosofia de trabalho que pode variar de uma escola para outra. Desse modo, a formação promovida por ela evidencia um padrão de cidadão para aquela sociedade.

Assim, uma escola com vistas à inclusão escolar necessita estar seriamente comprometida com o desenvolvimento, em todos os aspectos, de todos os seus alunos. Por isso, precisa haver um desejo coletivo de mudança bem como, um engajamento da escola e da família no processo educativo, visando a construção de uma proposta a ser implementada com participação e cooperação de todos.

Dessa forma, Almeida (2001, p. 64) entende que a escola inclusiva possibilita:

(...) a reformulação do sistema de ensino como um todo e conseqüentemente a construção de uma nova prática pedagógica; a compreensão do processo pedagógico numa visão científica; o reconhecimento das diferenças e a promoção da aprendizagem atendendo às necessidades de cada aluno; a superação do segregacionismo, do estigma e do preconceito; o resgate da competência e da confiança do professor em vencer desafios; e finalmente, a conquista da cidadania por meio da escolarização.

Além disso, esta autora traz a necessidade de desconstruir concepções como a de que “a escola inclusiva requer muito treinamento e só é possível concretizá-la com *experts* ou com especialistas em educação especial” (p. 65).

Uma escola inclusiva é um desafio e sendo assim sua efetivação vai depender da forma como os envolvidos, mais diretamente os professores, concebem esse processo.

Nesse sentido, busquei conhecer o trabalho das professoras de uma escola que trabalha na perspectiva da inclusão há aproximadamente vinte anos. Essa escola é uma escola pública da rede estadual de ensino do município de Santa Maria/RS. Está localizada em um bairro próximo ao centro da cidade e recebe alunos de classe média baixa. É considerada uma escola grande: “(...) aqui ao todo a escola, manhã e tarde, tem mais de mil alunos, tem trezentos só nas séries iniciais” (Sonia).

A escola possuía, em 2004, 31 alunos com necessidades educacionais especiais incluídos da pré-escola até a oitava série. Ao se considerar as séries iniciais, conforme o Quadro a seguir, o número de alunos incluídos chega a 15. Destes, dois estão na 1ª Série, cinco na 2ª, seis na 3ª e outros dois na 4ª Série.

QUADRO 1 – Número de alunos de 1ª à 4ª Série do Ensino Fundamental, 2004.

Série	Turma	Total de alunos	Alunos Incluídos
1ª	11	16	1
	12	20	1
	13	21	-
2ª	21	25	2
	22	21	1
	23	24	2
3ª	31	24	2
	32	25	2
	33	26	2
4ª	41	27	1
	42	27	1
Total		256	15

Fonte: Secretaria da Escola.

Em torno do nome dessa escola criou-se a imagem de escola inclusiva. Essa imagem motivou-me a conhecer as pessoas que nela trabalham e fazem com que a inclusão esteja sendo implementada.

A caminhada iniciada pela escola em direção a inclusão envolveu muita luta em fazer com que os alunos que freqüentavam a classe especial e, portanto, que eram excluídos do convívio com os demais, obtivessem maior espaço no cenário escolar. Esse espaço foi sendo conquistado aos poucos pelas educadoras especiais que foram buscando visibilidade para seus alunos em atividades dentro da escola, sobretudo na Semana do Excepcional.

Portanto, a inclusão na escola iniciou há bastante tempo e teve de enfrentar muitos obstáculos para que os alunos conseguissem ter seu direito garantido. Entre estes obstáculos encontramos a falta de informação e conseqüentemente o preconceito. Este último, juntamente com a discriminação, está presente em nossa sociedade, de forma que muitas pessoas manifestam uma imagem instituída da pessoa com deficiência. Tais fatores ficam evidentes quando estes alunos têm de freqüentarem a mesma sala de aula com os ditos normais. Por isso, a reação de muitos pais é marcada pela discriminação e pela exigência de segregação do aluno incluído. Sonia relata um fato comum em muitas escolas:

Não sei, eu acho que a coisa que mais me marcou nessa mudança de escola, realmente, foi a questão da inclusão. Quando eu cheguei aqui a inclusão já estava acontecendo, só que eu notava assim, tava no início ainda, que tinha ainda muito preconceito por parte dos pais e das crianças com relação aos alunos inclusos, coisa que hoje isso foi sendo construído e tal, enfim eu sempre digo assim, quando tu tem firmeza naquilo que tu tá fazendo e tu tem argumentos, as coisas vão se acertando, vão sendo construídas. Por exemplo, segundo ano que eu estava aqui na escola que eu tive uma aluna com Síndrome de Down, assim, ela tinha vinte e poucos anos, ela foi para minha sala, teve um transtorno medonho, teve até abaixo assinado de mãe, de algumas mães querendo tirar aquela menina da sala porque ia atrapalhar o andamento dos outros. Então mesmo a menina permaneceu na sala, claro, mas

ficou assim um certo mal estar durante o resto do ano. Aí cada reunião que tinha para entrega de boletins, na época era nota ainda e tal, se voltava àquele assunto. Então hoje assim, de lá para cá, a gente tá vendo que, a gente tem trabalhado isso também com as crianças, que aceitar o diferente. Esse ano que eu tenho, que o aluno especial que eu tenho, os colegas têm uma paciência imensa com ele, todos eles têm uma paciência imensa. Então, isso é uma coisa que vem evoluindo, que vem melhorando (Sonia).

Quando a professora chegou na escola deparou-se com a inclusão e com o preconceito que historicamente acompanha os alunos com necessidades educacionais especiais, mas sua postura foi decisiva no momento de acolher a menina em sua turma. Assim a inclusão vem sendo construída cotidianamente, através de ações que refletem uma postura diferenciada diante desses fatores que transcendem o ambiente familiar. Isso indica que para efetivação do processo de inclusão é fundamental que o professor assuma uma postura diferenciada, buscando trabalhar o respeito às diferenças.

A escola promove reuniões pedagógicas semanais para discutir propostas e problemas a serem considerados e avaliados. Destas reuniões participam as educadoras especiais, as professoras de educação infantil, as professoras de séries iniciais e as professoras das séries finais.

Além desta reunião semanal, às vezes quinzenal, ao final do ano acontece uma reunião para definir as turmas, os alunos e a professora com quem ficarão. Esta reunião é considerada muito importante por Tania, porque nela as professoras anteriores e as educadoras especiais podem falar um pouco sobre os alunos, principalmente sobre os alunos incluídos que irão para cada turma e também dar sugestões de como podem trabalhar.

Quando chega no fim do ano tem uma reunião, agora até o ano passado, se não me falha memória, eram trinta e um alunos incluídos do pré até a oitava série é mais ou menos isso. Então, chega no fim do ano, as professoras já tem a relação dos alunos e com quem vão ficar (...) Elas já tem a professora, a série e o aluno para quem vai, aí elas dão mais ou menos uma pincelada de como é o aluno incluído, a gente tem que mais ou menos conhecer, ou saber como que vai receber um aluno, que tipo de aluno incluído, isso a gente tem sempre. As professoras da classe especial que dão essas dicas, ou mesmo a professora da turma (...) aí as professoras da classe especial também já dizem: olha, ele é assim. É uma coisa assim que a gente leva muito em conta isso, porque afinal de contas tu vai pegar aluno, tu tem que saber que vai pegar aluno incluído, que tipo de incluído tu vai pegar. Então, é muito interessante, tu já vai te preparando assim com tudo. Até para ver que tipo de turma tu vai pegar, para ver que tipo de trabalho tu vai fazer, como é que é, como é que não é, já tem que estar mais ou menos sabendo em que chão vai pisar, é tão bom isso (Tania).

Conhecer um pouco sobre o aluno que vai receber no ano seguinte é muito importante para as professoras estabelecerem formas de organização do trabalho em sala de aula, mas apenas isso não é suficiente, pois, trabalhar na perspectiva da inclusão requer trabalho em conjunto, organizando espaços de discussão e de autoformação.

Considerando a importância da troca de informações entre as professoras de ensino fundamental e as educadoras especiais, é imprescindível que essas trocas continuem ocorrendo, porém de maneira mais articulada dentro de espaços de formação criados na e pela própria escola.

Nesse sentido, os professores não são os únicos responsáveis por esse processo. É responsabilidade da escola, enquanto instituição que se destina à educação de todos, promover espaço/tempo de formação para a qualificação de seu corpo docente. No entanto, o tempo de estudo pode estar inserido dentro dos horários de trabalho, para que haja maior

envolvimento em atividades e discussões coletivas, a respeito de estratégias de ensino.

Esse é um obstáculo que precisa ser vencido com o diálogo entre a direção da escola e os professores visando estabelecer espaços de convivência e de aprendizagem.

Tania acrescenta que no início do processo na escola, havia alguns problemas de ordem funcional como a quem recorrer para obter informações em relação ao aluno incluído. Desse modo, muitas vezes era necessário percorrer a escola e seus diferentes espaços.

Tenho o auxílio das professoras da classe especial, porque mesmo assim, o ano passado eu tive vários problemas com um menino e quem me socorria eram as professoras da classe especial porque eu não tinha... eu ia na vice, a vice me mandava pra coordenação, a coordenação me mandava pra orientação, a orientação me mandava para classe especial. Depois eu nem ia mais, eu ia direto para as professoras da classe especial porque realmente são elas quem tratavam ele, era elas (Tania).

Uma escola inclusiva é uma construção coletiva, que demanda tempo e desejo para sua efetivação. Assim, a escola necessita organizar-se de forma a suprir possíveis deficiências estruturais, funcionais bem como, formativas de seu corpo docente. Mas, ao chegar na escola, Sonia recebeu sua turma sem qualquer orientação sobre os alunos que teria.

Faz seis anos que eu estou nessa escola, quase sete no meio do ano. Aqui tá tua turma, e a tua turma tem um aluno incluído, foi assim, essa é a única conversa. Essa que foi a conversa aqui tá tua turma e a turma tem um aluno incluído, então tu vai ter que trabalhar com ele (Sonia).

Sonia não recebeu orientação a respeito da inclusão, de como proceder e, sobretudo, no que isso implica. Sendo assim,

esclarecimentos, em forma de pareceres dos profissionais de diversas áreas, sobre os alunos incluídos, podem auxiliar na compreensão das possibilidades do aluno. Além disso, são fundamentais para que o professor faça parte do processo de inclusão. Por isso, ela entende que há necessidade de um parecer sobre os alunos que recebe.

O que nós temos é o acompanhamento das professoras da classe especial e das professoras da sala de recursos, que a gente fica trocando figurinha, a gente fica trocando subsídios, fica conversando sobre, embora, às vezes a conversa seja uma conversa de corredor, uma conversa de porta de sala, que não se sente para conversar sobre, mas o meio único, o recurso que nós temos é esse, de trabalhar em conjunto com as professoras da classe especial que trabalham com esses alunos na sala de recursos. Muitas vezes professoras que já vem há anos, desde que as crianças entraram na escola, estão acompanhando eles. E esse ano, por exemplo, isso mais ou menos continua, porque esse era meu aluno e eu não recebi nenhum parecer de ninguém, o aluno, eu não sabia como lidar com ele, e passa-se uma semana, e passa-se duas semanas, e não vem nenhum parecer de professor de educação especial, não vem nenhum parecer de médico, nenhum parecer de ninguém. Aí teve um dia que eu disse, aí eu pedi socorro, como é que é isso, todo mundo tá conversando com ele, tratam com ele há muito tempo, aí colocam ele na sala de aula e eu tenho que adivinhar como é que eu tenho que tratar (Sonia).

A escola conta com uma classe especial e uma sala de recursos onde as educadoras especiais trabalham, atendendo os alunos em turno inverso ao ensino regular, e também, através de atendimento individualizado, nas respectivas turmas destes. Porém, esse apoio é insuficiente devido a grande quantidade de alunos da escola. Isso torna a busca por informações sobre os alunos incluídos angustiante. Para Sonia o único meio é a troca com as educadoras especiais, mas sendo esta

mais informal, fica difícil obter todas as informações necessárias, as quais poderiam vir, por exemplo, através de um parecer.

O apoio é a educadora especial. Mas eu sinto falta disso, eu acho que toda vez que a gente recebe um aluno incluso, aluno especial, tinha que vir para a gente um parecer, porque, até porque essas pessoas já trabalharam com ele e já sabem como trabalhar, então assim, até assim eu fui buscar e, mas aí vem, quando tu pede socorro, quando tu grita, aí vem esta informação, vem esse auxílio. Mas entre mortos e feridos salvaram-se todos, quase todos né, porque tu sobrevive a isso, a aula acontece, o incluso é atendido e tal. Mas podia ser assim, podia ser um pouco mais tranquilo do que já é (Sonia).

A falta de uma avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos, que seja disponibilizada para o professor regente da classe é apontada pela professora como um problema que dificulta seu trabalho. Por isso, tornar disponível a avaliação dos alunos é importante no intuito de que o professor obtenha previamente informações a respeito do aluno incluído, para com isso planejar e adequar melhor sua metodologia de trabalho. A inclusão necessita de maior comprometimento da escola, o que exige um envolvimento constante entre os professores de classe regular e especial.

A melhoria das escolas e dos professores não se resume ao desenvolvimento das competências dos professores. É pouco provável, que novas formas de trabalho possam ser aceitas por professores do ensino regular, se este desenvolvimento, não for baseado no estabelecimento de princípios e valores, bem como de atitudes positivas em relação às dificuldades. Importante papel deve ser desempenhado pelos serviços de apoio inclusivo, que precisam dar força a mudança de cultura dentro do sistema de educação integrada, valorizando a diversidade das crianças e dos jovens (Warwick, 2001).

Por este motivo, a relação das professoras de classe regular com as educadoras especiais não pode ser apenas de corredor ou de porta de sala, sendo assim a escola precisa organizar um espaço conjunto para discussões e propostas relacionadas à inclusão.

Há na escola um serviço de apoio das professoras da classe especial, na sala de recursos, o que acaba sendo um suporte para auxiliar as professoras de classe regular. Para a professora:

(...) a inclusão é boa quando a gente tem um apoio, que a gente saiba assim ó que além da aula, que tu tá dando, precisando tu tem um outro apoio, sala de recursos que é o nosso caso aqui na escola. As minhas...as...da universidade também tem a classe especial, sem isso assim eu acredito que seria quase que impossível trabalhar com eles, tu até trabalha mas não tão dentro do que eles realmente precisam. (...) Eu acho que trabalhar com inclusão é um desafio, um desafio muito grande, e a gente não trabalha sozinha. Eu acho que as professoras, por mais corrida que seja a tarde delas e a nossa também, elas se desdobram para ajudar a gente nas tarefas de trabalhar com os alunos incluídos. E eu acho que elas cumprem bem o papel delas em termos de nos ajudar, nos auxiliar, de que se a gente precisa de alguma coisa, dão dica, não, faz assim. É que elas já têm mais experiência, já têm uma formação para isso (Tania).

Segundo a professora Tania é esse o apoio que torna possível a inclusão na escola. Para ela, trabalhar dentro dessa perspectiva é um grande desafio que requer um trabalho conjunto com as educadoras especiais, porque estas teriam maior experiência e formação. Para Heloisa também é importante o assessoramento das educadoras especiais e de estagiárias do Curso de Educação Especial:

As professoras da classe especial estão sempre de portas abertas dispostas a nos ajudarem, elas têm um assessoramento da Universidade (...) nós temos

estagiárias, o combinado é pra todas as semanas, mas, às vezes, elas não conseguem atender todos, mas elas vão nas salas de aula, são estagiárias da UFSM, da Educação Especial, que vão em sala de aula atender os alunos com a professora. Eu acho que elas tão fazendo o melhor que elas podem pra ajudar nós a trabalhar com essas crianças, então, acho que é bem por ali, inclusive elas estão sempre dispostas e a professora responsável da classe especial, sempre disse, a sala lá, tá de portas abertas, a hora que quiser chegar lá conversar com ela, falar, ela ajuda nós (Heloisa).

O atendimento em sala de aula regular é individualizado, por isso Sonia propôs que o trabalho em sala de aula fosse voltado para todos os alunos.

Nós temos aqui na escola as estagiárias da educação especial que o ano passado inclusive eu tive uma conversa com a estagiária, ela fez uma pesquisa, o que que achava que faltava. Eu acho que o que falta é a educadora especial ir na sala de aula e trabalhar com todo mundo. E aí ela fez um bingo de adição e subtração, se eu não me engano assim e foi lá na minha sala de aula e trabalhou com todos os alunos, inclusive, eu coloco assim para meus alunos, quando chega a educadora especial no início do ano, que ela se apresenta, eu digo – ela vem trabalhar com vocês alguns dias. Porque ela fica também um tempo na sala de aula ajudando, observando, tudo como é que é a criança. Então a universidade tem esse, faz tempo já que nós temos aqui estas estagiárias da universidade, que vem aqui, que sempre é interessante, porque é o de novo, que ta sendo, de mais recente sobre o assunto, que tá sendo pensado, que está sendo escrito sobre esses assuntos (Sonia).

Conforme o relato de Sonia, uma educadora especial ou uma estagiária do curso de Educação Especial faz um atendimento individualizado com o aluno incluído na sala regular, e quando a professora pede, ela trabalha com toda turma. Trabalhar os alunos para

respeitarem o outro, indiferentemente desse outro apresentar alguma deficiência é fundamental considerando a perspectiva da inclusão. Além disso, a relação entre esses dois campos de atuação que se apresentam segregados poderia ser favorecida com ações de integração, não só entre os alunos, mas entre os professores, rompendo com o distanciamento entre educadoras especiais e professoras de classe regular.

Dessa maneira, um trabalho mais integrado com todas as professoras facilita a troca de saberes e favorece a ampliação das discussões em relação ao processo de inclusão, que iniciou sua caminhada, mas, ao contrário do que se pode pensar, não está concluída e necessita ainda de muitos passos.

Apesar de não haver um trabalho mais efetivo com relação aos pareceres dos alunos, as professoras consideram o apoio, em sala de aula e fora dela, das educadoras e estagiárias, um veículo que possibilita acontecer a inclusão.

Por isso, o processo de inclusão necessita ser discutido com todos os envolvidos para visualizar estratégias mais adequadas de acordo com cada escola. E, mais que isso, que estas discussões aconteçam cotidianamente para que seja repensado constantemente, apontando pontos a serem melhorados e corrigidos, pois não basta ser implementado, tem de ocorrer de maneira significativa para os alunos e também para os professores. Por isso, a inclusão não pode ser pensada como um trabalho concluído.

A escola inclui alunos com necessidades educacionais especiais há vários anos e por isso é muito conhecida. Porém, há um entendimento de que a inclusão já está dada, e isso transparece na ausência de uma filosofia escolar preocupada com a humanização dos alunos, com vistas a envolver a comunidade escolar em torno de um trabalho coletivo, cooperativo e solidário.

A questão inclusão na escola já foi mais debatida, já foi mais assim, porque agora a gente tá tão no pique da inclusão, que eu acho, quanto tempo faz que nós trabalhamos com inclusão, que a gente não tem mais assim ó, fazer uma formação com os professores especiais que trabalham com inclusão. Quer dizer que a inclusão já foi mais debatida na escola. Não tá sendo assim mais tão visado esse tipo de trabalho conosco, falam, mas acho que uns dois três anos que não tem mais nada referente à inclusão, tipo assim, trazer numa reunião pedagógica, sabe, alguém que fale, não, não. Acho que até o ano passado, as professoras da classe especial trouxeram duas meninas que até já se formaram (...) e elas colocaram umas lâminas e explicaram alguma coisa (...) isso eu me lembro do ano passado, ano retrasado... acho que foi só isso. Não me lembro se a gente teve alguma coisa, é tanta coisa, mas falaram alguma coisa, tipo exercícios diferentes, que tu pode fazer com os alunos. Foram coisas que as professoras pediram, tinha muita gente nova o ano passado, exercícios diferentes, seriam os exercícios, adaptações, exercícios, que dá pra ti adaptar com os alunos incluídos. As professoras pediram e elas apresentaram em uma reunião, é isso aí. Nós não fomos tão bem preparadas, assim sabe, que nós tivéssemos feito cursos tipo, foi falado sobre inclusão, sobre os alunos, as professoras da classe especial comentaram nas reuniões, mas nada assim preparando para, tipo assim, ah poxa, eu tô preparada para enfrentar uma inclusão. Falavam, falavam da lei, nada assim (Tania).

Essa caminhada está sendo feita com tropeços, obstáculos, ganhos e perdas. Desse modo, apesar de estar um pouco “esquecida” a questão da inclusão, a escola é sim um espaço formativo, considerando o diálogo existente entre as educadoras e as professoras, e também a relação que a escola estabelece com as estagiárias da universidade.

A escola, lugar que possibilita partilhar experiências e, com isso, objetivar os saberes experienciais, poderia proporcionar espaços de discussão para envolver mais as professoras na proposta inclusiva,

inclusive trabalhando-as para receberem o aluno incluído. Dessa maneira, a escola é um lugar privilegiado para se aprender sobre a inclusão, nela é possível discutir e assim construir saberes.

Para Carvalho (2004) criticar os cursos de formação tem sido comum, o que engessa os discursos. É preciso reconhecer a necessidade de atualização e investir em movimentos de busca. Dessa forma, aponta para o sentido e significado da formação continuada, que não a coloca restrita aos cursos oferecidos para atualização. A autora salienta: “Reconheço que eles são necessários, que trazem muitas informações e novas teorias, mas a experiência nos mostra que se tornaram insuficientes se não houver, como rotina das escolas, encontros de estudos e de discussão sobre o fazer pedagógico, envolvendo a comunidade escolar” (p. 159).

Por isso torna-se fundamental investir na escola como espaço de aprendizagem, criando-se uma articulação dos diferentes saberes de professoras e educadoras em encontros de estudos e discussão.

3.2 O professor no contexto da escola inclusiva

É fácil pensar em incluir alunos com necessidades educacionais especiais sem considerar a opinião dos envolvidos. Por isso, busquei conhecer um pouco mais sobre a escola e suas ações referentes a inclusão, bem como direcionei a pesquisa para aqueles que recebem e trabalham com tais alunos nas salas de aula do ensino regular.

Mantoan (2001), aborda a dicotomia ensino regular/ensino especial, existente nas escolas e nos cursos de formação, a qual define mundos diferentes que levam à idéia de que o ensino de alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem, entre outros, exige conhecimentos e experiência fora do alcance dos professores de classes regulares.

Essa dicotomia se reflete na idéia que os professores têm sobre seu preparo para trabalhar com alunos com deficiência, e na postura que assumem frente à inclusão. Carvalho (2004, p. 27) ressalta que:

Os professores alegam (com toda razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. Mas, felizmente, há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade.

Para alguns professores a ausência de formação para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais é motivo suficiente para não aceitarem esse desafio. Mas, Rodrigues (1999)² verificou que 87,5% das professoras entrevistadas posicionaram-se a favor da inclusão e aceitariam um aluno com deficiência em suas salas de aula. A autora acrescenta que:

Mesmo com todos os problemas que enfrenta, esse professor vem dizer SIM a uma nova proposta, difícil de ser implementada e que implicará enormes mudanças, deixando claro que ele está disposto a mudar talvez porque sua prática já não esteja mais atendendo as necessidades de todos os alunos e talvez isto esteja lhe incomodando profundamente (p. 34).

Essa postura profissional revela que a inclusão é verdadeiramente um desafio para os professores da rede regular de ensino, porém estes têm se colocado a favor desta nova realidade escolar, o que será

² Ver RODRIGUES, L. do A. B. **Inclusão escolar**: a aceitação de alunos com deficiência mental pelos professores de classes comuns. 1999. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.

imensamente positivo para todos os envolvidos. A partir desta postura assumida pelos docentes, é que se poderá vislumbrar mudanças eficazes no sistema de ensino, pois estes são os agentes principais deste processo.

A rejeição de alguns professores com relação a presença do aluno com necessidades educacionais especiais na sua sala de aula pode estar relacionada à falta de informação ou, como alguns atribuem, à ausência de formação. Representações presentes no imaginário social instituído também podem contribuir para a rejeição do aluno.

Ao contrário, Sonia opta por trabalhar com os alunos incluídos porque encara o desafio e não vê a diferença como um problema previamente colocado no aluno. Ao final do ano, na reunião citada por ela, as professoras entram num consenso para definir as turmas com alunos incluídos. No entanto, a maioria delas possui pelo menos um incluído.

Inclusive assim ó, como é que eu vou te dizer, mais ou menos a gente faz essa divisão dos alunos, da turma com aluno incluso no final do ano, então a gente... ninguém obriga a pegar este ou aquele aluno, a gente entra num consenso, e eu por exemplo, assim, eu não tenho, eu não fico com aluno incluso por obrigação, eu fico por escolha, por opção mesmo. Eu não me nego. Tem gente que se nega a trabalhar. Mas eu fico porque quero, porque gosto né, sem problemas (Sonia).

A inclusão é um desafio que ela procura enfrentar, buscando estratégias para possibilitar aos alunos adquirirem conhecimento, principalmente através de atividades coletivas.

(...) eu procuro dentro dessa escola tradicional, que tem essa estrutura, procurar trabalhar algumas coisas assim deles construírem o próprio conhecimento. Então a gente enfrentava um monte de dificuldade, por exemplo, as classes todos os dias estão uma atrás da outra. Então todo dia para eles

fazerem um trabalho de interação, de troca, tem que ter, tem que sentar junto, então todo dia tu tens que organizar as classes em conjunto. Uma colega minha disse que se ela fosse diretora da escola ela pregaria no chão as classes. Não teria como, em grupo já que desmanchar aquele grupo, as pessoas iam ter que ser obrigadas a trabalhar em grupo. Eu acredito muito assim nessa troca, essa troca que é significativa para as crianças. Eu me defino assim, trabalhando numa escolha tradicional, completamente tradicional, começa, até aquela questão da fila que eu coloquei, aquela necessidade de ordem, mas eu procuro trabalhar com as crianças assim, de uma forma realmente que eles construam, de uma forma construtivista, que eles construam o próprio conhecimento (Sonia).

No entanto, a organização da escola surge como uma dificuldade para Sonia, que busca promover atividades de interação e de troca, as quais implicam trabalhar em grupo. “Aprender a conviver com a diferença prepara o sujeito para a vida. No entanto, é necessário que o convívio tenha como base um contexto que saiba aproveitar a diferença como um recurso a ser explorado e não como uma limitação a ser superada” (Baptista, 2001, p. 38).

Carvalho (2004, p. 109) alerta que “(...) há que ter todo o cuidado com a construção de nossas narrativas em torno da escola inclusiva, evitando-se que as práticas de significação levem a conferir à escola o sentido de espaço físico, no qual devem ser introduzidos todos, para deles constarem”. E essa concepção de inclusão como algo que vai além da simples inserção no ambiente escolar pode ser percebida no relato da professora:

Temos uns desafios grandes em termos de inclusão, temos vários tipos de alunos (...) com vários tipos de problemas (...). Eu acho assim que a inclusão tem que ser assim, tem que trabalhar com o conjunto. Aí funciona, dentro do possível. Trabalho com a turma também, não adianta assim ter um aluno incluído e...

ter com que... fazer com que ele esteja integrado com a turma, porque às vezes tu tem incluído e a turma não se integra com o aluno, aí não é inclusão. Ele vai ficar num canto, num lado (Tania).

Para ela é necessário que haja um trabalho em conjunto com toda turma, o que demonstra uma preocupação com a interação entre os alunos. Entretanto, a escola, muitas vezes, se torna um empecilho na promoção de atividades diferenciadas, assumindo uma postura tradicional, como relata Sonia:

Eu acho assim ó, uma das dificuldades que a gente tem também, é a questão de operacionalização da escola, sabe, a escola, ela, sua organização assim, às vezes, não permite, às vezes tu vem com um trabalho com intenção de trabalhar e tu tem um projeto muito bom, embora o projeto às vezes esteja só na tua cabeça, mas aí a própria organização da escola não permite que tu faça esse trabalho. As pessoas que estão na equipe diretiva, às vezes, não te dão o espaço, não te dão condições para que isso aconteça, um apoio, a própria estrutura da escola (Sonia).

O ensino tradicional, com suas técnicas e métodos baseados na transmissão de conhecimentos e na individualização das tarefas constitui uma barreira no caminho da escola inclusiva. A competição, a homogeneização de respostas e comportamentos e o medo de errar impedem o reconhecimento das diferenças e a riqueza que trazem para o desenvolvimento de todos (Mantoan, 2003).

Essa riqueza a que Mantoan (2003) se refere é possível perceber no relato de Sonia. Para ela não são apenas os alunos incluídos que se beneficiam do espaço compartilhado em sala de aula, pois todos têm algo a aprender um com o outro. No decorrer de sua carreira, vivenciou situações que contribuíram para sua postura frente à diferença.

É gratificante também, assim, porque eles também têm os seus saberes, têm os seus viveres e eles colocam isso na sala de aula. Eu tinha um aluno que tinha uma idade bem mais avançada que os alunos e ele contava umas histórias e tocava teclado e os outros ficavam encantados ouvindo aquilo, então é, há uma troca, há essa troca, não é só o aluno incluído que se beneficia com essas, com essa convivência com os ditos normais, os outros também têm esse, se beneficiam com isso porque sabem que tem uma história de vida diferente, que tem uma história né. Por exemplo, ele era, tocava teclado muito bem, tinha essa coisa da música, os outros não tinham né, então tem isso (Sonia).

Para a professora a inclusão traz vantagens não só para o aluno incluído, mas também para os outros, isso mostra que a interação entre eles favorece muitas trocas e diferentes saberes. O desafio de trabalhar com a diversidade traz benefícios aos alunos e aos professores, pois as tradicionais práticas passam a ser questionadas quanto à sua validade frente às diferenças de aprendizagens, e o envolvimento entre os alunos pode possibilitar ganhos significativos na aprendizagem de todos. Por isso, a prática inclusiva envolve a todos cooperativamente para aprendizagem de cada um.

De acordo com Baptista (2001, p. 39), “é fácil de imaginar que um aluno com deficiência será auxiliado pelo colega considerado normal; nosso desafio deve ser o oposto: devemos ser capazes de projetar situações que permitam, inclusive, que o aluno com deficiência auxilie e ensine o seu colega”.

Os professores de classe regular têm a falsa impressão de que não estão preparados para recebê-los, mas quando vivem a experiência de ensinar a turma toda, com suas diferenças e necessidades, essa impressão desaparece. “Esses professores vão se conscientizando de que as crianças seguem caminhos diferentes para aprender e de que isso é normal” (Mantoan, 2001, p. 235).

A professora coloca que no início a inclusão provocou um susto, porém procurou acolher os alunos compreendendo que as diferenças são comuns, e que não existem pessoas iguais.

(...) eu acho assim que eu sou completamente a favor, são crianças diferentes, mas que têm direito, e não tem porque colocar em guetos, elas têm que estar exatamente onde elas estão, junto com as outras, embora isso, pela nossa falta de, pela minha falta de formação enfim seja dificuldade, eu tenha dificuldade em trabalhar isso, mas assim eu sou completamente a favor da inclusão. Porque se a gente for pensar, assim, eu e tu somos diferentes, nós não somos pessoas iguais, mas nós somos completamente diferentes né, então mais ou menos é a mesma coisa que eu penso com relação às crianças, cada um é um ser, do jeito que...está enfim. Como reagiu? É aquela coisa do susto né. O que quê eu faço agora? Mas assim, a minha, embora pelo susto, nunca assim no sentido de rejeitar, sempre no sentido de acolher e procurar ver como é que se faz, o que quê se tem, e o que quê se pode fazer, sempre assim como todas as outras crianças assim, eu tratar com carinho, mas aquele carinho com aquela questão do limite, o carinho com aquela questão da responsabilidade, eu procuro trabalhar isso com todos eles (Sonia).

Conforme Carvalho (2004, p. 36), o conceito de escola inclusiva “implica, incondicionalmente, na mudança de atitudes frente às diferenças individuais, desenvolvendo-se a consciência de que somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos, porque evoluímos e nos modificamos”.

Tania entende que a inclusão não é algo impossível, pois, com o tempo e com os alunos que teve, aprendeu a trabalhar com eles, mas continua sendo um desafio e por isso precisa de apoio. O tempo segundo ela contribuiu para que, apesar de não ter formação como diz, ter aprendido a trabalhar com alunos incluídos.

Então eu acho assim que, mesmo a gente sabendo pouco sobre a inclusão, ou sabendo, pouco e ao mesmo tempo muito, porque quanto tempo faz. Muito que eu digo assim, cada tipo de aluno, a gente não estudou especificamente, mas eu acho que a inclusão continua sendo um desafio, mas ao mesmo tempo não é nada impossível, que a gente não possa trabalhar. Se eles tão assim incluídos numa turma é porque eles têm condições de ficar na turma e ir né, com auxílio, com ajuda, com nosso trabalho com eles, também, uma dedicação, eu acho que tem que ter uma dedicação especial, porque olha é difícil tu conseguir conciliar a turma dos regulares com eles, porque às vezes é difícil (Tania).

Além disso, ela aponta para a necessidade de dedicação por entender que é difícil atender “os regulares” e “eles”. Entretanto, considera que a inclusão não é impossível, isso reflete a confiança em seu trabalho realizado já há algum tempo com alunos incluídos.

Muitos professores relatam que trabalhar com crianças com necessidades especiais não é tão difícil quanto temiam e, por vezes é até mais fácil do que ensinar crianças que não tenham sido rotuladas como tal (Mittler & Mittler, 1999).

A inclusão representa um desafio para as professoras, no entanto, elas entendem que é possível trabalhar dentro desta perspectiva e, além disso, percebem que os saberes que os alunos trazem consigo são diferentes e isso favorece as trocas e a aprendizagem.

4 A INCLUSÃO NO IMAGINÁRIO DOCENTE: INSTITUINDO NOVAS SIGNIFICAÇÕES

O Imaginário Social se insere como um outro olhar sobre as questões educacionais, pois considera a subjetividade do sujeito, ser histórico social, capaz de sonhar, de desejar, de criar novas formas de vida, de comportamento. Desse modo, utilizar a teoria do Imaginário Social nos estudos relacionados à formação de professores contribui, entre outras coisas, para conhecer as significações imaginárias que as professoras possuem em relação às questões da educação, no caso específico da minha pesquisa, às representações sobre o aluno incluído.

O imaginário foi anteriormente considerado produtor de falsas imagens, de ilusão e sinônimo de distorção da realidade. Por isso, estudos que envolviam o imaginário eram considerados sem validade, pois essas “ilusões” conduzem, conforme a concepção positivista de conhecimento, a erros do ponto de vista científico. Palavras como imaginação e imaginário foram relacionadas à impossibilidade de comprovação científica e proibidas, conforme os princípios racionalistas de matematização, experimentação e verificação (Oliveira, 1995a).

Estudos que buscavam explicar e compreender a realidade através do imaginário foram prejudicados por não serem considerados constatáveis numérica e racionalmente. E de acordo com Oliveira (1995a, p. 29) “a imprecisão desses conhecimentos os coloca em choque com aqueles comprovados por demonstração através de atividade racional. A própria cientificidade fica ‘abalada’, porque ‘científico é o conhecimento que pode ser comprovado’”.

Assim, os conhecimentos de outra ordem, não podendo ser comprovados eram considerados não ‘racionais’ tendo sua cientificidade

negada. Ferreira & Eizirik (1994, p. 5) confirmam a exigência de racionalidade na constituição do pensamento tido como verdadeiro:

Nessa perspectiva reducionista, somente o pensamento é capaz de produzir conhecimento verdadeiro. Perde-se com esse reducionismo a riqueza da complexidade da inteligência humana, que é constituir-se por uma gama de modalidades de conhecimentos: sensível, intelectual, imaginário, judicativo, intuitivo.

Chegou o momento das incertezas, das dúvidas, ver a complexidade que envolve o conhecimento não mais tido como verdade única, mas como uma face dentre tantas outras que o constituem. Há uma necessidade de ir além das explicações causais e reducionistas que dominaram a ciência nos séculos XVI e XVII constituindo o pensamento positivista. Nesse sentido, é hora de perceber a complexidade constituinte do conhecimento dos objetos e do sujeito (Ferreira & Eizirik, 1994).

O imaginário permite compreender o ser humano na sua complexidade e diversidade, lançando um outro olhar sobre a subjetividade dos sujeitos, deixando de os considerar apenas sob o enfoque racional, entrelaçando a complexidade presente nos sujeitos, seres humanos.

Para Oliveira (1995b, p. 58):

A possibilidade radicada nos estudos do Imaginário Social reside nessa possibilidade de conhecer as significações imaginárias, as construções que configuram, que solidificam a realidade, bem como compreender o movimento que se dá entre o que é e um possível dever ser, entre o que tem sentido e o que não faz mais sentido.

Dessa forma, os estudos referentes ao imaginário buscam lançar um outro olhar para compreender o sentido atribuído pelo sujeito aos fatos, pessoas, situações e também ao que estes acionam nele.

Deste modo, a contribuição da teoria do Imaginário Social, principalmente na abordagem de Cornelius Castoriadis, reside na possibilidade de um olhar diferenciado sobre a subjetividade e complexidade que constituem os sujeitos.

Castoriadis (1982) sugere a constituição simbólica da sociedade que se organiza em instituições as quais têm uma dimensão funcional e uma dimensão imaginária, sendo que esta última abriga a capacidade de criação do homem. Ele introduz o conceito de Imaginário Social atentando para a análise da dimensão simbólica que estabelece, por sua vez, uma rede simbólica, dando sentido a instituição. Para o autor “a instituição é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário” (p. 159).

Além disso, o Imaginário Social possibilita uma aproximação da dimensão imaginária, responsável pela criação de novas significações, que constituem o imaginário instituinte. Para Castoriadis (1982, p. 13) “o imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de ‘alguma coisa’”.

Para Castoriadis (1992, p. 88):

(...) há uma natureza na essência do homem que é precisamente esta capacidade, esta possibilidade, no sentido ativo, de fazer ser formas outras de existência social e individual, como se vê quando se considera a alteridade das instituições da sociedade, da língua, das obras e dos indivíduos. Há portanto, bem entendido, uma natureza na essência do homem que é definida por esta especificidade central, a criação.

Essa capacidade de criação é encontrada nos dois pólos, no psíquico e no social-histórico, que Castoriadis (1992) chamou de

imaginação e imaginário. Há uma imaginação radical da psique, isto é, há um surgimento perpétuo de um fluxo de representações, afetos e desejos indissociáveis e que são incontrolláveis.

Para Castoriadis (1992, p. 89) “a criação é a capacidade de fazer surgir o que não estava dado e que não pode ser derivado a partir daquilo que já era dado”, sendo que a imaginação “é a capacidade de colocar uma nova forma”, utilizando elementos já dados. Assim “a imaginação é o que nos permite criar um mundo, ou seja, apresentarmos alguma coisa, da qual sem a imaginação não poderíamos nada dizer, e sem a qual, não poderíamos nada saber”.

O imaginário se exprime e existe pelo e no simbólico, que pressupõe a existência da capacidade imaginária (capacidade de ver em uma coisa o que ela não é, de vê-la diferente do que é). É na dimensão simbólica (ou imaginária) que se abriga a capacidade de criação do homem (Castoriadis, 1982). A dimensão histórico-social é fruto da capacidade de criação do homem que inventa novas formas, instituindo o novo.

A dimensão imaginária é responsável pelo poder de autocriação, auto-alteração, renovação das sociedades, que por sua vez criam instituições necessárias em determinado tempo histórico para uma dada sociedade. Os sentidos que o homem atribui é que criam essas instituições. A dimensão imaginária cria, institui o novo, podendo assim elaborar um novo pensar sobre as diferenças, instituindo novas significações.

Nesse sentido, o fazer humano é dotado de sentido, de significação, sendo capaz de criar novas formas e novas significações que fazem sentido para a sociedade em transformação.

O olhar diferenciado, possibilitado pelo Imaginário Social, torna possível a aproximação das significações imaginárias das professoras em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais incluído em suas salas de aula. Com isso, faz emergir o sentido atribuído ao outro enquanto indivíduo participante da sociedade.

A capacidade de criação também se expressa em novos modos de pensar e agir socialmente nas instituições de ensino, buscando dar sentido ao aprender e ao interagir na escola, introduzindo a diferença, não como fator de divisão, mas como um complemento capaz de fortalecer a aprendizagem escolar. Sonhar, construir, modificar, verbos que traduzem significações necessárias à evolução das instituições sociais, evidenciando a dimensão humana do fazer. É no imaginário radical que se solidificam os sonhos, a mudança, o novo, o por-vir-a-ser.

O imaginário expresso nas representações docentes em relação ao aluno incluído, expressa os significados instituídos e instituintes quanto ao diferente como legítimo outro. Neste contexto, as significações docentes manifestam-se em uma prática social, a educação, e em uma instituição, a escola.

De acordo com Barbier (1994, p. 15) “tudo que serve para formar (valores, normas, instituições, idéias e materiais pedagógicos) engendra *ipso facto* um magma de representações e de significações imaginárias que se insere na práxis educativa e em suas realizações”.

Conhecer a singularidade das histórias de vida das professoras torna possível uma aproximação dos significados e dos sentidos por elas construídos no decorrer de sua vida e de seu trabalho com a inclusão. Tal aproximação é fundamental para a compreensão da postura dos professores diante do desafio de trabalhar com alunos incluídos. A forma como os professores percebem a diferença está relacionada à forma como o professor é, à sua pessoa, às suas experiências vividas e aos significados atribuídos a estas.

O trabalho com histórias de vida, por sua vez, não visa questionar as escolhas feitas pelas professoras em suas vidas ou em seus percursos de formação, ele não se presta à denúncia de situações pessoais, mas busca nelas as significações imaginárias sociais instituídas em seus discursos, bem como, a criação do novo, de novas formas de pensar a educação, a prática e a relação com o outro, enquanto sujeito que

aprende, sujeito de sua história, estabelecendo uma via de mão dupla, ensinando e aprendendo, instituindo novas significações em relação ao outro.

4.1 Encontro com o outro

Quando conhecemos alguém percebemos, num primeiro instante, suas características físicas, e quando esse alguém é muito diferente, como agimos? Esse primeiro contato poderá nos aproximar ou afastar desse outro, e isso irá depender de como o percebemos. O modo como percebemos o outro, como olhamos para este indivíduo que se aproxima, repercute em nosso modo de pensar e agir.

A imagem que trazemos, construída social e historicamente do outro como incapaz, agressivo, doente, quase sempre provoca um afastamento.

Não tinha ninguém dos meus relacionamentos que tivesse, inclusive aquelas pessoas que tu conhecia de longe, a reação era de medo, a reação era de não se aproximar, enfim era isso. Mas aí quando eu comecei a trabalhar, aí tive uma outra visão e até aquela coisa assim da visão que passava, que a sociedade, enfim que a mídia, que a família passava para a gente, assim daquele ser como um ser incapaz, como um ser que, ah não chega perto, porque... então ele não pensa, ele não raciocina, ele vai te fazer isso, era essa a minha reação com relação às pessoas portadoras, era uma reação de medo pelas coisas que eu tinha ouvido. Aí isso se desfez quando eu comecei a trabalhar com portadores de necessidades especiais (Sonia).

Caso a imagem que se tem do outro é de um doente, ou uma pessoa agressiva isso pode provocar medo e conseqüentemente afastamento, como no caso de Sonia, assim, a existência de algum tipo

de contato com esse “diferente” não garante uma aproximação. Mas, conforme a professora essa imagem que tinha em sua mente se desfez quando começou a trabalhar com os alunos incluídos.

O afastamento e o medo são conseqüências do imaginário instituído socialmente, de agressividade, de incapacidade da pessoa com necessidades educacionais especiais.

O medo da diferença acompanha o ser humano desde o nascimento. Perpassa pelo imaginário social que ter um filho com deficiência pode ser um castigo divino, por isso muitas mulheres, futuras mães, rezam como forma de pedir proteção para o filho que está sendo gerado.

Este medo está presente também no relato da professora Heloisa:

Durante a gravidez toda mulher, não é só eu, toda mulher reza e pede a Deus que tenha um filho saudável, perfeito, às vezes a comadre pergunta o que tu quer, menino ou menina? Ah, o sexo não importa, tendo saúde, sendo perfeito, é isso que a gente quer (...) (Heloisa).

A expectativa de ter um filho perfeito acompanha o imaginário da mulher durante a gestação, indicando o grande medo de que aquele filho que ela espera, possa ter alguma deficiência. Para muitas mulheres ter um filho é realizar um sonho, por isso a deficiência assusta tanto, ela exclui a “perfeição” desse sonho.

No mundo em que vivemos, o que é diferente salta aos olhos, perturba. Ver o outro com sua forma diferente de ser/estar nele incomoda. A presença desses seres “diferentes a esses demais caracterizados pelo espelhismo da normalidade, é vivida como uma grande perturbação” (Ferre, 2001, p.197).

Mas porque a diferença perturba? A diferença é perturbação porque representa um espelho do que há de errado, feio, imperfeito em nós. Ela lembra os defeitos, as limitações, e isso perturba.

Eizirik (2001) coloca que a organização lógica e de significados, define o lugar do outro, seus limites e possibilidades. O outro não é sempre o que está fora, o estranho separado de mim, mas o estranho em mim.

A professora continua seu relato referindo-se a um momento marcante em sua vida, quando conheceu uma menina com Síndrome de Down. A menina era sobrinha de uma mulher que tinha sido sua colega de serviço, quando trabalhava no comércio. Essa antiga colega foi visitá-la com a irmã e a sobrinha.

Uma colega de serviço, de 20 anos atrás, a gente trabalhava junto na Elegância Feminina. Ela foi morar na frente da minha casa, e eu sabia, que quando ela ganhou a primeira sobrinha dela, a criança tinha Síndrome de Down. Há vinte e poucos anos atrás, eu lembro que ainda disseram assim, o comentário era que a criança não tem os riscos na mão, a criança portadora de Síndrome de Down não tem a mão desenhada como a gente tem, não sei se é verdade ou não, porque eu nunca fui tirar a prova disso, sei lá se é história ou o que que é. Aí a primeira vez que essa vizinha, a irmã dessa vizinha vai na casa dela, vai com essa menina, e a menina devia ter o que, uns 13, 14 anos. Elas chegaram na minha casa, e eu não sabia como reagir, o que fazer, eu não sabia se me aproximava, se eu me afastava, se eu falava com ela, ou se eu ignorava a presença dela ali. Eu optei em ignorar, para não querer magoar a menina, sem saber que eu tava magoando e muito a menina, porque ela tem a Síndrome de Down, mas ela fala, ela faz carinho, ela chora, ela sente, ela tem um coraçãozinho dentro dela, e eu na hora bloqueei, não sabia como fazer isso, a única coisa que eu fiz, foi pedir para os meus filhos não rirem dela, da atitude, do jeitinho dela. Aí aquilo me marcou e depois que elas foram embora, eu perguntei para a minha vizinha. Eu fiquei sem ação, sem saber o que fazer frente à visita da menina. E daí diz ela assim: - não, não é assim, tu pode conversar com ela, tu pode fazer carinho, tu pode abraçar, ela responde, ela fala, ela conta as

coisinhas dela. Aí na próxima visita que ela foi lá em casa, eu fui, abracei, conversei. Olha, precisava ver a faceirice dela, era outra menina. Ela me perguntava coisa, ela contava, ela conversava normal assim como a gente tá conversando, sabe, e daí aquilo me marcou, que eu, quando eu imagino, eu imagino a carinha da menina. Antes quando eu banqueei a indiferente para ela, quando eu tratei ela com indiferença, e depois quando eu me aproximei dela. Bom, ela quando vai lá, ela me leva flores, florzinha, coisinha, faz questão de ir lá em casa, me abraçar, me beijar. É outra pessoa (Heloisa).

A reação de Heloisa frente à visita inesperada dessa menina foi de indiferença por não saber como agir e qual reação a menina teria. Acreditava que sendo indiferente a presença dela, não a magoaria. Mas sua indiferença a fez perceber que a magoara muito, e com isso, percebeu a importância de sua aproximação. Em outras oportunidades procurou conversar com ela, pois havia descoberto que ela também gostava de conversar, afinal, é um ser humano com as mesmas necessidades e desejos. As imagens que são construídas em relação às pessoas com deficiência, caracterizando-as como “seres diferentes” não permitem, muitas vezes, visualizar a dimensão humana, e o estabelecimento de relações de afeto, carinho, amizade.

No imaginário instituído socialmente, evidenciado na fala da professora, a pessoa com necessidades educacionais especiais não é considerada “gente” igual aos outros, sua humanidade é esquecida, relegada a segundo plano e quando se manifesta, causa espanto, surpresa.

Eu tenho um pouco de medo de pegar um aluno com uma deficiência maior, isso eu tenho, mas outro tipo de necessidade, assim, pra mim não me assusta, porque eu agora já sei, eu aprendi que eles são iguais a nós, eles têm as mesmas vontades, que eles gostam de carinho, que eles gostam de atenção, que eles gostam de falar, que às vezes se

eles não conseguem segurar direito o lápis, mas eles falando eles se manifestam de maneira extraordinária (Heloisa).

O imaginário está em constante transformação, pois novas representações vão sendo construídas e se infiltram em nosso pensar, e em nossas práticas. O que Heloisa coloca se refere a essa transformação, quando percebeu a menina como “gente” e, sua relação com ela ganhou outro sentido.

Apesar disso, ao saber, durante o curso de graduação, que quando se tornasse professora iria ter alunos com necessidades educacionais especiais, reagiu com surpresa e medo.

Quando estive diante de uma menina cadeirante na escola onde realizou seu pré-estágio, sentiu-se angustiada, pensou na maneira como a professora se sentia, querendo contribuir para aprendizagem de todos.

(...) a surpresa maior foi quando na faculdade falaram que quando a gente tivesse atuando nós iríamos receber alunos inclusos na nossa sala, e daí eu fui fazer um pré-estágio numa escola e tinha uma menina, escola do município, escola com crianças bastante carentes, tinha uma menina que ela usava cadeira de rodas, e inclusive na hora de ir no banheiro, tudo, a professora tinha que ir com a menina porque era maiorzinha e as outras crianças não conseguiam ajudar ela e, a escola não tinha banheiro adequado para portador de deficiência. Então isso aí dá uma sensação estranha na gente, porque a gente se coloca no lugar daquele professor, vontade de abraçar todos, e fazer todos chegar num objetivo que, ou que a gente determina pra eles, ou uma expectativa que eles têm em relação ao que eles vão viver, ao que eles vão aprender ali na sala de aula, porque eu acho, não sei o que frustra mais se é no caso a gente, não, eles não chegarem aonde a gente queria que eles chegassem ou eles não chegarem aonde eles imaginavam que iam chegar (Heloisa).

Heloisa imagina que o professor pode ficar frustrado por não conseguir que o aluno atinja determinado nível de desenvolvimento e que o próprio aluno sinta-se da mesma maneira diante de suas limitações.

Esse sentimento se mistura ao imaginário instituído, levando a priorização de ações de socialização, o que traduz a imagem formada a respeito dos alunos incluídos.

(...) não sei se todos têm condições de progredir no cognitivo, mas eu acho assim, no momento em que a gente consiga socializar eles, já é um grande passo, porque a gente não sabe pra que lado eles caminham, até que ponto eles vão, até quando eles vão, esse mesmo que eu tenho na minha sala, ele tem treze anos e tá na terceira série, ele gosta muito de leitura, também de ler livros, mas ele não quer saber de contar as histórias, ele pega, ele leva, ele lê, mas ele não quer saber depois de contar e nem de desenhar, e é assim ó, ele é instável tem dias que ele gosta tem dias que ele não gosta, e quando ele gosta, ele fala, agora quando ele não gosta não adianta prometer o céu eles não fazem. O outro já não é assim, ele não se enturma, a socialização dele é muito precária, mas ele faz, ele copia, ele resolve, ele pensa, ele sabe, entrega os trabalhos, tudo (Heloisa).

A professora tem dúvidas quanto a possibilidade de aprendizagem dos alunos incluídos, entendendo que a socialização é um grande passo.

Heloisa relata aspectos do comportamento dos alunos incluídos, destacando algumas diferenças em relação a socialização e disposição para efetuar tarefas. Essas diferenças mostram a importância de estabelecer uma avaliação diferenciada, que considere as especificidades de cada aluno, estabelecendo ele próprio como parâmetro, evitando assim comparações desnecessárias.

A situação que Tania relata envolve a disputa pelo primeiro lugar na fila de entrada para a sala de aula. O comportamento que os alunos têm de apresentar é igual independente do problema que tenham. A condição

do aluno não lhe garante privilégio em relação à fila, ou outra situação, tem os mesmos direitos e deveres em sala de aula.

Esse tipo de coisa, claro, que os outros têm que entender, mas ela também tem que entender, que os outros também, se ela tá numa aula regular ela também tem que ter... se portar como, claro que ela não vai ser porque ela é o aluno incluído. Mas ela tem que saber que os outros gostariam também. Não porque, a situação que ela tá que ela tem que ser assim né. Não, eu vou aqui porque eu sou down.(...) Não vai ficar assim ó, não, é porque é down, porque é assim né, cobra igual, eles vão, até eu acho que eles preferem. Tem uma certa, que eu digo eles fazem assim ó, a criança necessita de um, ter assim um limite, e eles também necessitam ter limite, e ter também um estímulo, para cada vez mais, mais, mais (Tania).

Conforme o relato acima, a professora acredita que os alunos com necessidades educacionais especiais preferem a cobrança de forma igual, pois precisam de limites e de estímulos para evoluir. O lugar que ocupam na sala não é privilegiado por apresentarem alguma deficiência.

Para mim não muda muito, assim em termos de tratamento, que é um tratamento igual, assim em termos de... igual até por ali, tu tem que tratar assim, sem muita diferença, mas tu tem que fazer assim, adaptar, conteúdos, quando tem avaliação, um trabalho, a gente tem que adaptar para a criança incluída. Agora em termos de sala de aula, tratar diferente assim, não. É igual porque eles vão se sentir diferentes, porque se eles já tão numa sala de inclusão, tu vai tratar eles diferentes, eles vão continuar, sendo tratados diferentes. Claro que tem certas horas assim que a gente tem que tratar com uma certa diferença, por saber as limitações que eles têm por causa do problema (Tania).

A inclusão requer que todos entendam que não existem pessoas iguais, que somos diferentes, não porque temos uma aparência diferente,

mas porque pensamos e agimos de forma diferente, temos histórias diferentes, nos constituímos de maneira completamente diferente uns dos outros. Compreender isso é o primeiro passo para trabalhar com as diferenças dos alunos.

Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 28) coloca que:

Cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola supõe, portanto, considerações que extrapolam a simples inovação educacional e que implicam o reconhecimento de que o outro é sempre e implacavelmente diferente, pois a diferença é o que existe, a igualdade é *inventada* e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional.

A professora Sonia compreende as diferenças individuais e compara as limitações de uma aluna às suas enquanto aluna de um curso superior:

Eu acho assim que é preciso saber trabalhar com gente, com gente diferente, gente dos mais diversos jeitos e cada um tem as suas limitações, todos nós temos as nossas limitações. Quando eu tenho que ler um texto mais teórico lá na universidade... teve um texto que, tu sabe que eu tinha uma aluna o ano passado, que ela tinha uma determinada, parece que ela chegou num determinado estágio, mas tem outras coisas que, ela aprendeu a ler direitinho, tem umas coisas que, então ela ficou três anos comigo, mais ou menos naquele, aí quando eu tinha que ler um texto mais teórico assim, mais difícil, eu ficava me comparando a ela assim, como é, as limitações que a gente tem, e aquele texto ali, eu lia e relia o texto e ele não dizia muita coisa para mim. Então fica mais ou menos por aí (Sonia).

Se todos nós temos limitações, então porque frisar as limitações do outro? Os problemas, as dificuldades parecem sempre estar no outro, nunca em nós. O olhar do professor é que precisa ser diferenciado, para compreender que a diferença está em todos os alunos e que em alguns

ela é acentuada, não pelo exterior, mas pelas características singulares que nos diferenciam e formam nossa subjetividade.

Outra coisa marcante assim foi uma aluna inclusa, que eu tive o ano passado que ela era muito mimada, muito cheia de vontade e ela assim, ali a gente bateu de frente, eu querendo que ela entrasse, que ela tivesse a ordem, e trabalhasse como os outros, e ela me desafiando todo dia, me desafiando todo dia, e eu me mantendo, mantendo para não deixar ela ficar, porque não tinha nada que dar mimo porque é especial. Ela tem que ser, tem que ter responsabilidade enfim, aí então ela se emburrava comigo, não me dava tchau. Aí um dia ela chegou e disse assim, ela chegou e me deu um beijo e me disse eu te amo (Sonia).

A aluna incluída a que Sonia se refere deveria “ser igual” aos outros, ter responsabilidade e limites, o que vale para todos, e, por isso, com ela não seria diferente. Acredito que essa forma de ver os alunos difere, muitas vezes, do tratamento que recebem em casa da família, que consideram o filho um doente, um incapaz e deixam de cobrar dele o que cobriam de um outro filho dito “normal”. Tratar o aluno como um doente, deixando-o fazer tudo que quer significa não contribuir para seu crescimento pessoal com responsabilidade e autonomia.

Trabalhar com o diferente implica, de certa forma, ser diferente. Mas essa diferença não está no exterior, ela habita o imaginário, revela-se pelo olhar sobre o outro, sobre si mesmo, sobre a própria concepção de diferença.

Para Eizirik (2001, p. 57):

Trabalhar com o *diferente* é estar também neste *não-lugar*, movediço, incerto, refazendo-se e reconstruindo-se a todo momento, utilizando o desafio da dificuldade como motor para a construção de novos sentidos e realidades desse ensino que é tão *especial*.

Reconhecer as diferenças é olhar-se no espelho, é constatar aquilo que agrada e aquilo que desejaríamos ver modificado. Olhar para dentro de si requer compreensão da dimensão identitária do ser humano, cuja relação é ambígua, envolve aceitação do que se vê e do que nos faz parecidos com determinado grupo social, mas exige esforço para vermos o que está escondido, relegado a escuridão, e que nos torna seres humanos singulares.

A inclusão é uma imposição da lei, porém é uma conquista das pessoas excluídas do convívio social por apresentarem características peculiares não desejadas socialmente. Ela representa o direito, não só ao convívio, a “igualdade”, mas é símbolo do direito ao saber historicamente acumulado e “transmitido” na escola, instituição cuja função legítima é esta.

A inclusão veio (...) de cima pra baixo, lá em Brasília decidiram incluir as pessoas portadoras de alguma deficiência, alguma necessidade especial e incluíram. Então, até o professor que eu tinha na faculdade, ele dizia que não era integração, era entregação, de entrega que entregavam os alunos portadores de alguma necessidade especial em sala de aula e o professor que se virasse. E realmente, eu acho que o começo foi assim e, de repente, talvez, não sei, mas eu acredito que ainda tenha muitos lugares que isso aconteça porque é muito difícil tu tá com uma turma de vinte, vinte cinco, trinta alunos e um precisando da tua atenção o tempo inteiro, tu tendo que, por mais que tu queira que ele, que tu queira tratar ele igual aos outros, cada um é cada um, a gente tem que tratar diferente, bem dizer cada aluno, aquele que é especial então mais ainda (Heloisa).

Tratar o aluno com necessidades educacionais especiais de forma diferente, aqui tem sentido de adaptar a forma de trabalhar em sala de aula, pois cada um necessita de atendimento diferenciado. A professora

salienta que a atenção que necessita ser dispensada ao aluno com necessidades educacionais especiais é maior e, com turmas muito grandes, como as que temos em nossas escolas públicas, fica mais difícil.

Conforme Veiga-Neto (2001, p. 110):

Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) *normais* estão misturados com os (chamados) *anormais*, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais etc. – foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade.

Ser diferente é fugir da norma, sendo assim, excluído. Norma instituída socialmente, que todas as pessoas têm de se comportar de forma igual, homogeneamente. Desta forma, a heterogeneidade é olhada com desconfiança, medo, insegurança. E a escola é o lugar onde a heterogeneidade é indesejada, todos têm de atender as mesmas exigências, de disciplina e de desenvolvimento.

De acordo com Eizirik (2001, p. 47):

Nesse sistema vigilante e punitivo, algo que se observa é o movimento da homogeneização, da estabilização, da constrição, da normatização, do enquadramento. Desde a formação, ainda na família, depois continuando através da escola e permeando todo o sistema social, a palavra é conformação à norma, ao sistema; é obediência a determinadas regras.

É no espaço escolar que as diferenças se apresentam de forma mais nítida, sendo também, legitimadas por ela através do simbolismo

presente em suas ações hierarquizando e privilegiando espaços e fazeres. A escola, ao mesmo tempo em que sonha com a homogeneização do pensar e agir solidifica e institui papéis, legitimando relações de poder.

Além disso, existem problemas de comunicação que dificultam o trabalho do professor, e como Tania coloca são barreiras que precisam ser vencidas. No entanto, a avaliação ainda é comparativa, o aluno com necessidades educacionais especiais tem seu desenvolvimento comparado ao de seus colegas ditos normais, e com isso a expectativa de progredir de série fica relegada.

Ela era muito assim de, (...) explosiva assim né, de vez em quando queria bater nos colegas ou falava muito rápido que eu não entendia. Aí falei com a mãe dela, aí a mãe falou com ela assim não, eu acho que tem que falar direito para gente entender. Ela fala meio enrolado, eles já têm um problema de dicção, ainda falava rápido e meio enrolado, eu não entendia. São coisas que eu fui... são barreiras que eu já fui vencendo, já consigo falar com ela, ela já consegue copiar do quadro pro caderno. Tu vê estamos em junho, três meses e eu já consegui, eu acho que bastante coisa, mas até o fim do ano... por mais que a expectativa dela seja de ir para uma segunda série... mas que ela vai melhorar bastante dentro da primeira vai né, vai passar bastante coisa, requisito para uma primeira. Agora ela fez dois anos de pré, de repente faz dois anos de primeira e assim ela vai indo né... até... (Tania).

A incapacidade que, muitas vezes, as professoras acreditam ter para trabalhar com alunos incluídos, pode estar relacionada à imagem de doação, de caridade associada às educadoras especiais, com a qual não se identificam.

Perpassa pelo imaginário que as educadoras especiais³ têm um dom, uma vocação para trabalhar com alunos incluídos e por isso contam com uma virtude especial, dispendo de extrema paciência.

Nós temos assim aqui na escola educadoras especiais, assim magníficas, são pessoas assim, muito capazes e muito humanas, muito acessíveis. Até uma vez eu tava conversando com a Andréia, e eu disse para ela que eu não conhecia nenhuma educadora especial que fosse azeda, porque eu acho até questão de opção de vida. Tu opta trabalhar com... então aí não cabe assim tolerância, essas coisas, e a gente tem um amparo muito grande, às vezes tu conversa duas, três vezes por semana com a orientadora especial extra oficialmente, tu encontra no corredor. A Tânia, por exemplo, quando trabalhava a noite, a gente tinha uns períodos assim, que a gente ficava, ou mesmo no recreio, ficava trocando idéias, ficava conversando sobre o andamento da criança, o que que tinha acontecido (Sonia).

Aqui está presente o imaginário de que as educadoras especiais são pessoas muito humanas, e que sendo assim dispõe de tolerância, paciência e outras virtudes que só algumas pessoas vocacionadas teriam, estando então, preparadas, pois optaram por isso. Sonia destaca a humanidade das educadoras como sendo uma característica nata. O que tem de haver não é tolerância, mas respeito com o outro.

³ OLIVEIRA, G. P. **Significações imaginárias de educadoras especiais em relação à escolha profissional**: as lembranças da memória educativa. 2001. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

4.2 Significando a experiência

A experiência vivida por Heloisa, quando conheceu uma menina com Síndrome de Down, marcou sua vida profundamente, pois sua indiferença a fez repensar suas atitudes frente a outras crianças com necessidades educacionais especiais.

E depois frente a outras crianças portadoras de deficiência eu, nunca mais eu fiz isso de bancar a indiferente, eu sempre procurei me aproximar, fazer um carinho. Claro que às vezes... esses dias eu me aproximei de um gurizinho, devia ter uns sete anos ou mais, eu cheguei perto dele e ele me encheu a cara de cuspe. A gente não sabe a reação deles. Mas não é por isso que a gente vai se afastar e, eu disse, eu fiquei brincando e conversando com ele, aí em seguida passou e ele não fez mais aquilo. Aí a mãe dele disse: - Isso aí é porque, é a reação dele, quando ele não conhece alguém, ele não sabe o que vai acontecer, ele faz isso (Heloisa).

Ela procurou aproximar-se dessas crianças, e por isso pode compreender a reação de defesa frente ao desconhecido, que esse menino teve diante de sua presença.

Heloisa viveu uma situação de conflito consigo mesma, pois não sabia como agir quando conheceu aquela menina há alguns anos atrás. Situações como essa, de conflito, ou de mudança fazem o sujeito confrontar-se consigo mesmo e podem levar a uma reorientação na forma de pensar e comportar-se. Essa reorientação é entendida por Josso (1988) como “momento charneira”.

Assim, também a inclusão pode ser percebida como uma situação de mudança, provocando um conflito nos docentes, podendo proporcionar uma reorientação, um novo pensar e agir. Por isso, entendo que o projeto que ela desenvolve na escola surgiu como resposta a esse conflito.

Daí, quando eu cheguei aqui na escola eu fiquei sabendo que tinha classe especial aí eu conversei, que na época a coordenadora era a professora Viviane (...) pra saber se dava pra aproximar os meus alunos da classe regular da classe especial, porque eu lembro até hoje que eu quando me deparei pela primeira vez com uma criança com a Síndrome de Down, ela tinha 19 ou 20 anos a menina, sobrinha de uma vizinha minha, e eu já tava com trinta e poucos, né, e daí quando eu fiquei frente a frente com essa menina, eu não sabia o que fazer, eu simplesmente tratei ela com indiferença, eu não conversei, eu não toquei, eu não fiz nada, porque eu fiquei com medo frente a reação dela, eu não sabia como ela ia me aceitar, se ela preferia que eu tratasse ela com indiferença ou se ela preferia que eu tivesse um gesto de carinho, alguma coisa assim com ela, hoje eu sei que ela deve ter ficado muito triste comigo, que ela esperava um gesto de carinho, porque inclusive a gente é bastante amigas e ela onde me enxerga corre pra me abraçar, pra me beijar, mas na época eu fiquei paralisada. Aí depois com o passar do tempo eu fui, eu pensei no que eu fiz e digo não, mas isso tá errado, mas claro eu nunca tive contato com nenhuma pessoa portadora de alguma necessidade especial aparente, no sentido, assim, oh, no físico, entende que eu pudesse ver que ela tinha alguma necessidade especial, porque eu acho que o portador de necessidades especiais somos todos nós, né, ou aqui ou ali, mas a gente tem (Heloisa).

A reação que teve frente à diferença, expressa pela Síndrome de Down, lhe despertou para compreender que seu medo podia estar relacionado à falta de contato com pessoas com deficiência. Foi justamente a repercussão desse contato que lhe proporcionou refletir e intervir no imaginário de seus alunos, através de uma idéia simples: aproximá-los.

A percepção do preconceito de uma aluna juntamente com a lembrança de sua experiência com uma menina com Síndrome de Down

fez despertar o desejo pela convivência com os alunos de classe especial. Quando chegou na escola Heloisa se deparou com o preconceito, e com a reação de medo de uma aluna em relação a um colega que também vinha de transporte escolar.

Aí eu desenvolvi esse trabalho e a gente fez assim, a gente aproximou os meus, os alunos da classe regular, com os alunos da classe especial, e, então o que que a gente fez, nós, eu levei os meus alunos, eram vinte dois ou vinte três, pra visitar a classe especial porque inclusive eu tinha uma menina que ela andava de transporte escolar com um coleguinha da classe especial e ela tinha medo desse coleguinha, no transporte ela não queria sentar perto, ela se afastava desse colega, e eu fiquei pensando, mas eu disse para aí, tá acontecendo com ela a mesma coisa que aconteceu comigo, né, então, isso aí, a gente vai ter que quebrar esse tabu, porque a classe especial é trabalhada pra eles entrarem na classe regular, só que a classe regular não é trabalhada pra receber esses alunos, então o que que acontece, chega um aluno incluso na classe regular e ele continua incluso, ele continua excluído, porque é difícil um coleguinha que quer sentar junto, quer fazer trabalho, que entenda a necessidade dele, às vezes por não ter contato, às vezes por não ter paciência, de uma maneira ou de outra (...) eu aproximei a classe regular da classe especial exatamente pra melhorar é esse entrosamento, porque a classe especial é preparada pra entrar na classe regular, só que a classe regular não é preparada pra receber o aluno incluso, quer dizer quando chega no começo do ano eles vêm que tem um aluno diferente deles, mas ou eles conheciam no transporte ou eles conheciam, sabiam que era aluno da escola, mas de repente eles nunca se aproximaram desse coleguinha, nunca falaram com eles e depois que a gente começou a fazer visita na classe especial eles se cruzam nos corredores e eles se cumprimentam, eles se apertam a mão, tanto o que, o da classe regular quanto o da classe especial (Heloisa).

Diante disso, percebeu na aluna aquilo que havia acontecido quando conheceu a menina com Síndrome de Down, então surgiu a idéia de um projeto de aproximação dos alunos de classe regular daqueles alunos que freqüentam a classe especial.

Este olhar que surge, através do trabalho em conjunto com as professoras de classe especial, tendo o intuito de aproximar esses “dois mundos”, contribuiu para romper com a imagem instituída que os alunos de classe regular tinham em relação aos alunos da classe especial.

Mas aproximá-los não foi nada fácil, num primeiro momento a imagem instituída se fez presente através do medo, manifestado por uma menina ao ouvir o convite para o encontro.

Quando eu levei os meus lá, primeiro quando eu falei para eles que eu ia trazer eles ali, teve uma menina minha que até chorou, não queria vim, aquele bando de louco, não sei o que, mas, tava assim, aí eu fiz todo um preparo, toda uma conversa com eles. Eu disse para ela, tu chega na porta e se tu não quiser entrar, tu volta, a professora não vai te obrigar a ir. Outro dia se tu quiser ir tu vai. Aí ela chegou na porta, viu os trabalhinhos, brinquedos e tudo, e aí ela quis entrar. Só que tem uma menina, que ela grita, ela fica o tempo todo gritando, daí a professora disse, que ela grita para expressar a emoção, às vezes de alegria, às vezes de tristeza, e que quando ela tá alegre, ela grita e o olhinho dela brilha de um jeito diferente. Aí ela gritava e tu via nas mãozinhas dela que ela tava faceira, ela tava faceira que a gente estava ali. Sabe então, dá para se aproximar deles sem medo, a gente deve tratar deles como se eles fossem, não, como eles são, pessoas. Às vezes, até a gente fica com raiva e agride né, então, tem que chegar perto deles. E eu pensei assim, como é que eu vou querer que um aluno de oito anos, de oito, nove anos receba bem ou trate bem um colega incluso se eu com trinta quando eu tive frente a frente com um, eu também não tratei bem (Heloisa).

Ao frisar que tais alunos são pessoas e que dá para se aproximar sem medo fica evidente a imagem de agressividade que ainda persiste relacionada a eles.

Heloisa tornou-se agente instituinte, realizando ações de aproximação entre os alunos, manifestando e promovendo a criação de novas significações nos alunos de classe regular, abrindo espaço para o imaginário instituinte em relação aos alunos incluídos.

A imagem que as crianças tinham dos incluídos refletiu na forma de ver o seu trabalho dentro da escola, buscando a união com as educadoras especiais para romper com o preconceito e a segregação existentes apesar de haver inclusão na escola. No entanto, ela considera fundamental a convivência desde a entrada na escola, construindo estratégias para respeitarem as diferenças individuais.

Porque se tu começar com eles, enquanto eles são pequeninhos, quando eles chegarem na quinta série, eles já estão numa boa. E eu acho assim que a gente não pode se basear naquela fala que diz assim ó: - ah, mas isso aí eles aceitam, eles já são maiorzinhos, eles aceitam numa boa. Mas se eles não tem o contato, a prática, o convívio com eles é difícil.(...) E eu acho que essa história de entender uma pessoa portadora de alguma deficiência é na sala de aula, se bem que eu também acho que todos nós somos portadores de alguma necessidade especial, normais ou não, todo mundo têm, porque diz que de médico e de louco todo mundo têm um pouco. Eu acho que a gente precisaria também um, um, alguém, ou alguma coisa que lembrasse a gente que todos estamos aqui procurando as mesmas coisas. Então aquela que fica na aparência, a necessidade especial aparente, que todo mundo vê choca, te deixa sem ação se tu não estiver preparada para isso. Agora como pessoas nós temos necessidades especiais implícitas e às vezes nas nossas atitudes aquilo sai para fora de maneira que a gente nem se dá por conta que aquilo tá prejudicando alguém, ou a nós mesmos (Heloisa).

Para Heloisa é preciso começar desde cedo a convivência com a diferença, pois assim o preconceito e o medo tendem a desaparecer, tornando natural a percepção do outro, como um ser humano, que como qualquer outro, tem suas características. Além disso, a escola é o lugar ideal para se trabalhar as diferenças como algo inerente ao ser humano.

A imagem que trazia consigo, está gradualmente se desfazendo e dando lugar ao investimento na capacidade de pessoas com necessidades educacionais especiais, incluídas em sua sala.

Fazer a diferença é isso que conta para ela. E ser professora é poder contribuir para formação dos alunos como pessoas melhores. Essa postura profissional assumida mostra sua perseverança, disposição e maturidade.

(...) a gente não pode ficar esperando que tragam para nós, nós é que temos que buscar, nós é que temos que fazer. Então se as oportunidades tão aí, porque não fazer? Porque ninguém faz eu também vou entrar na fila dos ninguém? Não. Então eu vou fazer a diferença! Eu vou, se dá dá, senão valeu a experiência, valeu a vontade, valeu o que vivi naquele momento ali, né, foi importante, se de repente eu não consegui aquilo que eu imaginava, mas de repente quantas pessoas foram beneficiadas por uma atitude que eu tive, porque, às vezes, as pessoas, tem medo de quebrar a cara. E um dos maiores pecados das pessoas eu ainda acho que é a omissão. Com medo do que possa acontecer a gente se omite, é muito mais fácil tu ficar quieto, deixar o barco correr do que de repente tu remar contra a maré e mostrar que não é bem assim, que pode acontecer diferente, mas é difícil em qualquer canto, a coisa já tá tão sistematizada, tão intrínseca, as ações das pessoas, que parece que quem vai sair fora daquela bola ali é porque quer, ou quer aparecer, ou sei lá eu, e falta um pouco às vezes de coragem né, porque eu acho que a gente não podia mais, chega de se omitir e achar que do jeito que tá tá bem e deve continuar, e eu ainda acho que o lugar que a gente faz a diferença é na escola. A diferença acontece principalmente nas

séries iniciais, no currículo, eu considero o currículo o alicerce para toda uma carreira profissional, porque é ali que tu tá formando a pessoa, o cidadão, é ali. Muitas vezes, muitas vezes não, a maioria das vezes não só com o discurso, mas com a atitude do professor, porque é aquela coisa, às vezes o professor tem um discurso e na hora de fazer faz outra, age de maneira diferente (Heloisa).

O sentido que Heloisa atribui a escola fica evidente em seu relato. Ela entende que a escola é o lugar onde deve começar a mudança de atitude dos alunos e que os professores são também agentes responsáveis por esta mudança. Para ela o professor não pode se omitir e aceitar as coisas como estão.

O desejo de mudança se traduz como sonho de uma outra escola, uma escola mais comprometida, cujo discurso seja coerente com a prática.

O sonho é um componente do imaginário, ele traduz as expectativas do sujeito, projetando um querer ser. É a dimensão imaginária que abriga a capacidade de criação do homem e, é ela que produz o novo através dos sonhos, dos desejos, das expectativas, instituindo com isso novas significações.

Assim o novo pode se manifestar através dos desejos, dos sonhos dos sujeitos. Esse sonho se manifesta também na possibilidade de se colocar no lugar do outro, compreender e sonhar a partir desse “lugar”.

Nesse sentido, ao se pensar enquanto criança com necessidades educacionais especiais, Heloisa revela, através da escrita, seu desejo de ser uma professora capaz de incentivar o aluno incluído a aprender, desafiando-o a ir além das suas limitações, e procurando integrá-lo com os demais alunos.

Se eu fosse uma criança com limitação, seja ela qual fosse, eu gostaria que minha professora fosse uma pessoa que me incentivasse a crescer, a produzir, a aprender o que minha capacidade permitisse, que

me respeitasse e me desafiasse a querer tentar ir sempre além do que eu imaginava ser capaz, enfim, que me tratasse com muito carinho e atenção, que fizesse com que eu não me sentisse insegura, incapaz ou sozinha na turma que eu fizesse parte. Uma professora que não visse o meu erro em atividades propostas como fracasso, mas que utilizasse-o como forma de incentivar a minha atitude do fazer, não fazendo as coisas por mim ou me dando-as prontas (Escrita da professora Heloisa).

Esse desejo de ser melhor conduz a uma reflexão capaz de criar novas significações, um novo pensar em relação ao aluno incluído e, por conseguinte promover alterações na forma de trabalhar com esse aluno.

Sonhar significa pensar, projetar. Mas, muitas vezes o que sonhamos implica mudanças, as quais podemos, ou não, conseguir implementar. Assim ao se deparar com um aluno com necessidades educacionais especiais, o professor pode entrar em conflito com seu pensar a educação e com seu fazer docente, pois este implica em tomada de decisões frente a esse novo contexto educacional.

Sonia está a sete anos na escola e desde o início trabalha com alunos incluídos. Porém, neste momento acredita que é preciso ter formação em Educação Especial para poder realizar um bom trabalho. A professora demonstra grande preocupação em relação ao seu fazer docente, sentindo necessidade de um suporte maior.

Eu gostaria que a professora tivesse conhecimentos sobre a minha deficiência. Que tivesse um curso de graduação em Educação Especial, ou um curso de formação para trabalhar com portadores de deficiências. Isso é muito importante porque o educador precisa de um suporte teórico para embasar sua prática. É muito difícil fazer um bom trabalho sem formação, pois mesmo que a pessoa faça o melhor possível, sempre ficará faltando informação para lidar com as diversas situações que surgem no dia-a-dia. A formação continuada é uma alternativa para a falta de formação dos professores

que estão atuando em salas com alunos incluídos, mas ela precisa ser mais sistemática para ter uma maior eficiência. É necessário que se disponibilize tempo para que os professores façam leituras e troquem idéias. Que tenham um tempo para se informar sobre as deficiências, de como elas afetam o desenvolvimento da criança e que houvesse um contato com os outros profissionais que tratam da criança como médicos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos, etc. Estas coisas são realmente importantes, mas além de tudo isso, uma coisa é essencial nesse processo de inclusão: que a professora tenha disponibilidade, que seja uma escolha sua trabalhar com a inclusão. Gostar do que se faz é o primeiro passo para se ter sucesso (Escrita da professora Sonia).

A preocupação que Sonia tem direciona sua escrita para as necessidades formativas que acredita suprirem, em grande parte, as dificuldades que tem encontrado na prática cotidiana. Dessa forma ela revela um desejo de ser diferente. Além disso, a professora que sonha se caracteriza pelo conhecimento das deficiências e pelo gosto em trabalhar com alunos incluídos.

O desejo de ser melhor, de fazer melhor, revela a dimensão imaginária que produz os sonhos e que instaura novas perspectivas em relação ao fazer docente. Tania também expressa esse desejo de ser uma professora diferente.

Gostaria que ela fosse calma, atenciosa, perspicaz, disposta e competente. Que fosse comprometida com seu papel de professora e gostasse de trabalhar com criança portadora de necessidades especiais. Gostaria que ela buscasse mais conhecimentos sobre minhas limitações, para melhor trabalhar comigo. E sentasse perto de mim, quando fosse possível, dando-me explicações individualizadas. E que os conteúdos fossem bem adaptados para melhorar o meu desempenho escolar (Escrita da professora Tania).

Esse sonho expresso pelas professoras evidencia um descontentamento em relação ao seu fazer docente, bem como o desejo em ressignificar a prática, apontando para a necessidade de conhecimentos sobre as deficiências dos alunos.

5 PERCURSOS DE FORMAÇÃO NA TRAJETÓRIA DOCENTE

Muitos estudos têm enfatizado a importância de se ouvir as histórias de vida dos professores considerando que “um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação” (Moita, 1995, p. 115). Sendo assim, as histórias de vida traduzem os processos de formação do professor, os quais balizam seu modo de ser e agir profissionalmente.

Goodson (1995) destaca a importância de dar atenção ao que os professores trazem em suas Histórias de Vida. Conforme o autor “as experiências de vida e o ambiente sociocultural são ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu*. De acordo com o quanto investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática” (p. 71).

Desse modo, autores como Antonio Nóvoa e Marie Christine Josso têm trabalhado utilizando as histórias de vida na perspectiva da formação de professores. O valor desta perspectiva reside na possibilidade de inserir o sujeito em um processo reflexivo e autoformativo através de narrativas autobiográficas. Assim, aqui no Brasil também pesquisadores se interessam pelo trabalho com histórias de vida na formação de professores, destacando-se os estudos do grupo GEDOMGE/USP coordenado pela professora Denice Catani.

Tais estudos têm contribuído de maneira significativa para expansão de pesquisas cujo foco principal é o professor, com isso buscando compreender seu percurso de formação, e como este se relaciona com sua prática.

Considerar os percursos pessoais e profissionais de formação das professoras é revelar o modo como foram se constituindo sujeitos no

mundo e como esses sujeitos optaram por trilhar os caminhos da docência.

Com isso, em suas narrativas podemos observar elementos que foram delineando os processos formativos e que as professoras trazem na memória, como o momento da escolha pela docência, passando pela formação inicial e a entrada na escola, momento de encontro com a cultura escolar e com os colegas de trabalho.

Dessa forma, vários ambientes formativos foram percorridos, e ainda o são, o que determina a evolução, a mudança, que nos faz ser diferentes hoje do que éramos antes de iniciar o percurso escolhido. Em cada momento do percurso novos elementos se fazem presentes, modificando, às vezes, o sentido e o rumo. Outras vezes foram norteadores, apontando o caminho.

As histórias aqui escritas são muito diferentes, pois remetem a momentos de escolha, de impossibilidade, de não escolha. Início apresentando o momento crucial de decisão e a entrada na profissão, momentos que remetem ao sentido atribuído à docência em suas histórias de vida.

Nesse sentido, conhecer as Histórias de Vida de professoras que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais, na perspectiva da inclusão é imprescindível para esta pesquisa, pois possibilita vislumbrar seus percursos de formação e autoformação, e ainda, sua relação com os saberes da experiência.

5.1 Todo caminho inicia com uma escolha?

O que significa ser professor? A resposta para esta pergunta depende do sentido que cada professor(a) atribui a sua profissão, a forma como se identifica ou não com ela. O sentido que damos ao ser professor

pode ser desencadeado pela identificação que temos com a profissão. Essa identificação muitas vezes, vem sendo construída desde a infância, e vai sendo solidificada com a escolarização e com o contato diário com professores em sala de aula. Segundo Tardif (2002) os professores ficaram imersos em seu lugar de trabalho aproximadamente 16 anos. Essa imersão forma uma bagagem de conhecimentos, crenças, representações e certezas sobre a prática docente.

No processo de formação vai se construindo a identidade de uma pessoa; e cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação. A identidade profissional “é uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e discontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto” (Moita, 1995, p. 116).

Para muitos a opção e o gosto pela docência apareceram cedo, nas brincadeiras de infância, na admiração por uma professora e, o que era coisa de criança passa ter outro sentido, passa ser a escolha profissional. Os caminhos percorridos pelas professoras são bem distintos, como veremos adiante. Para Tania a escolha da profissão iniciou na infância e se consolidou na adolescência.

Eu desde que era pequena sempre pensei em dar aula, ser professora, chegava em casa escrevia, dava aula pra minha irmã, fazia bastante coisa, né (...) aí então, eu sempre disse pra mãe que eu queria ser professora, mas depois quando eu tive que estudar mesmo, né, que a coisa começou a ficar mais perto da minha decisão profissional aí eu fiquei assim, né, com o pé atrás, vou ou não vou, daí a mãe me deu incentivo grande foi da parte dela, né: - não, você já me falou que gosta (Tania).

Contando com o apoio de sua mãe, decidiu seguir a profissão. Então foi fazer o Curso Normal, no Instituto de Educação Olavo Bilac⁴, o qual teve papel importante na formação de professores em Santa Maria. As quatro melhores alunas do magistério faziam o estágio na escola, duas no primeiro semestre e duas no segundo. Como Tania foi sorteada para fazer no segundo semestre e não tinha passado no vestibular foi para casa de sua mãe, que era fora da cidade. Foi então que surgiu a oportunidade de trabalhar em uma escola que precisava de professor, ela era a única que morava ali que estava concluindo o magistério e que poderia assumir.

Pra mim assim eu ter sido sorteada pro segundo semestre foi um achado muito grande porque eu fiz estágio já trabalhando, tudo né... Eu era a titular da turma, não tinha professora titular, eu já entrei dando aula direto com os alunos. Ia até as duas da manhã trabalhando assim, fazendo cartaz e, na época de avaliação, na época de avaliação que tu tinha que sair com todo aquele catatau, eu saía com malas e bagagem, tinha que levar tudo, cada aluno tinha um envelope separado. E eu fiz estágio com a terceira série, eu acho que eu trabalhei uns, puxa vida, acho que uns oito anos direto com a terceira série, aí depois, ah...seis anos com terceira série. Aí eu entrei no Estado, peguei uma primeira, ninguém queria, aí eu fiz concurso durante esse tempo fiz concurso, fiz concurso pro Estado passei e tudo. Até meu marido que pagou a inscrição e disse assim olha tu tem o direito e o dever de passar no concurso, e eu passei, só que eu passei lá em quinquagésimo quarto lugar porque eu não tinha muitos cursos, fazia pouco que eu tinha me formado, isso conta né, isso conta na hora, porque tu passa, mas tu tem toda titulação pra levar e eu fui chamada uns três, quatro anos depois do concurso. Aí eu assumi em São Pedro e eu já fazia faculdade na época. Eu entrei no município em 83, passei na faculdade em 86, e em 89 eu entrei no Estado, no último ano de faculdade. Aí tinha a

⁴ Ver MONTAGNER, R. **Ressignificando imagens/memórias de alunas do Instituto de Educação Olavo Bilac: processos de formação de professoras (1929 – 1969)**. 1999. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.

escola do estágio, que eu fazia estágio no Duque, aí dava aula no Santo Antonio com terceira série, tinha a primeira série em São Pedro e fazia a faculdade à noite, só chegava em casa pra dormir. Não queria mais nada. Mas valeu, eu acho assim que... já entra dentro da escolha da docência, já entra aí, eu acho, eu sempre gostei de dar aula (Tania).

Quando retoma seu percurso inicial, relembra a oportunidade que teve de começar a trabalhar, antes mesmo de concluir o curso, e a correria de quem teve que fazer a faculdade trabalhando vinte horas, e depois no último ano com quarenta horas. Para ela, ter de trabalhar muito está implícito na opção pela docência.

Nossas escolhas são permeadas de sentido e são determinadas por ele. Assim, o sentido que a docência tem para Tania não é o mesmo que tem para Heloisa. Para ela ser professora é mais do que uma simples escolha, é um sonho.

Escolher pode ser sofrido, mas quando o que gostaríamos de fazer precisa ficar para depois, a possibilidade de escolha desaparece. Para Heloisa a escolha pela docência se deu na adolescência, mas isso não garantiu que realizasse seu desejo em seguida. Pelo contrário, sua vontade teve de esperar mais tempo, pelo menos até os filhos crescerem e ter melhores condições financeiras para poder estudar.

Ela queria cursar o Normal que, a partir de 1970 (época que ela ia cursar) só tinha no Instituto de Educação Olavo Bilac, e era diurno. Mas como precisava trabalhar e não queria ficar sem estudar fez o científico (atual Ensino Médio) no Colégio Estadual Manoel Ribas (Maneco). Depois disso fez vestibular, mas não passou, e só mais tarde quando o último filho já estava grande retomou os estudos. Só então pode começar a caminhada em direção ao seu sonho. Cursou um ano de magistério e por insistência de algumas meninas que faziam estágio na escola foi fazer vestibular para Pedagogia, e passou.

Essa situação se assemelha a da maioria das pessoas em nosso país, ter que conciliar trabalho e estudo, ou ter de optar por trabalhar sem ter condições de seguir adiante com os estudos.

Eu tenho Pedagogia, séries iniciais da UFSM, fiz um ano de Magistério no Bilac, só um ano porque assim, quando eu comecei, quando eu, em 1970 por aí, eu fui fazer, mudei de endereço da minha família e fui estudar no Coração de Maria, e eu queria fazer o normal que era Escola Normal Coração de Maria naquela época e quem passasse os quatro anos do ginásio, 1ª, 2ª, e 3ª, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série ginásial com a média 7,0 não pegava exame, passava direto pro normal sem fazer a seleção, porque naquela época tinha uma seleção pra entrar no normal do Coração de Maria. Aí, eu fiz os quatro anos e não peguei exame em nenhum ano, eu teria direito a entrar direto pro normal quando eu terminasse, só que foi a reforma da educação que veio, reforma de 1970, e acabou a escola normal Coração de Maria, aí ela passou a ser escola de 2º grau. O normal só tinha no Bilac, no Bilac, que também tinha seleção, mas aí como só tinha normal de dia, eu fui estudar de noite no Maneco e trabalhar de dia. Aí eu fiz o científico no Maneco e entrou aquela parte da terminalidade, tinha terminalidade plena e terminalidade parcial, e eu fiz a terminalidade plena que eu tinha dois dias na semana no Maneco e três dias no Cilon Rosa e a minha parte técnica era, é, técnico em decoração de vitrinas, vitrinas de loja, não decoro nada, mas eu conclui o curso. Aí em 75, eu conclui o ensino médio, fiz com o curso científico do Maneco, fiz vestibular e rodei, aí em 76 eu fiz vestibular, rodei, aí entre namorar, casar, criar filho, abandonei os estudos, parei tudo. Aí eu sempre dizia pros meus guris quando o mais novo entrar no 1º ano eu vou voltar a estudar, quando o mais novo entrou no 1º ano, eu voltei a estudar lá no Bilac. Fiz o exame de seleção, que tem exame de seleção, né, até hoje, no Bilac, pra fazer o Magistério. Eu fiz e passei. Aí eu tava fazendo e as estagiárias da Universidade, da Federal, e da UNIFRA que já estava mudando não era mais FIC era UNIFRA, diziam pra mim, eu contava a minha história, dizia que eu já tinha ensino

médio, ela porque tu não faz vestibular? Faz vestibular pra Pedagogia que tu já entra num concurso com nível cinco ganhando mais, te habilita a mesma coisa. (...) Fui no Bilac, me inscrevi pra fazer o vestibular, fiz pedido de isenção pra não pagar o vestibular, ganhei, fiz o vestibular sem fazer cursinho, passei em décimo sétimo lugar, quarenta vagas, duzentos e poucos candidatos, isso em 96, tá. E daí eu tranquei o Magistério não desisti nem nada, fui lá e acertei com as gurias que eu ia, se eu passasse no vestibular eu não ia continuar fazendo, e foi o que eu fiz (Heloisa).

O orgulho diante de sua trajetória é evidente, pois ter conseguido passar no vestibular e no concurso para o magistério estadual depois de muito tempo, competindo com meninas mais novas, ganha um sabor especial, de conquista.

Heloisa entende que para ser professor é preciso gostar do que se faz, para por limites às crianças e ter firmeza naquilo que afirma, argumentando o porque de cada atitude tomada. Acredita que o professor tem papel fundamental na vida dos alunos podendo mudar o modo de pensar e agir. A identificação que ela tem com a profissão se traduz no sentido que atribui a seu papel de professora.

Eu escolhi ser professora que eu vi, assim, ó, eu sempre tive uma queda muito grande por criança, eu acho que criança, assim como eles precisam de carinho, eles precisam de limites, e tem que ter uma pessoa, assim, ó, que tenha muito gosto pelo que faz, e gostar muito de criança pra poder impor esses limites, porque é muito difícil tu dizer um não pra uma criança. É difícil pra criança ouvir não, é difícil pra gente que diz o não. Porque não é só dizer o não e deu. Esse não tem que ser sustentado, argumentado, tu tem que convencer que realmente aquele não, é preciso pra criança. Com os filhos da gente funciona bem, é só tu ter pulso firme e vai, né. Agora com alunos, já tem que ter um jogo de cintura. E daí eu pensei assim, acompanhei toda a, todo o primeiro grau, ensino médio dos meus dois, dos três

filhos e eu via no caderninho deles, e eles assim, alunos nota dez, sem problema nenhum, os três deles, mas quando eles faltavam a aula e eu pedia o caderninho de colegas emprestado, é escola do município, e eles, o caderno, às vezes, que emprestavam pra eles, tinha cheiro de xixi, amassado, tudo escrito errado, tudo assim, ó, que te diz, te dá a primeira impressão que tu tinha, a não, mas ser professora desse tipo de aluno não chegar nem perto, porque simplesmente cada caderno que tu não conseguia nem pegar na frente. Aí, eu pensei comigo, mas para aí, eu acho que é pra esses alunos que existe o professor, é pra eles que o professor tem que fazer a diferença, tem que mostrar pra eles que eles podem agir de maneira diferente, que o caderno deles é importante, que a postura, que a aprendizagem, que tudo, sabe. E foi o que me levou a optar por Pedagogia. (...) E eu acho que é bem diferente, porque não adianta uma criança ser inteligente e não saber usar a inteligência dela (Heloisa).

Sua opção pela docência se fortaleceu com a entrada dos filhos na escola, onde participava ativamente. Essa participação na vida escolar dos filhos contribuiu para pensar em “fazer a diferença”, pois acredita que os alunos com maior carência (econômica, afetiva) precisam de um professor que possa ajudá-los a evoluir com limites. O papel que o professor assume em seu imaginário, está relacionado ao poder de transformação social e a percepção da escola como lugar para fazer esta transformação.

Seu gosto por aquilo que faz e seu imenso orgulho em ser professora mostram a valorização da profissão por quem teve dificuldades para estudar, tendo que priorizar o trabalho e a dedicação aos filhos. Seguir seu sonho era o que ela queria, porém teve de ir contra a vontade da família, contando apenas com o apoio dos filhos. Mas nunca desistir, esse era seu pensamento, estava decidida a seguir em frente, enfrentando todas as dificuldades. Desse modo, o orgulho e a satisfação por ter a profissão que tanto quis são evidentes.

Eu gosto tanto, eu me sinto tão realizada, eu não sei se é pelo fato assim de chegar aos quarenta e poucos quase cinqüenta, me formar, competir com gurias de vinte e poucos anos, gurias solteiras de outra família, tudo, e eu consegui, o concurso, quando eu fiz, eu passei em quarto lugar, num concurso que passaram quarenta e três professoras, eu passei em quarto e chamaram cinco. (...) E daí, como eu digo, o que mais me enche de orgulho é eu ta caminhando na rua e uma criança diz: - Olha a professora, oi professora Heloisa, oi professora Heloisa. Tu recebe o contra-cheque no final do mês, divisão do departamento de pessoal do estado do Rio Grande do Sul, Heloisa, sabe, aquilo ali enche o ego, porque às vezes eu encontro colegas de outras... que trabalharam comigo no tempo de juventude ou coisa assim: - Ah fulana que tá fazendo, não trabalha mais? Digo: - Não, agora sou professora do estado, sabe. (...) Eu me realizo, eu digo, eu gosto tanto do que eu faço que parece que eu recebo hoje, passa dois ou três dias eu já tô recebendo de novo (Heloisa).

Enche-se de orgulho quando lê seu nome no contra-cheque e mais ainda quando conta para pessoas que trabalharam junto com ela no comércio, que agora não é mais comerciária, é professora! Para ela ser professora é ter uma posição de destaque, um *status* perante os pais dos alunos e a sociedade. Ser professora tem um valor especial: de conquista de um sonho.

Essa imagem positiva que construiu em relação à profissão, pode ser devido a sua primeira experiência como professora. Ela iniciou sua carreira em uma escola do meio rural e considera que adquiriu segurança por ser um ambiente de trabalho bom e no qual era valorizada e respeitada pela comunidade.

E eu cheguei na zona rural e me trataram assim, como uma deusa, como eu te disse, era uma escola com cem alunos, treze professores, as pessoas, lá

só tinha uma rua, no lugar onde eu tava, é Caimborá em Nova Palma. Caimborá distrito de Nova Palma. Eu fui tratada como uma rainha, lá. O professor lá é quase que um médico, uma pessoa assim que tem todas as regalias e, mas não regalias assim no sentido de finanças, entende, é o reconhecimento deles, eles valorizam o teu trabalho, eles te olham com admiração, por tu ser professora. Eles dizem até assim ó, como é que pode agüentar essas cria numa sala de aula, entendeu, mas gente maravilhosa, gente assim, ó que faz a gente se sentir valorizada, sentir orgulho por aquilo que a gente tá fazendo. (...) mas pra mim, comecei já a professora, uma nova professora da terceira idade, como eu digo, sabe, eu cair num lugar, assim, ó, eu caí num paraíso, porque a comunidade da zona rural do interior eles me tratavam, assim, ó, como uma rainha, um deus, era o professor lá, as crianças respeitam mais, valorizam o professor. Na escola não tive problemas assim de disputa, de dizer que um professor queria puxar o tapete, ou prestar serviço melhor que eu (...) sabe, então foi uma coisa assim, oh, que foi o melhor lugar pra eu poder adquirir a segurança de enfrentar aluno e pais, família, comunidade escolar, lá, lá eu fiquei um ano e meio (Heloisa).

Iniciar a carreira em uma escola onde o professor é uma figura de destaque, de respeito proporcionou a criação de uma imagem positiva da profissão. A imagem que construímos do que é ser professor se traduz na postura que temos e na forma como vamos nos constituindo e consolidando nossa identidade docente.

Apesar de Heloisa ter feito curso superior há pouco tempo, seu imaginário em relação à profissão não está vinculado a imagem desvalorizada do docente, que permeia o imaginário da sociedade atual, pelo contrário, ela tem a imagem de um profissional de *status*, reconhecido pela sua comunidade. Ser professora para Heloisa tem outro sentido.

Ferreira (1998) discute o lugar do professor no imaginário social buscando compreender a desvalorização do magistério. Este autor

observou a sacralização do docente, evidenciada principalmente entre os anos 1950 e 1959. A partir daí inicia-se um processo gradual e progressivo de desvalorização do magistério como um processo de profanação. Este processo se intensifica no final da década de 70, quando parece que “o magistério começou a desabar na escala social” (p.77). A representação que a sociedade tem do ser professor “parece tornar-se, para muitos, um sacrilégio”(p.108) Isso aponta para o deslocamento de sentido atrelado ao magistério indo do sagrado ao profano.

O sagrado não foi excluído completamente do imaginário, ele ainda persiste, convivendo paralelamente com o profano. Segundo este autor “esses dois modos de representação não surgem em nosso imaginário social apenas em momentos distintos, como se necessariamente um deixasse de se manifestar para, só então, o outro surgir. Eles existem, ou podem existir, dialetizando-se entre si” (p. 129).

Por vezes, o lugar que o professor ocupa no imaginário social pode fazer poucas pessoas optarem pela docência.

O percurso de formação iniciado por Sonia diferencia-se daqueles percorridos por Tania e Heloisa. Ela não pensava em ser professora. A possibilidade de ingressar no magistério surgiu, pois já havia concluído o Ensino Médio e não havia passado no vestibular. Iniciou assumindo uma classe multisseriada, em uma escola perto de sua casa, no meio rural, onde precisavam de professor. O começo não foi fácil, conforme ela diz, levou um “sustão”, pois não entendia o que deveria fazer. A docência não fazia muito sentido para ela, não entendia o que estava fazendo “lá”.

Então sei lá, eu pensava em fazer uma faculdade, enfim, aí eu cheguei lá levei um sustão... porque não tinha a menor idéia do que seria, do que era aquilo né (risos) e assim, eu trabalhei um ano assim. No final desse ano surgiu a possibilidade de fazer as disciplinas, a parte didática e pedagógica, em Júlio de Castilhos, que era uma escola para formação de professores das áreas rurais, então aí fui também pra lá, e, foi muito bom assim, porque o meu

segundo grau não foi lá essas coisas, e lá o curso me abriu bastante horizontes, não só em termos de como se trabalhar em sala de aula, e tal mas assim, de outras coisas, de se ter leituras de psicologia, né, bastante coisa. Então aí eu tive uma idéia assim de que, e eu comecei a gostar porque o primeiro ano foi uma tortura, porque eu não entendia o que era aquilo, o que eu tava fazendo ali, enfim. Aí nesse ano, então em tempo, em janeiro, fevereiro, março, tive aula, depois fiz estágio, depois teve mais umas orientações e aí eu, deu por encerrado então o estágio, foi meio, num ano assim eu terminei, já estava então eu, uma professora com magistério. Aí no final daquele ano eu e umas outras pessoas resolvemos fazer então o vestibular de férias pra cursar na UNIJUÍ, foi onde eu fiz a minha licenciatura curta, também assim um curso muito bom, então a partir daí que eu comecei gostar de ser professora, comecei a enfim, a entender o que era aquilo. Mas assim, sempre com isso assim, eu trabalhar e nas férias tu ir pra faculdade, mesmo que tu tivesse muito trabalho nesse período. Ah...depois eu fui, então, como eu escolhi? Na realidade eu não escolhi assim, aconteceu (risos). Foi talvez assim, hoje eu penso assim, eu não escolhi ser professora. Aconteceu. Eu tinha que, eu precisava trabalhar, então foi assim, de repente eu estava numa sala de aula, levei um susto medonho...não sabia exatamente o que fazer, e aí surge isso, fui fazer o curso de magistério, então comecei...a entender. Hoje assim, eu posso te dizer que eu gosto muito do que faço. Eu não estaria realizada se eu tivesse uma outra profissão. (...) a escola é a minha casa, é onde eu me sinto bem, é aquilo que eu te falava antes, da questão assim da terapia, de trabalhar ser assim uma coisa que me dá prazer, trabalhar com as crianças. Aí depois, então, depois que eu fiz a licenciatura curta, fiquei 12 anos sem fazer mais nada, enfim, ter, sem fazer mais nada assim oficialmente, fazia curso de treinamento, fazia algumas leituras e tal (Sonia).

O primeiro ano de trabalho foi para ela “uma tortura”. Sonia havia iniciado no magistério sem ter freqüentado um curso de formação de professores. Ela não havia cursado magistério nem curso superior, o que

a deixou insegura frente aos saberes que possuía para a docência. Por isso, fazer as disciplinas pedagógicas do magistério, no ano seguinte em um município vizinho, complementando com isso seu Ensino Médio foi um passo importante na direção de sua compreensão do fazer docente. Ela começou a gostar da profissão, no momento em que começou a adquirir saberes da formação profissional, o que lhe possibilitou entender o que “era aquilo”. Logo depois decidiu fazer um curso superior que consolidou os saberes adquiridos anteriormente e permitiu uma maior identificação com a docência.

O curso de Magistério e posteriormente o curso de Estudos Sociais proporcionaram a aquisição de saberes necessários à docência, os quais foram fundamentais para que Sonia compreendesse o significado da profissão, e lhe atribuísse um sentido diferente do anterior. Assim, é possível perceber a importância da aquisição dos saberes da formação profissional para sua identificação com a profissão. “Entender” o que significa ser professora passa pela aquisição de saberes necessários a formação da identidade docente. Nesse sentido, a docência implica aquisição de saberes que são a base do saber ensinar, por isso a formação profissional é fundamental.

De acordo com Pimenta (2000), uma identidade profissional vai sendo construída pelo significado que cada professor confere a docência, a partir de seus valores, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios.

Tardif (2002) acrescenta que a identidade profissional vai sendo estruturada durante a carreira, é assim que o tempo vai contribuir “poderosamente para modelar a identidade do trabalhador” (p. 108).

A necessidade de uma formação para desempenhar o trabalho docente requer que “quem pretende ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador. Em outros termos, ele precisa dominar os saberes implicados na ação de

educar, isto é, ele precisa saber em que consiste a educação” (Saviani, 1996, p. 145).

A idéia de que é preciso formação rompe com a idéia de que educar exige um dom, uma vocação para docência. Entretanto, Tania destaca algumas qualidades que considera necessárias ao professor:

Eu acho que o professor para atuar no magistério hoje tem que ter muita força de vontade, muito amor à profissão, ter um dom todo especial para atender a profissão, porque eu acho que quem vem pra área do magistério tem que pensar assim, porque se vai pensar no outro lado se frustra na profissão, eu acho que como qualquer outra profissão tu tem que gostar eu acho assim que tem que... saber bastante coisa, tem que ler bastante, tem que estar informado tem que estar atualizado (Tania).

A docência não implica um dom, nem uma vocação, mas sim saberes necessários ao desenvolvimento profissional. Gostar daquilo que faz ajuda muito no exercício de qualquer profissão, mas não basta. Certas idéias preconcebidas favorecem a imagem do professor como sujeito que baseia seu trabalho na experiência, no talento, na intuição ou apenas no conteúdo (Gauthier, 1998), reforçando assim outra imagem, a de transmissor. Dessa forma, passar da improvisação para constituição de um repertório de saberes implica uma nova cultura na formação de professores.

Nóvoa (1995) ressalta que o desenvolvimento de uma nova cultura profissional passa pela produção de saberes e de valores que fortaleçam a autonomia, porém, o desenvolvimento de práticas de formação individuais favorece o isolamento e reforça a imagem de transmissores de saberes produzidos em outras instâncias. É importante valorizar paradigmas de formação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu desenvolvimento profissional.

5.2 Na memória, a professora

Nossas escolhas profissionais, muitas vezes, sofrem influência de pessoas que nos marcaram de alguma forma no decurso de nossa vida. Essas marcas influenciam também nosso modo de pensar e agir no mundo, nosso modo de ver as coisas e de enfrentar os desafios. Nos constituímos nessa interação com os outros, e estas nos modificam, nos fazem evoluir.

A imagem que carregamos na memória e que às vezes queremos apagar, nos conduz a identificação ou repúdio de pessoas e fatos que nos marcaram. Os modelos de professores que construímos como sendo do bom e do mau professor podem determinar nossa forma de agir profissionalmente, reforçando determinadas posturas, valores, concepções, comportamentos, repetindo ou ressignificando o modelo que marcou. Durante a escolarização somos alunos de vários professores, cada um com uma personalidade diferente e um modo de pensar particulares que caracterizam seu modo de agir e de educar.

Assim muitos marcam nossa vida por atitudes que provocam constrangimento, humilhação, indiferença quanto ao ritmo de aprendizagem, a cultura pessoal de cada um. Mas também existem aqueles que não saem da nossa memória, que nos marcaram pela amizade, pelo diálogo, pela forma de interagir com o grupo, respeitando as possibilidades, estimulando a aprendizagem de “conteúdos” úteis para vida. No caso de Heloisa a lembrança é negativa.

Quando eu era criança, na, 1ª, 2ª série, eu tenho a imagem e o fato que aconteceu, até hoje vivo na minha cabeça, uma professora mandou fazer uma redação sobre os irmãos, e daí, eu fui fazer a minha redação, e na época, criança, 1ª série, 2ª série, fui falando o que eu achava de irmãos e incluí todo

mundo, só saía, só repetia, aquela coisa, todos somos irmãos, todo mundo é irmão, e a primeira frase que eu fiz, foi todos nós semos irmãos, e aí num outro dia que a professora foi entregar a redação, que na época chamava composição, ela leu essa composição, e qualificou essa composição como a pior da sala de aula, depois que ela leu toda, e ainda ela destacou bem, parece que eu escuto ela dizendo assim pra mim, ó, ah, onde já se viu, um absurdo, todos nós semos irmãos, não é semos é somos, mas ela não tinha ensinado verbos e muito menos o verbo ser, né, que é um verbo, aí ela leu tudo aquilo e todo mundo ficou assim, ó, eu sabia que a redação era minha, os meus colegas não sabiam, e daí na hora que ela foi entregar, ela terminou de lê aquela redação e espichou o braço e, ó, Heloísa, vem pegar tua redação, aquilo pra mim, a gurizada ficou rindo, comentando, aquilo pra mim foi a pior coisa, eu lembro do cabelo da professora, do físico, era baixinha, gordinha, por um bom tempo, eu tinha assim, ó, trauma em escrever qualquer redação, falava em escrever a redação, e eu já entrava em pânico, porque os meus colegas na época, riram bastante. (...) e eu assim como teve aquela que me marcou por causa da redação, teve essas outras que me incentivaram e fizeram não esquecer, porque a gente não esquece, não apaga, mas deixou num cantinho aquilo ali, então hoje em dia, quando, agora que eu tô em sala de aula o que eu mais cuido é isso, eu falo eu chamo atenção, alguma coisa, mas eu procuro, eu não cito nomes, e se é trabalho alguma coisa, nunca eu digo tá errado, tá feio. (...) Então eu procurei, procuro, não fazer isso com eles porque eu acho que marca muito de uma maneira negativa, que às vezes até traumatiza, e a criança acaba pegando uma certa aversão ou pela professora ou pelo conteúdo, pelo que tá sendo ensinado (Heloísa).

A situação vivida por Heloísa em sua alfabetização, quando a professora leu e comentou os erros de sua redação na frente de toda turma, não a fez repetir com seus alunos esse tipo de atitude, pelo contrário, ela procura respeitar as diferenças dos alunos e promover o respeito em sala de aula. Nesse sentido, o que Heloísa viveu ficou

marcado em sua memória e poderia provocar a reprodução de atitudes de humilhação com os alunos. Entretanto sua atitude vai de encontro àquela, pois procura estabelecer o respeito em sala de aula.

Assim, muitas atitudes de nossos professores, que marcaram de forma negativa nossa vida, estão presentes na memória, embora relegadas a um cantinho quase esquecido. Entretanto, a forma como percebemos estas marcas hoje é que nos conduz a uma reprodução destas atitudes ou a uma resignificação.

Por este motivo, o trabalho com narrativas de vida busca utilizar a memória como instrumento para conhecer os processos de formação das professoras. Esse processo estimula uma auto-análise, o que proporciona ao sujeito que narra resignificar sua experiência e com isso redimensionar suas práticas. Atitudes vividas e relatadas nas narrativas transformam-nas em conteúdo autoformativo, sendo que promovem a reflexão e a análise do vivido, favorecendo a projeção de um novo pensar e um novo fazer docente.

De acordo com Catani (1997, p. 31):

(...) ao propor aos professores um trabalho de pesquisa e de reflexão a respeito de suas histórias de formação intelectual, desenvolve-se um tipo de análise que não apenas ultrapassa os limites dos estudos centrados nas práticas docentes mais imediatas, mas os leva sobretudo a desenvolver um processo de desconstrução das imagens e estereótipos que se formaram sobre o profissional no decorrer da história.

Heloisa pôde desconstruir aquela imagem da professora e redimensionar os fatos negativos que marcaram sua trajetória pessoal e que direcionam sua prática.

Já Sonia, que não sonhava com a profissão, fala de uma professora de História e Geografia, que foi inesquecível, pelo carinho e atenção dados aos alunos. Refere-se a ela com muita admiração e carinho, essa

professora foi um modelo a ser seguido, pois dava abertura aos alunos, o que era difícil ver em muitos professores da época, desenvolvendo também o lado afetivo, o que chama de “trabalhar para a vida”. Apesar de não ter escolhido, como ela diz, é possível perceber sua identificação com a professora que ficou na memória.

Bom, tive uma professora de primeiro grau, e ela foi minha professora de história e geografia no primeiro e segundo graus, de geografia no primeiro grau e de história e geografia no segundo grau. Realmente assim inesquecível, sabe aquela que tu nunca mais esquece mesmo, porque ela trabalhava muito bem o conteúdo, e ela era muito mimosa assim, tratava todo mundo muito bem. (...). E essa professora inesquecível que eu tive, ela tinha muito disso, além de trabalhar o conteúdo, ela trabalhava a gente para a vida... o relacionamento dela... muito bom... porque... tinha muita gente azeda na época com quem tu não podia chegar para conversar e eu acho que o professor é isso também. Ele tem que dar abertura, ele tem que ser aquele que, porque muitas crianças assim, não têm abertura nem com o pai e a mãe ou por falta de, pela forma que os pais deles são, eles vem conversar com a professora (Sonia).

Essa professora marcou sua vida e sua carreira, pois, sua forma de trabalhar com os alunos se aproxima daquela que a professora tinha. Ser professor é isso, é estimular o afeto, a convivência e a solidariedade. De acordo com Goodson (1995, p. 72), “tais pessoas fornecem um ‘modelo funcional’ e, para além disso, influenciaram provavelmente a visão subsequente da pedagogia desejável, e bem assim, possivelmente, a escolha do próprio curso (especialização em termos de matéria de ensino)”.

Muitos professores nos servem de espelho, de estímulo para escolha da docência, então queremos ser que nem ele(a). Assim também aconteceu com Tania que sofreu influência de uma professora de Geografia que teve no segundo grau e isso a fez optar pelo curso.

Mas as disciplinas geografia e história são trabalhadas a partir da 5ª série. Com isso poderiam optar em trabalhar com séries iniciais, já que tem o curso Normal, ou então com as disciplinas, por área. O que chamou atenção na formação de Sonia e Tania é que fizeram o magistério como formação inicial seguindo depois para áreas específicas por causa das professoras que tiveram, mas preferem trabalhar com os pequenos.

E fiz o curso de geografia, porque eu gostava muito de uma professora minha que era maravilhosa no segundo grau, de geografia, e amei o curso e não atuo na geografia, e gostei do curso de geografia. Eu sou professora de área um. É que eu fiz magistério, com o magistério tu entra pra trabalhar na área um, aí eu fiz concurso pro estado na área um, então se eu quiser dar geografia eu tenho que fazer concurso pra dois ou três, eu não posso lecionar geografia concursada na área um (Tania).

Tania iniciou sua carreira com séries iniciais e só depois foi fazer faculdade. Nesse meio tempo fez concurso para área um e nela ficou. Em uma conversa com um professor seu de faculdade revela sua preferência pelas crianças.

Um professor meu de geografia me disse: - Tania tu ainda tá com o currículo? Ele disse: - Eu não me vejo dando aula pros pequeninos, e eu disse: - Não me vejo dando aula pros grandes. Não me vejo. Eu não me vejo dando aula para os grandes, porque se eles vem assim de repente me dizer alguma bobagem puxa eu vou ficar assim envarexada, porque eles são horríveis, são de te enfrentar, os pequenos não são, eles não tem esse... lado né. Dei aula pra sétima série, já dei aula em pré-vestibular em geografia, mas eu me realizo com os pequenos. Não adianta, eu gosto (Tania).

O comportamento que os adolescentes têm é diferente do comportamento das crianças. Estas se aproximam com maior

naturalidade, o que faz surgir laços afetivos com a professora, que para muitas é a imagem de uma mãe dentro da escola. A opção pelo trabalho com as crianças é por esse comportamento que elas têm, mais espontâneo e pela possibilidade da realização de um trabalho que envolve, que motiva, que encanta.

É assim, durante eu acho que com as crianças pequenas eu consigo fazer um trabalho que dá mais resultado, eu consigo fechar o meu trabalho, história me parece assim que fica muito compartimentalizada, às vezes tu chega lá e dá dois períodos de história, às vezes tu dá um só, mas tu não consegue, mas tu não consegue fechar aquele assunto e sem falar que principalmente os adolescentes é mais difícil conversar com eles, debater. E com as crianças pequenas me parece que eles estão mais abertos para as coisas da vida, para o conhecimento, então é mais ou menos por aí, embora assim eu acho que é mais ou menos da forma de ser da pessoa, como é que eu vou te dizer, embora tenha gente que ache o contrário. Eu acho assim que com criança eu trabalhei muito bem com crianças de sexta, sétima e oitava série, mas assim, precisava de muito mais psicologia, de um trabalho muito maior para a aula acontecer. A mim assim com as crianças pequenas, a coisa flui naturalmente, a aula acontece, tu vai chegando, tu vai conversando e aí a aula vai acontecendo. E com, e só com a disciplina da história, com alunos maiores, não. Tu tem que chegar, a coisa, tu tem que fazer aquilo acontecer, não flui, até porque eles estão lá na disciplina de matemática, aí tem aula de matemática, aí fechou a janelinha de matemática, aí guarda tudo e pega história. Aí então abre a janelinha de história. Com as crianças pequenas dá para fazer tudo isso de uma forma mais tranqüila, tu passa, tu trabalha um texto, numa mesma tarde, sem mudar de janelinha, tu trabalha todas as áreas do conhecimento. Embora eu trabalhei aqui na escola dois anos e meio com ensino médio, com história, como eram assim, alunos, todos eles tinham mais de 18 anos, pelo fato de ser um ensino noturno tinha gente da minha idade e foi muito tranqüilo também,

o que é que tu consegues? Tu consegues conversar com estas pessoas, não fica aquela coisa da história como aquele conhecimento fechado, tu consegues conversar, tu consegues fazer umas ligações, daqui, dali, e às vezes a viagem lá da Mesopotâmia vem para não sei o que, para a atualidade, dali a pouco está falando de filho, tá falando né, consegues falar isso, eles conseguem falar isso, das ansiedades deles, da vida deles. Porque a educação o que é que é? É isso né é vida, tu não podes ali fora é uma coisa, aqui na sala de aula é outra. Mas eu acho, eu atribuo, não que eu não goste assim, da disciplina, mas assim, disso mesmo, de que a aula com os pequenos acontece, e deve ser uma preferência, uma forma que eu tenho, não sei se isso já nasce com a gente ou se a gente constrói, de trabalhar melhor com os pequenos, de ter uma afinidade maior. Eu acho que é por aí. Aquela vontade que as crianças pequenas tem, aquele olho brilhando, aquela sede assim sabe de tudo o que é novo, tudo é lindo, tudo é maravilhoso, tudo sabe. Isso me encanta bastante, isso faz com que eu devolva. Aí tu chega numa sétima, oitava série, tá lá assim de braço cruzado, não sei o que, aí diz assim: - Ah, aula de História de novo! Ler esse texto? Jamais! Então é sabe, eles não te devolvem aquele teu ânimo, chego toda animada, chego com material assim... e aí tu não tem uma resposta, coisa que com as crianças pequenas tu tem essa resposta (Sonia).

O prazer que Sonia tem em trabalhar com as crianças transparece em sua fala, em seu investimento no trabalho. Sua preocupação não reside apenas no conteúdo, ou melhor, o conteúdo de suas aulas é a vida, a experiência de vida que os alunos trazem para escola, a curiosidade, e o desejo de aprender que as crianças têm. Outro fator determinante para a preferência pelas crianças é a relação com o conteúdo, porque o currículo possibilita um “passeio” pelas áreas do conhecimento, tornando possível trabalhar de forma interdisciplinar.

5.3 Na memória, o curso

O curso de formação de professores seja ele o curso de magistério ou ainda um curso de licenciatura em nível superior, marca o início da formação para docência. Escolhido o curso, inicia-se então um período de aquisição de saberes, base necessária e fundamental para a formação profissional. Mas, estar em formação é viver um processo, que envolve também a aprendizagem através do diálogo e de experiências vividas. A formação profissional vai sendo construída conjuntamente com a pessoa do professor e acompanha sua evolução como sujeito em constante interação social e cultural. Assim, para Nóvoa (1992, p. 25): “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Por isso, a formação não termina com o curso, e nem se constrói apenas nele, ela é uma construção diária e permanente e se dá no decorrer da vida, em diversos espaços de interação e reflexão.

Nesse sentido, a formação não se constrói por acumulação, mas através da reflexão crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Assim é relevante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa,1992).

Investir a pessoa implica conhecer seus percursos de formação, acompanhando a constituição de seu “tornar-se professor”.

A formação tem esse carácter múltiplo e dinâmico que, através da interação, do diálogo promove o desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim, os processos de formação ultrapassam esse período, e para Sonia os primeiros anos do curso, o encantamento com as novidades de uma cidade maior, a convivência com os colegas, as experiências que viveu durante esse período, se fizeram bem presentes na sua memória.

Era assim, foi, até pela convivência e assim né eu estava...as lembranças do magistério... de tá numa cidade pequena, de morar no interior, e aí tu ir para uma cidade maior e ver o mundo e ver as coisas, ir no cinema. Por exemplo, na UNIJUI, onde eu fiz a licenciatura curta, todo mundo, ninguém era de perto, vinha gente do Brasil inteiro para fazer, de Santa Catarina tinha uma leva de gente. Então assim essa convivência com a diversidade foi muito interessante sabe. Aqui tu tem, aqui tem, mas o pessoal vem aqui de perto, vem daqui, dali, lá não, tinha, tinha um pessoal de Manaus, para fazer, porque eu acredito que a UNIJUI era uma das poucas faculdades que ofereciam essa modalidade de curso. Então, pelas coisas que se aprendeu que se enquanto tu tá naquela ignorância, tu não conhecer, e aí tu ler e descobrir o mundo assim... tu leu, tu descobriu Marx assim, um cara... e na época que eu fiz, era época, que eu fiz licenciatura curta, era o fim da ditadura, então tava muito forte o marxismo, praticamente a minha licenciatura curta foi toda marxista (Sonia).

Na memória, a convivência com pessoas de diferentes lugares foi algo muito interessante por proporcionar o contato com outras culturas, outros modos de pensar, de ver o mundo. Ir para uma cidade maior contribuiu para ampliar seus horizontes, assim como ler sobre Marx representou uma mudança importante no modo de ver as coisas, “sair da ignorância”, compreender o que acontecia no mundo.

Sonia fez seu curso superior no início da década de 80, quando começava a ser muito questionada a formação de professores pautada na racionalidade instrumental, que via o professor como um técnico, e a prática como campo de aplicação de técnicas para resolução de problemas.

De acordo com Pereira (2000, p.17) “na década de 80, esse movimento de rejeição a visão de educação e de formação de professores predominante na época ganha força. A tecnologia educacional passou a

ser fortemente questionada pela crítica de cunho marxista”. A formação de professores assume então um caráter mais crítico e político.

Conforme Pereira (2000, p. 28):

A figura do educador dos anos 80 surge, então, em oposição ao especialista de conteúdo, ao facilitador de aprendizagem, ao organizador das condições de ensino aprendizagem, ou ao técnico da educação dos anos 70. Dessa forma, pretendia-se que os educadores estivessem cada vez menos preocupados com a modernização de seus métodos de ensino e com o uso de recursos tecnológicos e cada vez mais, percebessem seu papel como de um agente sócio-político.

Na memória de Sonia está presente o modelo de professor implementado durante o curso de formação. Sonia lembra que no curso de magistério que fez aprendeu a ser uma professora tradicional, mais preocupada com o conteúdo.

Quando Sonia fez o curso superior na década de 80, este estava sofrendo transformação, deixando de visar a formação técnica para dar ênfase a formação política e crítica. Isso possibilitou que Sonia refletisse sobre a formação recebida anteriormente no magistério e buscasse dar um outro enfoque para sua prática.

Dentro da escola com uma estrutura né, eu procuro fazer um trabalho diferente, pelo menos assim diferente daquele, ah tem uma coisa assim que eu não coloquei, diferente daquilo que eu aprendi no meu magistério. Porque o magistério que eu fiz, isso há 22 anos atrás, se aprendeu a ser aquela professora tradicional, aí dizia umas coisas lá assim que, na época eu já pensava diferente, que professor tinha que, não podia ir de chinelo de dedo, professor não podia ir mal arrumado para a sala de aula, professor tinha que ter uma postura na sala de aula, desde aquela época eu já achava isso, eu acho que o professor tem que ser o que ele é, ele não pode representar uma figura até pelas condições

econômicas que nós temos, pelo nosso salário. Então eu aprendi ser, a escola que eu tive de magistério, embora até significou, mas foi formar aquele professor tradicional, aquele professor conteudista, aquele professor que tem que trabalhar verbo, sujeito... e aí com o tempo eu fui repensando essas coisas, e fui... pelas coisas que li, pelas coisas... enfim, até pela, por essa reação, isso que eu te falei, pela reação dos alunos. Se a atividade não for significativa que não tiver significado para eles, aquilo ali vai ser uma coisa a mais, só para cumprir, e não é isso assim que eu quero (Sonia).

O modelo de professor tradicional, pautado na transmissão de conteúdos, que conheceu durante sua formação foi considerado por ela como inadequado frente a realidade escolar.

Conforme Morandi (2002, p. 27):

A pedagogia tradicional pode ser considerada como um sistema de processamento da informação, de transmissão e de comunicação escolares. Segundo a lógica deste modelo, a ação pedagógica se estabelece ou, mais exatamente, é identificada principalmente em torno da atividade do único ator conhecido que é o professor. Considera-se o ensino como o principal elemento realizador. O tradicional como transmissão, descreve igualmente a suposta transitividade dos saberes e dos valores, reprodução de uma ordem estabelecida, conformidade a um modelo e modelo de conformidade, mesmo que esta última seja supostamente libertadora.

A professora Sonia procura ser diferente desse modelo de professor em que foi formada durante o magistério, e dessa forma investe em dar um outro sentido para sua formação.

O que também contribuiu para essa mudança de postura foram as leituras que fez juntamente com a repercussão de seu trabalho com os alunos. Sonia ressignificou sua formação dando outro sentido ao trabalho e a experiência em sala de aula. Ela repensou sua prática buscando

adequá-la as necessidades dos alunos entendendo a importância de determinadas atividades para a aprendizagem destes.

O percurso de formação de Sonia continua, ela faz o curso de História na UFSM. Ela foi buscar o curso pela necessidade imposta pela lei há alguns anos, que determinou que os professores que possuíssem apenas magistério ou curso superior na modalidade de licenciatura curta deveriam ingressar em um curso de nível superior e concluí-lo até o ano de 2007.

Por essa necessidade de ter uma licenciatura plena, eu entrei então, fiz vestibular e entrei para o curso de História. Esse então é o sexto ano que eu tô na universidade, embora assim ele não seja direcionado assim para o meu trabalho, para o trabalho que eu gosto mais, que é com as crianças, é uma coisa que eu aprendi a gostar no decorrer do próprio curso, porque... quando eu entrei, eu não ia escolher História, eu pretendia fazer séries, Pedagogia séries iniciais. Só que a carga da Pedagogia séries iniciais era muito grande e trabalhando 40 horas ficava complicado de trabalhar, de fazer. Se com a História que a carga horária é menor, esse é o sexto ano que eu tô lá, a Pedagogia é que eu não ia terminar nunca mais. (risos) Assim de um tempo para cá, que eu comecei a gostar mais dessa coisa da pesquisa histórica, da pesquisa, da história como pesquisa e tal. E proporciona assim muita leitura, assim, abre, te abre para o mundo, para coisas que estão sendo pensadas, escritas (Sonia).

Conseguir conciliar trabalho em sala de aula e faculdade não é tarefa simples para quem trabalha quarenta horas e também porque grande parte das licenciaturas (que é o caso aqui da Pedagogia) são diurnas. O curso de História que Sonia faz é diurno, mas permitiu que obtivesse aproveitamento de disciplinas reduzindo assim o tempo de conclusão do curso.

No percurso de formação de Tania a lembrança do estágio foi marcante para ela, e a cobrança da orientadora foi muito positiva, pois a fez crescer profissionalmente e encarar a profissão com maior seriedade.

Quando eu fiz magistério também, no estágio, nós tínhamos uma professora, a nossa orientadora e coordenadora geral do magistério, era uma pessoa que tinha saído da oitava DE, na época era DE, era super exigente, eu acho que aquilo também, foi uma coisa que me marcou, pois eu acho assim ó, que a exigência dela durante o meu estágio fez com que eu crescesse, para ser uma boa profissional depois, senão tu vai, ah assim tá bom, sabe, água morna, vê que tem alguma coisa errada e vai deixando, e ela voltava cobrando, ela ficava toda a tarde, analisava tudo o que tinha que melhorar e eu acho que com aquilo eu cresci bastante. Eu comecei dando aula para fora, dei aula pra fora, eu caminhava bastante, chuva, vento, geada, a Tania tava dando aula, não tinha como pegar nem transporte, pra fora assim era a pézito mesmo (Tania).

Além das exigências, as dificuldades enfrentadas também marcaram sua formação. Porém, continuar estudando é um desejo de Tania, que agora se realiza:

Quando eu acabei a faculdade em geografia só tinha pós em geografia, não tinha... ou tinha, não sei se não tinha em Santa Maria, não tinha, era mestrado ou alguma coisa assim, ou tinha pós, ou não tinha dentro da área, alguma coisa assim. Aí eu fui ficando. Como eu só trabalhava com séries iniciais eu não ia fazer pós em geografia, fui esperando um curso que encaixasse com o que eu trabalhava, e esse caiu assim, de pára-quedas, curso de alfabetização, então por isso que eu comecei de novo a estudar e também várias coisas influenciaram, não só isso, mas a questão assim de tu ter quarenta horas, de ter filho pequeno, de ter casa, eu achava muita coisa e eu ganhava pouco. O ano passado quando surgiu esse curso, era o curso que eu queria, não tinha tido até então nenhum

desses, na federal é difícil eu fazer, é de dia e eu não posso, aí eu digo então tá caiu nos horários que eu podia, e graças a Deus eu digo valeu a pena esperar, sabe de repente eu ia ficar bem frustrada de ter feito e ter que fazer um outro de novo (Tania).

O curso de Especialização em Alfabetização é o que Tania queria fazer, pois trabalhava com primeira série, e agora pôde fazê-lo por ser oferecido aos sábados. Muitos cursos de especialização são diurnos o que os tornava inviáveis para ela.

Dificuldades também surgiram no caminho de Heloisa. Mas não a fizeram desistir, ela fazia tudo o que podia para aprender mais e para concluir o curso. Contudo, ela procurava conciliar seu tempo de estudo com a dedicação à família.

Aí fazendo a Pedagogia, nunca participei, assim, ó, de projetos que me envolvessem extra horário de faculdade, por causa dos guris, que tinha os três guris, o marido, então, dificuldades financeiras, né, eu continuei, eu fazia assim, oh, o que eu não podia deixar de fazer e a vontade de vencer, né, foi só como eu ia, tá, fiz todas as Semanas Acadêmicas que teve lá na faculdade eu fazia, cursos de formação que davam e eu fazia (Heloisa).

Ao rememorar sua história, Heloísa traz a satisfação em aos 47 anos poder estar realizando seu maior sonho: ser professora. Esse desejo a motivou a enfrentar as dificuldades e a valorizar de forma madura sua trajetória profissional, procurando aprender sempre mais. Sua persistência em vencer as dificuldades para realizar seu sonho lhe faz ter um orgulho imenso de sua profissão.

As minhas lembranças do magistério e da faculdade são bem dizer as melhores possíveis no sentido que eu fui fazer a faculdade e o magistério eu já estava mais do que madura, não apodrecendo porque eu nunca vou apodrecer, eu tava madura, então eu via,

porque uma coisa é tu viver uma situação aos vinte anos, outra coisa é tu viver aos trinta, outra coisa é tu viver aos quarenta, a cabeça da gente muda, tu valoriza, tu vê com olhos diferentes, então, eu entrei no magistério com 38, eu entrei na faculdade com 39, eu tinha colegas de 17, de 20, eu me formei com 43 por aí, é 43, aos 45 eu fiz o concurso e já estava empregada. Sabe, foi tudo rápido, porque eu imagino que foi assim, ó, eu curti, eu tirei a essência de cada palavra, cada professor que entrava tanto no magistério como na faculdade eu via o que eles tinham de, eu pegava o bom, independente se o professor era bom, mas eu tentava pegar o lado bom que eles queriam passar pra gente, tá (Heloisa).

Heloisa avalia sua formação profissional de forma a buscar o que sentia estar faltando. Ao relembrar fatos do passado é possível, com a experiência e a maturidade, dar um novo sentido para aquilo que nos marcou, de forma negativa muitas vezes, e principalmente ressignificar, através da reflexão desencadeada pelo momento da narrativa, a prática. Desse modo ela procurou, ao se tornar professora, trabalhar de forma diferente, respeitando o processo de construção do conhecimento dos seus alunos e suas dificuldades. O tempo contribui para reflexão e reorganização pessoal frente aos acontecimentos, bem como mostra a evolução profissional do sujeito.

Para Heloisa o curso de Pedagogia foi muito válido, porque, entre outras coisas, pôde perceber o que havia feito de errado na educação de seus filhos.

Eu acho, quando eu fiz a faculdade de Pedagogia, eu me encontrei, eu acho até que, toda mulher que deseja ser mãe, ou que quer trabalhar com criança, quer trabalhar com ser, com seres humanos, precisaria fazer Pedagogia, porque eu me encantei, no que a faculdade faz assim, ó, a gente pensar, foi ali durante a faculdade que eu vi quanta coisa eu fiz certa com os meus filhos e quanta coisa eu fiz errada (Heloisa).

Os saberes adquiridos durante o curso de formação foram muito significativos e, por isso, acredita que toda pessoa que trabalha com seres humanos precisaria fazê-lo, bem como toda mulher que deseja ser mãe. Para ela fazer o curso de Pedagogia representou a possibilidade de repensar a educação dada aos seus filhos, revendo erros e acertos, por isso considera que o que se aprende no curso pode colaborar na educação das crianças.

O lugar que a mulher ocupou e ainda ocupa no imaginário de algumas pessoas está relacionado a maternidade e a afetividade, assim se estabeleceu uma relação muito próxima entre a professora e a mãe. A mulher assume esse papel de educadora, revelando habilidade no trato com as crianças. Heloisa destaca o papel da mãe na educação dos filhos, para a qual estaria mais preparada após fazer Pedagogia.

6 SABERES DA EXPERIÊNCIA: APRENDENDO COM A INCLUSÃO

Os estudos sobre os saberes dos docentes no Brasil tiveram como principal referência as pesquisas do grupo de Quebec – Canadá, entre eles, Maurice Tardif, que tem influenciado a produção de alguns pesquisadores brasileiros. Seus estudos indicam que os professores atribuem aos saberes da experiência sua competência para ensinar. Com isso, procuro através das histórias de vida conhecer como constroem seus saberes, ou seja, como aprendem a trabalhar com alunos incluídos.

As discussões sobre o professor e seus saberes se inserem em um movimento pela profissionalização do ensino, que quer renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor desenvolvendo e implantando as características do conhecimento profissional dentro do ensino e na formação de professores. Para ser considerada profissão, tem que contar com um repertório de saberes reconhecido perante outras profissões. Isso remete a uma maior proteção dos docentes, com relação aos saberes que detêm, e que são necessários ao desenvolvimento de profissionais para atuarem no ensino.

A profissionalização do ensino tem, desse modo, uma dimensão epistemológica quanto à natureza dos saberes, e também política no que se refere ao êxito em obter aceitação da exclusividade dos saberes e das práticas que detêm (Tardif, 2000).

Tardif (2000) aponta para uma crise geral das profissões alicerçada em quatro pontos: a crise da perícia profissional, que envolve os conhecimentos, as estratégias e técnicas utilizados na resolução de problemas concretos de trabalho; o impacto na formação profissional, provocado por essa crise, que se traduz em críticas e insatisfação quanto à formação universitária; a crise do poder profissional e da confiança que

o público deposita neles; e a crise da ética profissional, dos valores que deveriam guiar os profissionais.

Em meio a essa crise desenvolveu-se o movimento pela profissionalização do ensino, que tem como objetivo desenvolver e implantar as características do conhecimento profissional dentro do ensino e na formação de professores, renovando seus fundamentos epistemológicos. A epistemologia da prática é o estudo dos saberes utilizados pelos professores em seu cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Busca compreender a natureza desses saberes e como os docentes os produzem, utilizam e transformam em função das situações de trabalho (Tardif, 2000).

Profissionalizar o ensino, tornando os professores profissionais é ter uma base comum de saberes, que caracterizam a profissão. Para Altet (2001), o professor profissional é autônomo, possuidor de competências específicas e especializadas, de uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos e oriundos da prática. Profissionalização, segundo a autora, é um processo de racionalização dos conhecimentos da ação e de práticas eficazes em uma dada situação.

A profissionalização busca recolocar o professor e seu saber no centro das discussões sobre o ensino, assim o professor é visto como sujeito que constrói seu saber. A relação dos professores, desde o início da profissão assumiu um caráter de exterioridade, no qual o professor era tido como um mero transmissor de saberes elaborados em outras instâncias.

Pela tutela da Igreja, depois pelas mãos do Estado, a profissão docente foi se constituindo tendo por base saberes elaborados por outros, o que favoreceu a imagem do docente como transmissor. A formação de professores teve por princípio fornecer saberes instrumentais e rudimentares, dentro de uma racionalidade limitada e técnica, a estes, que incorporaram a missão de executores. Ainda se percebe a influência da

racionalidade técnica para a qual a prática consiste na resolução instrumental de problemas com base na aplicação de teorias e técnicas.

Recolocar a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino deixando de considerá-los como técnicos, que aplicam conhecimentos, ou como agentes sociais que têm sua atividade determinada por mecanismos sociológicos, é o objetivo de muitos trabalhos, principalmente daqueles que utilizam histórias de vida. Para esses estudos o docente é sujeito ativo de sua prática e seus saberes estão enraizados em sua história e experiência. Deste modo, Tardif (2000, p. 115) considera que:

(...) um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Conforme Tardif & Gauthier (2001, p. 204), “o trabalho de ensinar requer, como todo trabalho humano especializado, certos saberes específicos que não são partilhados por todos e que permitem ao grupo de professores assentar sua atividade sobre uma determinada base de saberes típicos desse ofício”.

Tardif & Gauthier (2001) colocam ainda, que não existe um consenso sobre a definição de saber. Porém, acrescentam que existem três concepções sobre o saber: a primeira concepção diz que saber é o tipo particular de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional. Então, saber qualquer coisa é possuir uma certeza subjetiva racional. A segunda concepção coloca que saber é o julgamento verdadeiro, o discurso que afirma, com razão, qualquer coisa sobre qualquer coisa. Para a terceira concepção, saber é a atividade discursiva que pode

validar com argumentos, operações discursivas e lingüísticas, uma proposição ou uma ação. Porém, existem particularidades referentes a cada autor sobre a questão dos saberes.

Freire (1996) refere-se aos saberes que considera necessários à prática educativa. Para ele ensinar exige saberes que são definidos em função do saber, saber-fazer, saber-ser que, coerentes entre si, auxiliam na formação do educador crítico e transformador. Para ele o formando, assumindo-se como sujeito da produção do saber tem que estar consciente que ensinar não é transferir conhecimento. Ensinar é criar as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento. Além disso, acredita que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, que deve estar presente na formação permanente do professor.

Tardif (2000) define o saber dentro dessas particularidades, assim, o saber possui um sentido mais amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (as aptidões) e as atitudes, o que muitas vezes foi considerado como saber, saber-fazer e saber-ser.

Raymond *apud* Charlier (2001, p. 90) diferencia dois tipos de saberes:

- saberes do professor, construídos pelo próprio professor ou que o professor julga serem apropriados, saberes transformados e construídos a partir de sua prática ou de experiências vividas no âmbito escolar. Esse conjunto de representações e de teorias pessoais servirá de fundamento para avaliar a pertinência de saberes provenientes de outras fontes.
- saberes para o professor, que seriam elaborados por outras instâncias, em contextos distintos daquele do professor, que deveriam sofrer múltiplas transformações para serem utilizados pelos professores em um contexto particular.

Altet (2001) também apresenta dois tipos de saberes: os saberes teóricos e os saberes práticos, empíricos ou da experiência. Saberes

teóricos são aqueles a serem ensinados, ou seja, os disciplinares, os construídos pela ciência e os didáticos. Bem como, aqueles para ensinar, os saberes pedagógicos sobre a gestão de sala de aula, os didáticos nas disciplinas e os da cultura. Já os saberes práticos, empíricos ou da experiência são oriundos das experiências cotidianas, contextualizados e adquiridos em situação de trabalho e também os procedimentais, e ainda os oriundos da experiência, produto da ação que teve êxito.

Salgueiro (1998) coloca que o saber prático não é uma parcela autônoma de saber, mas sim a totalidade dos conhecimentos necessários para que um indivíduo possa ter autonomia em seu trabalho. Acrescenta que o conteúdo do saber pode diminuir, quando se torna supérfluo, ou aumentar quando o docente se apropria de novos saberes, construídos nas experiências sociais e pessoais ou pela ciência, filosofia ou arte. Além disso, coloca que, frente a problemas na vida cotidiana, o pensamento prático deve favorecer reflexão antes da ação para preparar-se para novas situações e requer reflexão após tais ações.

O saber é construído na interação entre conhecimento e informação, entre sujeito e ambiente, na mediação e através dela. Assim, a questão dos saberes está ligada ao contexto social, o qual interfere de diversas maneiras nos saberes requeridos e adquiridos no exercício desse ofício (Altet, 2001).

De acordo com Pimenta (2000), o saber é construído no cotidiano do trabalho docente, é ele que fundamenta sua ação, assim a prática é a expressão desse saber e *locus* de seu desenvolvimento.

Altet (2001) afirma que a adaptação à situação intervém no saber, pois, o saber da prática é construído na ação e para ser eficaz, assim, ele é contextualizado, transformando-se em um saber adaptado à situação. Essa adaptação é construída por meio da experiência vivida, juntamente com as representações sobre tais situações. Contudo, a articulação entre saberes e a adaptação na ação requer uma reflexão sobre seus atos.

Gauthier (1998) afirma que o professor possui uma espécie de reservatório onde estão vários saberes, os quais ele mobiliza de acordo com as exigências específicas em situações concretas de ensino. Neste reservatório estão os seguintes saberes:

- saber disciplinar: que se refere aos saberes produzidos em várias disciplinas;
- saber curricular: com ele a escola seleciona e organiza saberes produzidos pelas ciências e os transforma em programas escolares;
- saber das ciências da educação: são determinados conhecimentos profissionais, é um saber profissional específico que guia a ação pedagógica;
- saber experiencial: é pessoal, feito de pressupostos e argumentos próprios;
- saber da ação pedagógica: é o saber experiencial, quando tornado público e testado por pesquisas.

Já Tardif (2002) afirma que o saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes da formação profissional (ciências da educação e ideologia pedagógica) são os saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. As ciências da educação procuram incorporar os saberes à prática do professor e a articulação desses saberes se estabelece através da formação. Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos de conhecimento, aos saberes de que dispõe a sociedade, sob a forma de disciplinas. Eles emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Os saberes curriculares são constituídos por discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a escola categoriza e apresenta os saberes sociais.

De acordo com o autor, pode-se chamar de saberes experienciais “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática docente e que não provêm das instituições de formação nem dos

currículos”(p.48). São os saberes que os professores desenvolvem exercendo suas funções, sua prática, com base no conhecimento do seu meio cotidiano. Esses saberes surgem da experiência, e nela tornam-se válidos. O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados. Para os professores, os saberes da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. Por isso os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente.

O saber experiencial precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior que pode auxiliar a interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas. Com isso, os saberes da experiência são próprios, mas ao se tornarem públicos serão saberes da ação pedagógica. Os resultados das pesquisas sobre o saber da ação pedagógica contribuem enormemente para o aperfeiçoamento da prática docente, bem como para a ampliação de seu repertório de saberes. Estes saberes legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e também, o mais necessário a profissionalização do ensino (Gauthier, 1998).

Para Tardif (2002) o saber dos professores está relacionado com a pessoa e com sua identidade, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com alunos e com outros colegas. Para compreender a natureza do saber docente é preciso considerar o que são, pensam, fazem e dizem.

Para este autor “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo (p. 14)”. É individual, pois cada professor tem uma história de vida diferente e organiza seus saberes em função de situações específicas de trabalho. O saber docente é social porque é partilhado por todo grupo de agentes que possuem formação comum e trabalham numa mesma organização. Além disso, sua posse e utilização repousam sobre

um sistema que garante sua legitimidade e orienta seu uso. É um saber social porque seus objetos são práticas sociais, pois o professor trabalha com sujeitos em função de um projeto. Por isso o que os professores ensinam e sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais. O saber dos professores é social porque é adquirido no contexto de uma socialização profissional, “onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (Tardif, 2002, p.14).

Este autor apresenta alguns “fios condutores” de suas pesquisas, que de certa forma caracterizam o trabalho docente. O primeiro deles é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na sala de aula. As relações dos professores com seus saberes são mediadas pelo trabalho, que lhes fornece os princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

O segundo fio condutor está relacionado à diversidade do saber docente. O saber dos professores é plural, compósito e heterogêneo, porque envolve conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e de naturezas diferentes. Os saberes são plurais e heterogêneos, pois eles provêm de diversas fontes, além disso, não formam um repertório de conhecimentos unificado. São variados e heterogêneos porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivo, para os quais mobilizam diferentes tipos de conhecimento de competência e aptidão.

Outro fio condutor é a temporalidade do saber. Em primeiro lugar, parte do que os professores sabem sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua história de vida, principalmente da vida escolar. Em segundo lugar, porque os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição da competência, na estruturação da prática profissional e em terceiro, porque são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira. Por isso “ensinar supõe

aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (Tardif, 2002, p. 20). As situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações.

O quarto fio condutor diz respeito à experiência de trabalho enquanto fundamento do saber. Os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da competência dos docentes, sendo que a prática possibilita a produção de seus saberes. Os professores tendem a hierarquizar seus saberes em função de sua utilidade. Por isso os saberes da experiência serem os mais valorizados.

Outro fio condutor diz respeito a saberes a respeito de seres humanos. O trabalho do professor é interativo, envolve relação direta e interativa com outros seres humanos e é por ela marcado.

Um último fio condutor a que o autor se refere e que é decorrente dos anteriores é a necessidade de repensar a formação para o magistério considerando os saberes dos docentes e as realidades específicas de seu trabalho. Tardif (2002, p. 23) procura mostrar “como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos, permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais”.

Nesse sentido, vale destacar que, sendo os saberes dos docentes plurais e heterogêneos, adquiridos em uma relação temporal e interativa, o quadro que Tardif (2002) apresenta com as fontes de aquisição e o modo de integração dos saberes docentes explicita tais características.

QUADRO 2 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das 'ferramentas' dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das 'ferramentas' de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2002, p. 63).

Como é possível perceber através do quadro acima, os saberes que os docentes possuem advêm de diversas fontes, sendo que cada uma delas é fundamental na estruturação de determinados saberes.

Assim, a família, o ambiente de vida, a educação contribuem para formação de saberes pessoais. Já a escola, primária e secundária, bem como os estudos secundários não especializados são fontes de aquisição de saberes da formação escolar. Os estabelecimentos de formação de professores, bem como os cursos e estágios contribuem para aquisição de saberes da formação profissional para o magistério. Assim também livros didáticos, programas, cadernos de exercícios são fontes de aquisição de saberes específicos. A prática do ofício na escola e na sala

de aula, e a experiência dos pares contribuem para aquisição de saberes experienciais.

Desse modo, os saberes são personalizados e situados, pois um professor tem uma história de vida, seu conhecimento é contextualizado, pois sofre influência do meio. São situados, pois são construídos e utilizados em função de determinada situação, de determinado contexto de trabalho.

O professor também aprende a ensinar ensinando, construindo seus saberes para trabalhar. Esses saberes modificam-se com o passar do tempo e de acordo com as situações cotidianas por ele vividas, experienciadas. Dessa forma quando as condições de trabalho mudam, mudam também os saberes dos professores, que precisam adaptá-los as novas situações. Tais saberes só são adquiridos em contato com essas situações que exigem desenvolvimento de saberes gerados no processo de trabalho. O trabalho modifica o trabalhador, sendo assim a docência modifica o professor, e seu saber trabalhar se modifica com o tempo. Trabalhar é aprender a trabalhar, dominar progressivamente os saberes para o trabalho.

Ser professor implica ter que enfrentar situações diversas diariamente, pois seu *locus* de trabalho é a sala de aula, na qual encontram-se alunos provenientes de famílias com diferentes condições sócio-culturais, e que carregam consigo essas diferenças, manifestas em formas de pensar e agir. Desse modo o trabalho do professor necessita saberes que só são construídos frente a tais situações.

Dessa forma Tardif (2002) coloca que questionar os professores sobre seus saberes equivale, de uma certa forma, a ouvir a história de seu saber-ensinar, através das experiências pessoais e profissionais que foram significativas para eles do ponto de vista da identidade pessoal.

Assim, tendo o professor como sujeito ativo de sua profissão, e considerando que seus saberes estão diretamente relacionados a sua

história, interessa conhecer como este aprendeu e aprende a trabalhar na perspectiva da inclusão.

6.1 E agora? O que vou fazer?

Estas são perguntas que muitos docentes têm feito. Por isso, trago outra indagação que tem se constituído em dilema para muitos professores e professoras nos dias atuais: como trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em salas regulares?

Essa interrogação tem atormentado os professores, pois consideram que sua formação é insuficiente para dar conta de trabalhar dentro da perspectiva da educação inclusiva. Os docentes que os recebem não possuem formação em Educação Especial, que habilita trabalhar com tais crianças. Dessa forma, os professores, de um modo geral, queixam-se da falta de disciplinas em seus cursos de formação, e sentem-se inseguros. Entretanto, a inclusão é uma realidade hoje em muitas escolas, fazendo com que os professores de classe regular sintam-se despreparados.

Os cursos de licenciatura, de modo geral, têm uma ou nenhuma disciplina em seus currículos voltada para o trabalho com as diferenças dos alunos. Um exemplo disso é o curso de Pedagogia que Heloisa fez que tem apenas uma disciplina optativa. Essa ausência pode contribuir para a formação de uma imagem idealizada dos alunos que não corresponde à realidade de sala de aula.

Tem aquela disciplina, Introdução ao estudo do excepcional, mas é optativa, faz quem quer e como a gente de repente chega lá pensando ou imaginando que tu vai ter aqueles alunos maravilhosos, tudo com capricho, com vontade, como tu idealiza um tipo de aluno, tu acha que só vai encontrar com aqueles, aí de repente... eu fui uma

que não fiz essa disciplina, inclusive eu tinha livros de trabalhar com excepcional e dei pra uma vizinha que passou em Educação Especial, sabe, não fiquei. Depois fiz curso de formação continuada que tanto a escola aqui ofereceu como lá quando eu tava em Nova Palma, aí eu fiz cursos, mas sabe como é né, os cursos são, às vezes a gente precisa mais, e mais (Heloisa).

Heloisa se refere à imagem de aluno que construiu, de um tipo de aluno que não existe, um aluno diferente do que imaginava. E por ter construído tal imagem, necessitou fazer cursos de formação continuada para suprir suas necessidades de formação. Os cursos de formação não propiciam aprender sobre como trabalhar com o aluno com necessidades educacionais especiais, o que leva alguns professores a buscarem conhecimentos fora desse espaço.

Além disso, durante o curso de formação, os alunos estão inseridos em um contexto de intensa aprendizagem teórica que, muitas vezes, não está associada à dimensão prática da atividade docente, o que provoca um distanciamento do aluno, futuro professor, de seu ambiente de trabalho e da realidade escolar. Essa distância também contribui para formação de uma imagem idealizada de alunos limpos, interessados, “perfeitos”, distante dos alunos reais com quem o docente trabalhará.

Sem dúvida que os cursos de licenciatura, que formam professores para diversas áreas de atuação, necessitam adequar seus currículos com vistas à formação de um profissional melhor qualificado e comprometido com a aprendizagem de todos os alunos. Entretanto, não é apenas fazendo um curso de formação, com disciplinas referentes às diferenças dos alunos, que o professor terá condições de resolver todos os problemas que se apresentarem em sala de aula.

No entanto, ter alguma disciplina no currículo dos cursos, principalmente das licenciaturas, que aborde as diferenças dos alunos se torna muito relevante, pois pode contribuir para o rompimento de imagens instituídas de incapacidade, de doença, de impossibilidade e dar vazão a

um novo olhar sobre as diferenças, abrindo espaço para criação, para o imaginário instituinte.

Considerando a imagem de alunos bem comportados, “perfeitos” que, muitas vezes, as professoras trazem de seus cursos de formação, torna-se compreensível a reação de surpresa e insegurança manifestas quando em contato com crianças com necessidades educacionais especiais em suas salas. Quando se imagina uma realidade que não existe, como uma turma homogênea, por exemplo, fica evidente a insegurança frente a formação recebida. Para Sonia buscar cursos para suprir as carências da formação foi o caminho escolhido, embora pouco satisfatório.

Mas quando cheguei aqui na escola, que eu aí, aí também levei um susto, vai fazer o que né, tu tem um com Síndrome de Down, tu não tem conhecimento do que a síndrome afeta, do que ele é capaz, do que ele pode, do que ele não pode. Então tudo isso a gente foi buscando, a coordenadoria ofereceu cursos que não satisfizeram, assim como se diz, que não aprofunda e aí nessa função, também da gente tá correndo trabalhando quarenta horas, estudando, tendo que ler outras coisas, tu não tem tempo para ler coisas mais específicas sobre isso, sobre a síndrome (Sonia).

Conforme o relato da professora, a ausência de conhecimentos sobre a Síndrome de Down dificulta compreender o que a criança pode fazer e o que não pode. Então buscou suprir de outra forma o que os cursos não oferecem. Quando não existe nenhum tipo de disciplina ou proposta curricular abrangendo a perspectiva da inclusão, do trabalho com o diferente, realmente o professor necessita, caso queira realmente contribuir para a aprendizagem do seu aluno, buscar cursos, leituras, enfim, algo que complemente sua formação inicial. Porém, os cursos de formação continuada que fez não foram significativos por abordarem muito superficialmente o assunto. Além disso, a professora tem 40 horas

e cursa faculdade o que torna mais difícil conseguir, de forma satisfatória, ampliar seus conhecimentos. Dessa forma a situação enfrentada por ela é semelhante à de muitos professores e professoras que tem pouco tempo, tendo que trabalhar e estudar.

O professor vai construindo saberes de acordo com as necessidades impostas pela prática, porém, é importante ter em mente que nenhum curso é capaz de fornecer subsídios para resolver todos os problemas que ocorrem em uma sala de aula, em uma escola. Os cursos fornecem subsídios para pensar, refletir nas situações vivenciadas em aula as quais são muito diversas.

A ausência de tais conhecimentos em seus processos formativos aumenta a insegurança e o medo frente a situações novas como a inclusão, que exigem enfrentar o desconhecido. A inclusão é o “novo” que provoca diferentes reações nos docentes. Assim, existe a necessidade de um trabalho conjunto da escola que possa promover o compartilhamento de diferentes saberes. Para Heloisa seu medo é de ter um aluno com comprometimentos mais sérios, como surdez e deficiência visual, para os quais não se sente preparada.

Quando eu soube que eu teria alunos incluídos na sala, eu não nego que eu fiquei um pouco assustada porque eu não sabia que tipo de necessidade especial ele teria e até hoje eu penso se eu me deparar com um aluno com uma deficiência visual, auditiva, uma deficiência assim mais marcante eu não me sinto preparada pra de repente assim, ó, trabalhar com ele de maneira que, até não dá pra dizer assim, ó, que como eu trabalho com os alunos (...) então, o único medo que eu ainda teria seria esse, de repente ter alguma coisa que eu, que colocasse, que me freasse, entende, aí eu teria que fazer mais leitura, ter um assessoramento maior... Então, uma necessidade especial mais acelerada, ah, me freia, agora as outras acho que com vontade a gente vence qualquer obstáculo (Heloisa).

Apesar de demonstrar ter receio, acredita que com leituras e um assessoramento das educadoras especiais poderia conseguir trabalhar. Quanto a outros comprometimentos acredita que com boa vontade pode conseguir. Esse medo de trabalhar com uma limitação mais séria de algum aluno pode estar relacionado a sua pouca experiência em sala de aula, pois está em início de carreira. Os estudos de Huberman (1995) indicam a existência de ciclos de vida pelos quais os profissionais podem passar em diferentes carreiras. Sendo que alguns podem vivenciar todas as fases, bem como outros profissionais podem não viver algumas dessas fases. Com isso, a fase que se inicia no primeiro ano e estende-se até o terceiro, é a entrada na profissão, marcada pela incerteza e pelo tateamento.

O início da carreira é um período de aprendizagem intensa da profissão, no qual o docente vai construindo certezas sobre a tarefa de ensinar, que se transformam em saberes da experiência. Por isso, no começo da carreira o professor está construindo suas “ferramentas” para trabalhar, e por estar em processo de aprendizagem, muitas vezes tem de utilizar seu bom senso, sua intuição, como norteadores de seu trabalho.

Porque se tu vai para a faculdade e faz vestibular para Educação Especial, Educação Especial é uma coisa né, tu tá te preparando para trabalhar com eles. Nós, professores da classe regular, a gente não passa por isso. Então a gente recebe eles assim, te colocam ele na sala de aula e tu faz com ele da maneira... eu pelo menos faço assim ó, eu faço com eles da maneira que eu gostaria que fizessem comigo, ou com alguém que eu quero muito bem né, porque se a gente não atinge ele por um lado, a gente atinge pelo outro (Heloisa).

Desse modo, a falta de formação para trabalhar com aluno incluído, bem como as incertezas pela pouca experiência com tais alunos, é observada ao basear sua prática no bom senso.

Conforme Gauthier (1998), certas idéias preconcebidas como a de que para ensinar basta conhecer o conteúdo, ter talento ou então ter bom senso, colaboram para que o ensino permaneça na ignorância sobre si mesmo e não se reconheça o professor como profissional. Tais idéias podem ser assumidas como certezas por alguns docentes, ou podem perder força dando lugar a saberes. Para este autor, basear a prática no talento, no bom senso, na intuição, na experiência, na cultura ou em conhecer o conteúdo, não são suficientes para profissionalizar o ensino, tais elementos de forma isolada caracterizam um ofício sem saberes.

Nesse sentido, o início da carreira é fundamental para a estruturação de saberes que servirão de base para a prática. É então que o professor se depara com a realidade da sala de aula e dos alunos. Quando esse momento está aliado a ausência de formação pode surgir o conflito do que imaginava encontrar e do que a realidade lhe apresenta. Conforme Guarnieri (2000, p. 2) “a consolidação da profissão vai ocorrendo com o exercício profissional à medida que as professoras iniciantes vão articulando os conhecimentos provenientes da formação inicial, com os conhecimentos oriundos do conteúdo escolar e com aqueles que vão sendo elaborados a partir da própria atuação em sala de aula”.

Para Sonia a ausência de formação para trabalhar com a inclusão contribui para que quem nunca entrou numa sala de aula se assuste frente à realidade, e compara tal situação com a vivida por ela no início de sua carreira, quando não compreendia o que era estar em uma sala de aula. Após ter continuado seus estudos consegue conceber de forma diferente sua profissão, e hoje sua experiência lhe garante maior segurança frente à inclusão.

Os cursos de formação que eu tive e que eu estou tendo hoje, não. Ninguém fala sobre isso, não se fala sobre isso. Se teoriza muito sobre isso ou aquilo, mas essa parte... e a mim não faz muita falta, mas para os colegas que nunca entraram numa sala de aula também não tem isso, isso de como é estar

numa sala de aula, como é trabalhar com alunos, tanto que algumas pessoas levam o susto que eu levei lá quando eu entrei. O que é isto? O que eu estou fazendo aqui? (Sonia).

Por se questionar sobre o que estava fazendo ali fica claro que a ausência de sentido atribuído à docência nesse momento de sua carreira se devia a ausência de formação. Mas Sonia questionou-se, pensou. Segundo Bondía (2002, p. 21) “pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”. Entendendo desta forma, a relação eu pessoal e eu profissional, ganhou, então, sentido.

A preocupação que demonstra em fazer de sua aula, de sua prática, algo significativo, que realmente faça sentido para seus alunos, pode estar relacionada ao início de sua carreira quando levou um “susto” ao entrar em uma sala para dar aula. Isso tudo repercutiu em seu modo de ensinar. Ela prioriza aquilo que realmente é significativo, isso não significa descaso com os conteúdos, pelo contrário, os conteúdos relacionados às experiências de vida das crianças são os mais importantes, destacando-se a importância de aprender a se relacionar.

E é isso que eu acho, que sem dúvida o conteúdo é muito importante, que através dele assim que dá para, que tu vai ter os instrumentos para fazer a tua vida e tal, mas isso do afetivo, da afetividade com a criança. Que nem eu, trabalho com segunda série, o que é mais importante, que importância, que significação vai ter ele aprender, por exemplo, aumentativo e diminutivo, se ele não souber conviver com o colega, repartir o material com o colega (Sonia).

O mais importante para a professora durante seu trabalho é o significado da aprendizagem, que os conteúdos sejam significativos para a vida do aluno, valorizando a necessidade de aprender a conviver com o

outro. Destaco a importância dada pela professora para aquilo que é significativo para seus alunos, que realmente eles se identifiquem com o que está sendo trabalhado em aula.

A formação profissional contribui para construirmos saberes referentes à determinada profissão. A forma como ela trabalha com os alunos, estimulando a convivência, a afetividade, reflete concepções construídas no decorrer de sua formação em História, que lhe permitiu ter uma visão social e política crítica, em decorrência disso, sua forma de trabalhar e seus saberes adquiriram tal característica.

Ao iniciar a carreira muitas vezes o professor acredita existir alguma forma de trabalhar com determinados alunos, como uma receita que vai garantir sucesso. Para Sonia quando se desconhece a realidade de sala de aula, a imagem que se constrói com relação à docência e aos alunos cria a expectativa de encontrar uma fórmula para solucionar determinado problema. A inclusão provocou essa busca. Mas a experiência que adquiriu no trabalho com alunos incluídos rompeu com a idéia que tinha de que poderia haver tal receita.

Já tive diversos hiperativos, já tive criança com Hiperatividade, já tive criança com deficiência mental, embora hoje isso não me assuste tanto, porque cada um é um, não tem receita. Quando tu não conhece, tu acha que vai ter uma receita pronta, vão te dar aquela receita, tu vai decorar aquela receita, tu vai trabalhar com aluno especial com Síndrome de Down. Na verdade não, cada criança é uma, cada criança com Síndrome de Down vai ter um tipo de comportamento, vai ter a sua personalidade, vai ter, mas realmente que falta isso, e os cursos de formação que eu fiz não me deram isso, nem se tocou nesse assunto, é como se isso não existisse (Sonia).

A falsa impressão de que pode haver uma receita a ser “aplicada” para trabalhar com determinado tipo de aluno perde força quando começam a trabalhar. Então é possível perceber que cada um é único, e

que cada criança percebe o mundo e as coisas de forma diferente e assim também vai construindo seu conhecimento. Então o que fazer? O que é preciso saber?

Essas são algumas das questões que permeiam o pensamento das professoras no momento que se deparam com um aluno incluído. A preocupação com o que fazer acompanha uma outra: o que ele não pode fazer? “Bom eu acho que o que precisa saber para trabalhar com eles seriam as limitações deles, até onde vai a limitação para que a gente conseguisse exigir o que a gente tá dando e fazer com que eles aprendam também” (Tania). Desta forma, fica evidente que o que preocupa muitas professoras são as limitações dos alunos. Saber até onde são capazes de acompanhar a turma denota pouca atenção às habilidades destes.

Eu acho que pra trabalhar com criança portadora de alguma necessidade especial, a gente tem que ter a mesma coisa pra trabalhar com os alunos da classe regular e um algo mais, porque no caso assim ó, tu trabalhar com aquele que tem facilidade é fácil, aquele que expressa de maneira clara o que ele não tá aprendendo, agora tu trabalhar com uma criança que tem, que é portadora de uma necessidade especial, tu tem quem, tu é que tem que penetrar no universo dele e entender onde, perceber, não é nem entender é perceber aonde é que tá a dificuldade dele, do que é que, o que atrai, o que que não atrai ele (Heloisa).

Perceber o que o aluno pode fazer é mais importante para se trabalhar dentro de suas capacidades, daquilo que realmente ele pode fazer. Com isso, deixa de ser imprescindível para o desenvolvimento do aluno conhecer seus limites, atribuindo maior importância as suas habilidades para melhor desenvolvê-las.

6.2 Aprendendo com a inclusão

A inclusão surge no cenário educacional como uma nova perspectiva que envolve rever concepções a respeito da educação, do ensinar e do aprender. Com ela emergem vários questionamentos sobre o que fazer e como fazer. Em meio a isso, o professor, é levado a questionar-se sobre os saberes necessários para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais, considerando que não dispôs de formação para tal.

Com isso, aprender a trabalhar com a inclusão é um desafio para os docentes e para escola de modo geral, que necessitam criar meios para aprender a trabalhar nessa perspectiva. Assim, o professor, cuja função é ensinar, tem também a necessidade de aprender.

Aprender é adquirir conhecimentos, construir saberes que são ferramentas (Tardif, 2002) para desenvolver seu trabalho. O professor vai aprendendo a ensinar enfrentando cotidianamente diversas situações que lhe possibilitam construir tais ferramentas.

A inclusão é a novidade que veio para nos fazer pensar que não estamos prontos, formados, e que sempre temos algo para aprender. Ser professor implica compreender que precisamos aprender mais e mais, e que podemos estar sempre aprendendo.

A aprendizagem, assim como a formação é um processo que se estende por toda vida. Da mesma forma, a docência implica aprendizagem permanente, na qual o professor vai estruturando seus saberes e alicerçando sua carreira. Nesse sentido, Freire (1996, p. 49) lembra que:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no

trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação.

A formação é permanente, se faz de diversas formas e em diferentes lugares, tendo assim um sentido mais amplo, abrangendo toda a vida. A professora Sonia tem uma concepção de formação ampla que engloba conhecimentos adquiridos em vários ambientes e de diferentes formas. Sonia destaca que: “na verdade, os cursos são cursos de formação, mas eles dão assim uma base, uma base. Como é que se forma? Se forma todo dia, se forma no viver, se forma no ler, no discutir, no construir...”.

Essa concepção de formação que a professora traz remete a aquisição dos saberes considerando a tipologia utilizada por Tardif (2002), a qual apresenta fontes de aquisição relacionadas à história de vida, à família, à escola, às instituições formadoras, aos materiais didáticos e à prática. De acordo com essa tipologia os saberes dos professores possuem várias fontes de aquisição e diferentes modos de integração no trabalho docente.

Os saberes dos docentes que trabalham com a inclusão estão relacionados principalmente aos saberes pessoais e aos saberes provenientes de sua própria experiência, os quais têm origem na família, na educação no sentido lato, no ambiente de vida, na prática do ofício na escola e na sala de aula, bem como na experiência com os pares.

Assim, a aprendizagem da docência, bem como a construção dos saberes para trabalhar com aluno incluído, podem se dar de diferentes formas. No entanto, alguns fatores se destacam na aprendizagem do professor em relação ao aluno incluído: a experiência de trabalho com tais alunos; o tempo, importante fator na evolução da forma de ensinar; e a relação que estabelecemos com outros colegas, como parte de um processo interativo e dinâmico. Tais fatores podem ser encontrados nas narrativas das professoras colaboradoras.

Apesar dos cursos de formação não formarem os futuros professores para o trabalho com as diferenças, Sonia acredita que, a formação se faz vivendo, discutindo. Tal concepção pode ser percebida nas narrativas de Sonia e também de Heloisa que pensam aquilo que foi vivido como aprendizagem, como experiência.

Eu acho que tudo, tudo que a gente tem direito e quer aprender a gente aprende com inclusão e na escola, às vezes na hora que acontece o fato, tu pode pensar assim, meu Deus isso aí não me serviu de nada, mas lá adiante surge qualquer coisinha e tu volta a lembrar daquilo, foi lá que eu aprendi, foi lá. Tu resgata aquilo que tu viveu, sabe, e te serve de experiência pra uma nova... se surgir de novo tu já sabe como agir. Então eu acho assim, que o melhor, a melhor aprendizagem que a gente tem é na prática, é vivendo, porque uma coisa é tu idealizar, tu teorizar sobre a questão, outra coisa é tu tá em sala de aula, é tá ali com eles, tu aprende. É coisa que só quem vive isso pra entender na real (Heloisa).

Para Heloisa depende de cada um querer aprender, sendo que a melhor forma de aprender é através da prática. A experiência que ela se refere está associada aquilo que Bondía (2002, p. 21) entende como sendo “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Por isso, aquilo que foi vivido e que contribuiu de alguma forma no seu trabalho é rememorado, servindo de referencial para novas aprendizagens.

Deste modo, a aprendizagem da docência ocorre também com a prática cotidiana, na qual o docente vai construindo saberes experienciais. Os professores, no exercício de sua prática e de suas funções, desenvolvem saberes específicos baseados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio (Tardif, 2002).

Eu acho que a prática é tudo, eu dizia assim para a minha estagiária lá na escola, tu tem a teoria, eu tenho a prática, e a gente se junta e dá certo, sabe, porque, a prática, tu também já deu aula, tu sabe que às vezes tem que ter uma certa, sei lá, não sei o que, se é dom, tem que ter uma prática assim, que às vezes é meio caminho andado a tua prática (Tania).

Para a professora ter uma prática é ter experiência, é possuir saberes construídos na prática cotidiana de sua profissão. Conforme Tardif (2002) os professores valorizam muito a experiência em sala de aula, e consideram que os saberes experienciais são o fundamento de seu saber ensinar. Por isso:

(...) a experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (p. 53).

É na prática que os saberes são colocados a prova, é nela que adquirem validade ou não. Por isso, a experiência adquirida com a prática da profissão representa para Tania o principal fator de seu sucesso como professora. Por este motivo, destaca que com a pouca formação que possui consegue trabalhar com os alunos incluídos e enaltece a aprendizagem conseguida através da prática em sala de aula diretamente com esses alunos.

Estamos indo... acho que até que pelo pouco que a gente tem de formação, a gente vai bem, até porque, deve ser vontade de trabalhar com criança assim. Pelo pouco de conhecimento de inclusão, de como trabalhar, com alunos incluídos, mas claro, não sei, eu tô por fora de alguma coisa, mas é o que eu

penso. Eu tenho muito pouca coisa sobre... mas credo! Como diz uma colega minha, eu aprendo muito mais com a prática, que com a teoria, porque de repente, acho que é até melhor ter mais prática que teoria. Não que uma coisa não tenha nada a ver com outra, acho que tem que ter, mas o meu caso eu não tive teoria de inclusão, eu já tive direto a prática. Como a gente aprende com a prática! Tu vê, eles mudam, num mesmo ano assim, eles começam de um jeito e terminam de outro. (...) Tu vai aprendendo com eles também, tu sabe que, se daquele jeito não dá, aí tu vai indo, até tu ver que dum jeito dá. Tipo assim, se eu não atendesse ele primeiro, o ano passado, aí ele enlouquecia, aí depois que ele fazia, ele enlouquecia que queria mais coisa, ele tinha acabado e deixava os outros, então...(...) Cada ano é um ano, cada criança é uma criança, cada inclusão é diferente. Então a gente vai aprendendo com eles também. E como a gente aprende com eles! Eles são os professores da gente, porque olha, dão um show, mas é, a gente aprende com eles. Eu acho que aprendo muito com eles. Às vezes tem coisas que tu não te dá por conta, e eles são vivíssimos, vivíssimos! (Tania).

Cada criança pensa e age de forma diferente, o que exige compreensão de que a forma de trabalhar com cada um também precisa ser diferenciada. Nesse sentido, a prática auxilia no olhar do professor sobre seus alunos, identificando as necessidades e desejos de cada um. Assim, a prática surge para a professora como elemento fundamental na competência para ensinar alunos incluídos.

Aliado a experiência de trabalho, percebe-se a influência do tempo e da relação com as colegas no aprendizado do trabalho com a inclusão. Desse modo o saber dos professores é temporal, pois “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários a realização do trabalho docente” (Tardif, 2002, p. 20). Aprender a ensinar não é algo que nasce com o indivíduo, mas que vai sendo construído no decorrer de sua carreira. Para este autor a

carreira é “um processo temporal marcado pela construção do saber profissional”.

De acordo com Tardif (2002, p. 108):

É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o *Eu pessoal* vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um *Eu profissional*. A própria noção de experiência, que está no cerne do Eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo.

O saber profissional se constitui dos saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Portanto uma parte importante da competência profissional dos professores está enraizada em sua história de vida, pois, a competência individual se confunde com a sedimentação temporal e progressiva de crenças, de representações, de hábitos práticos e de rotinas de ação. “Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços” (Tardif, 2002, p. 106).

Aprender a trabalhar com aluno incluído requer saberes que vão sendo construídos no dia a dia, na prática, na interação com os colegas, fatores estes inseridos em uma temporalidade que acompanha os percursos de vida das professoras.

Para Sonia se aprende a trabalhar com o aluno especial no dia a dia, e com o diálogo com as colegas de trabalho.

Olha, eu acho assim que uma das coisas que nos falta, que hoje também, que eu tô me formando, a

universidade não... propicia, é essa coisa, esse conhecimento sobre trabalhar com aluno especial. Que isso realmente, assim oh a gente aprende no trabalho do dia a dia, na conversa que a gente tem com as colegas (Sonia).

A primeira reação de Tania frente à inclusão foi o medo de como trabalhar com esses alunos, mas depois com a ajuda das educadoras especiais perdeu o medo e foi ganhando confiança. Além disso, trabalhando construiu saberes experienciais adquirindo maior segurança frente à inclusão.

Então eu acho assim, que a princípio assim, para mim foi um susto, mas depois, com o auxílio das professoras, a gente foi, sempre é meio difícil porque cada ano tu tem a criança, é uma deficiência nova, é uma deficiência, eles são diferentes! Então, e a deficiência deles é diferente, então até tu entrar assim, tu te aprofundar na necessidade deles leva tempo, mas depois tu se entrosa e vai, vai dar tudo certo. Mas até saber como é que funciona um, tu te dedicou, a coisa é difícil. Às vezes eu olho, vai quase um ano, mas, eu vejo, eu vejo que é uma necessidade deles, tocando que eles têm o direito, nem seria uma necessidade, mas um direito que nem os outros, mas eu acho que a medida que eles também tem um, também tenham um assessoramento da classe de recursos, da classe especial, até fora da escola, uma psicopedagoga, ou psicóloga ou fono, quem tem problema com a família, a gente faz assim. Tem a sala de recursos, eles têm que ter alguém que os apóie. Então uma sala, uma coisa, que apóie a sala de aula, só soltar dentro da sala de aula e dizer é um aluno incluso, daí é difícil, daí a coisa fica feia. Nós temos que ter. Eu acho que no momento enquanto que a gente tiver esse pessoal que nos auxilia, o pessoal que eu digo, as professoras, eu acho que dá certo. Poxa vida! Eu não me lembro assim da minha reação, porque a princípio todas as turmas tem alunos incluídos. Claro que a reação a princípio seria o medo, de como trabalhar com a criança de acordo com aquela necessidade. Teria mais medo assim ó,

no início, mas depois que a gente vai trabalhando, tu vai perdendo o medo, vai trabalhando com a criança, vai vendo como é que ela vai se adaptando à gente e a gente a ela e ela a turma (Tania).

A relação que as professoras têm com as educadoras especiais da escola também contribui para a aprendizagem profissional relacionada aos alunos com necessidades educacionais especiais. Esta relação permite também repensar a prática, inserindo novas atividades para atender as necessidades de determinado aluno. Em conjunto criam estratégias de ensino.

O pouco que a gente conversa com as professoras da sala de recursos, a gente vai perguntando, como que tu acha que eu faço, como é que eu tenho que fazer. Elas me dão um auxílio, ó tu faz assim, é assim que ela consegue. Elas me disseram tu faz ficha e deixa em cima da mesa, de repente ela não consegue olhar para o quadro e transcrever para o caderno, com a ficha é mais fácil, mas vamos ver (Tania).

Estabelecer espaços para promoção do diálogo entre colegas de trabalho proporciona a autoformação das professoras envolvidas e, com isso a possibilidade de construir novos saberes. Tania considera esse diálogo fundamental, porém seria necessário mais tempo para trocarem idéias e aprender como trabalhar com determinada dificuldade do aluno.

Eu acho que mais tempo para a gente conversar, para gente saber realmente como trabalhar com essas crianças, porque às vezes tu acha que tá acertando, e não tá. Porque bons... uma classe regular como a gente tá acostumada a trabalhar tu trabalha várias, com a heterogeneidade da turma porque nenhuma turma é igual, mas o aluno incluído tem uma característica própria dele, daquele... do que ele apresenta, no caso, ou coisa parecida. Eu acho assim que eu não sei muito sobre down para ti ter uma idéia. Sei que é um aluno down, com as

características físicas, de fala, de observar, mas não sei assim... até onde a mentalidade dele vai assim, eu sei que vai bastante, mas nunca, nunca estudei sobre down para me virar assim sabe (Tania).

A interação entre colegas com diferentes formações (Educação Especial, História, Geografia, Pedagogia) através do diálogo, da troca de idéias, de materiais, contribui para o crescimento profissional e também pessoal de todos os envolvidos, pois as diferenças tornam possível a aprendizagem. No entanto, os saberes que possuem são diferentes, pois além do curso de formação escolhido, tais saberes são construídos com a singularidade com que cada uma se constituiu durante um percurso de vida pessoal e profissional.

Segundo Moita (1995, p. 115):

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos.

Desta forma, os saberes que as educadoras especiais possuem com relação a trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais advém da sua formação profissional, e por isso, são diferentes daqueles construídos pelas professoras de classe regular, que os constroem na prática cotidiana, no trabalho com o incluído. Os saberes da formação profissional representam, para as educadoras especiais o suporte para aquisição de outros saberes, os da experiência.

Já os saberes da formação profissional das professoras que participam desta pesquisa não são relacionados ao trabalho com o aluno com necessidades educacionais especiais. Os saberes que estas docentes possuem com relação a esses alunos são adquiridos com a prática cotidiana, são saberes da experiência.

As professoras de classe regular não possuem formação em Educação Especial, mas tem outros cursos de formação que habilitam para licenciatura. Tais cursos contribuíram para a aquisição de alguns saberes (disciplinares, curriculares). Não estiveram presentes em sua formação os saberes da Educação Especial que constituem outra profissão, a de Educador Especial. Entretanto, as professoras de classe regular não necessitam adquirir saberes iguais aos das educadoras especiais, porque trabalham de forma diferente, ou seja, com o aluno incluído na sala regular. Então, as professoras adquirem seus saberes com a prática, no exercício do trabalho e também com cursos, leituras, discussões com colegas, ou seja, autoformando-se.

O trabalho realizado pelas professoras de classe regular difere daquele realizado pelas educadoras especiais, que trabalham em classe especial ou sala de recursos. Assim, estas educadoras têm experiência com classe especial e não com aluno especial na classe regular.

O aluno incluído não pode passar à sala regular e continuar sendo atendido como se estivesse na classe especial ou sala de recursos, é necessário então criar meios para trabalhar com todos os alunos. Nesse sentido, entendo que a promoção de atividades lúdicas, interativas contribuem para a aprendizagem através da cooperação e do respeito às diferenças individuais.

Sonia busca trabalhar individualmente, mas também procura utilizar o trabalho em grupo como estratégia para desenvolver a cooperação. Entende que os outros alunos também têm dificuldades e com isso podem aprender junto.

Então tem vários alunos que tem dificuldades de aprendizagem, não são só os inclusos. Então o que se faz, se dá atendimento individualizado, se tenta explicar de outras maneiras, uma coisa que ajuda bastante é a ajuda mútua que eles têm na sala de aula, então um colega senta junto trabalha, passa isso para ele (Sonia).

Acredito muito nessa forma de trabalhar com os alunos, porque o trabalho em grupo estimula a cooperação e, a relação entre os colegas pode se tornar mais tranqüila, pois aprendem juntos e, aprendem a respeitar o outro e suas diferenças. Nesse sentido, sua postura profissional, visando respeito, solidariedade, cooperação e a interação entre os alunos, denota compreensão que todos são beneficiados com esta interação, que aprendem em contato.

Da mesma forma, Heloisa buscou uma maneira de envolver os alunos através de trabalhos em grupo, o que fortalece as trocas e proporciona uma relação de cooperação mútua. O aluno a que ela se refere apresenta problemas de relacionamento, não se integrando com a turma. Com isso, ela percebeu a necessidade de aproximar do aluno incluído alguém capaz de auxiliá-lo de maneira delicada.

(...) o probleminha dele é mais esse de anti-social, é difícil um coleguinha que ele aceite e que possa fazer trabalhinho junto com ele. Ele agora tá mais acessível aos colegas, mas ainda apresenta dificuldades. E eu percebi assim, ó, que os outros alunos querem ajudar, os regulares, só que eles não tem muita paciência e o gurizinho também não tinha muita aceitação, porque se uma aluna autoritária que impõe ele se emburrava, chorava e não fazia nada, então, tinha que ter uma coleguinha mais meiga, mais dócil que ele e que ele pudesse dizer o que que ele queria fazer. Não era assim, eu não dizia, apenas eu dizia pra ela, ajudem ele com que ele tenha o conteúdo no caderno, na hora dele resolver os probleminhas, fazer os exercícios. E, mas, às vezes, é difícil, assim ó, aquela aceitação dos outros terem uma paciência de lidar com eles como o deles aceitarem os inclusos, no caso, aceitarem o que um regular determina pra fazer (Heloisa).

A aceitação deste aluno por parte dos colegas ainda é precária, porém estes manifestam desejo de ajudá-lo. Pensar em estratégias capazes de aproximar os alunos é essencial.

De acordo com Tardif (2002) os professores mergulhados na prática, tem que aprender fazendo, precisam provar a si mesmos que são capazes de ensinar. Lidar com situações é formador, pois somente isso permite desenvolver o “*habitus*”⁵, que são certas disposições adquiridas na e pela prática real, as quais lhe permitirão enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. O “*habitus*” pode transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’, manifestam-se através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

Com isso, o modo como desenvolvem sua aula, privilegiando a interação através de atividades em grupo constitui um “macete” profissional, construído através da experiência. Portanto, é possível que a ausência de experiência desenvolva a insegurança e o medo.

É possível perceber o alívio da professora por ter alunos cuja necessidade educacional especial não implica maiores dificuldades, e a exigência de maiores conhecimentos para trabalhar.

(...) a gente acaba tendo que adaptar o conteúdo, ao que tá sendo trabalhado ao, a capacidade deles, às vezes também, dependendo como já está, eu graças a Deus tenho dois, são dois incluídos, mas num nível bem, assim, a deficiência deles é pequena que tem certas atividades que eles estão, eles já se adaptaram ao ritmo do trabalho da turma, um colega vai e ajuda, um colega, outro colega, às vezes acaba até ah, com o decorrer do tempo, né, isso aí é a longo prazo eles se tornam parceiros, amigos e querem também que aquele ali, que aquele diferente se torne igual que seja também um coleguinha do mesmo nível deles, com a mesma, com as mesmas capacidades que eles (Heloisa).

⁵ O conceito de *habitus* está sendo utilizado aqui a partir da leitura de Tardif (2002).

Além disso, fica explícito no relato abaixo, o receio que a professora tem de ter alunos com comprometimentos maiores. Nesse caso não se sente preparada para trabalhar.

E, com a inclusão outra coisa que também assusta um pouco é em relação ao número de alunos inclusos em sala de aula, na classe regular, e as deficiências que eles apresentam, porque tu ter um aluno com uma deficiência aparente, no sentido assim, oh, é cadeira de rodas, ou é tem a Síndrome de Down, ou qualquer outra coisa daí pode ser que a gente consiga trabalhar, agora um aluno que tenha deficiência visual, deficiência auditiva, aí eu não me sinto preparada pra trabalhar com eles (Heloisa).

Seu sentimento pode estar relacionado à precariedade de sua formação pela ausência de disciplinas, aliada a idéia de que somente as educadoras especiais sabem como trabalhar.

6.3 Autoformação: o professor produtor do seu saber

Ter um aluno incluído na sala de aula pode representar várias coisas: desafio, como trabalhar com ele; tolerância, sua presença é aceita, mas não é considerada; indiferença ignorando a presença do aluno, e a exclusão, rejeitando o aluno em sua sala. Com isso o que os diferencia primeiramente, é a postura que assumem frente ao novo, ao desconhecido.

Tal postura pode estar relacionada ao modo como a diferença do outro é percebida: como incapacidade, doença, anormalidade ou simplesmente diferença. Assim podem justificar que não tem formação, que não querem porque é difícil, porque não sabem o que fazer, deixando

transparecer, muitas vezes, o preconceito e a falta de informação. Outros aceitam o desafio por acreditarem em si mesmos ou por força da direção da escola.

Entretanto, existem professoras dispostas a vencer barreiras como a falta de informação, o preconceito e a falta de formação, pois entendem que o papel do professor também é aprender e produzir seu próprio conhecimento.

Sonia entende que o professor precisa se abrir para o novo, pensar, produzir seu saber. Para ela:

(...) o professor não pode ficar fechado naquele seu fazer, naquelas coisas que aprendeu quando teve lá no magistério, quando fez a sua graduação. O professor tem que estar sempre vendo o que está sendo pensado, pensar também, produzir. Não dá para ficar, o professor não pode ficar, naquela coisa do senso comum (Sonia).

A postura que os professores podem assumir frente ao novo, ao aprender, identifica diferentes modos de pensar a profissão, que pode ser entendida como uma constante aprendizagem, parte de um movimento permanente de busca. Nesse sentido, Freire (1996, p. 64) coloca que “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”.

A postura de Heloisa representa este movimento:

Eu tenho uma maneira de trabalhar com os alunos assim, o que eu não sei trabalhar com eles, eu vou atrás de quem sabe, então como tem a classe especial aqui na escola, eu procuro a Bethi que é professora da classe especial, eu falo com a professora (...), eu converso com elas porque elas dão reforço pra eles, em turno inverso, e daí eu converso com elas e peço pra elas me orientarem, peço pra elas me dizerem como chegar até eles de

maneira que eles consigam entender aquilo (Heloisa).

Esse movimento pode representar o que Pineau e Marie-Michèle apud Pineau (1988, p.65) chamam de autoformação, definindo-a como “a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação”. A autoformação é abordada na perspectiva de favorecer uma autonomização do sujeito. Assim o professor assume a necessidade de aprender e apropriar-se do processo de formação.

Conforme Josso (1988, p.50) “o ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no acto de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para o favorecer e para o reorientar”.

Para Hernandez (1998, p.9) “alguém aprende quando está em condições de transferir a uma nova situação (por exemplo, à prática docente) o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com os colegas, em situações não-formais e em experiências da vida diária”. Este autor (1998, p. 9-10) observou algumas atitudes dos docentes em relação à aprendizagem.

a) *Refúgio no impossível.* Esta atitude ocorre quando dizemos que o que escutamos está certo, que é válido, mas utópico, pois exige tempo para elaborá-lo e refleti-lo, e os docentes não dispõem de tempo (...);

b) *O desconforto de aprender.* O fato de reconhecer que não se sabe algo não desperta um desejo de aprender, mas sim um bloqueio diante do que é novo (...);

c) *A revisão da prática não resolve os problemas.* Quando a própria prática é usada como base para a aprendizagem, manifesta-se que a reflexão e a revisão do próprio trabalho são uma perda de tempo (...);

d) *Aprender ameaça a identidade.* Neste momento da profissão, o docente está desenvolvendo a sua identidade de pessoa que ensina. Talvez por isso

considere que algo que o leve a mudar seja um atentado contra a sua experiência, o seu esforço e os seus conhecimentos (...);

e) *A separação entre a fundamentação e a prática.* A idéia de que o professor é principalmente um prático vai adquirindo força com o tempo (...).

As atitudes acima apresentadas podem ser relacionadas à postura que os professores assumem frente ao novo que a inclusão representa.

Nesse sentido, a atitude assumida frente ao novo pode revelar diferentes concepções. O refúgio no impossível indica que o novo se apresenta como importante, mas ao mesmo tempo difícil por demandar muito tempo dos docentes. Já o desconforto em aprender, traduz um bloqueio em relação a aprendizagem imposta pelo novo. A revisão da prática não resolve os problemas, indica que tomar a prática como algo que pode ser dissociado da reflexão remete a compreensão de que refletir representa perda de tempo. Aprender ameaça a identidade, esta atitude denota que o novo ameaça sua experiência adquirida e supõe esforço para conduzir a prática. E a separação entre a fundamentação e a prática representa um distanciamento que o próprio professor cria ao pensar-se enquanto prático, assumindo-se como aquele que “aplica” técnicas e teorias, não percebendo-se como um produtor de seu próprio saber.

Aprender é sempre um desafio. Para aprender necessitamos que o conteúdo do que vai ser aprendido tenha algum sentido para quem irá aprender. Aprender tem de fazer sentido. Por isso também é preciso querer aprender.

A escola, aqui como eu te disse, ela tem uma classe especial aberta, com as portas da sala de aula abertas pra nós. Quem quer, dá um jeito, procura um jeito de resolver ou de aprender. Quem não quer arranja uma desculpa e como eu sou professora, não, sou uma nova professora, eu não sou uma professora nova, eu sou uma nova professora, eu tô em começo de carreira, foi coisa que eu quis a vida inteira, por n motivos não tive oportunidade, agora

que eu tô tendo, eu me transporto assim, para a sala de aula e para a escola, como se fosse extensão dos meus filhos (Heloisa).

Querer aprender é o que diferencia uma postura mais ativa frente à própria formação, estabelecendo vias autoformativas dotadas de sentido. Desse modo, cada um também é responsável por seus processos formativos, que são ao mesmo tempo autoformativos. Não são as experiências que determinam a consistência da aprendizagem, mas sim o sentido que lhe atribuímos. Conforme Moita (1995, p. 137) “as experiências profissionais não são formadoras per si. É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras”.

Heloisa assumiu uma postura autoformativa, procurando aprender com as experiências vividas no curso de formação, quando sentiu necessidade de buscar conhecimentos em outras fontes.

Porque eu acho assim, ó, que tudo que a gente quer fazer e pra gente fazer bem feito depende da gente, por exemplo, lá na faculdade eu posso reclamar que eu não recebi aquilo que eu esperava, mas será que eu não podia eu ir buscar, com eles apenas me orientando, me dando dicas, me dando uma bibliografia? Porque no primeiro e segundo semestre, eu lembro que assim, ó, chegava professor largava uma folha de ofício com bibliografia de livros e marcavam trabalho e eu peguei uma das greves maiores da Universidade, em 96, segundo semestre de 96, se eu não me engano, foi uma greve bem grande que teve, e eu, e eu procurei por mim, porque como eu te disse eu já tinha maturidade, eu sabia o que eu tava fazendo e por que eu tava fazendo, eu queria fazer aquilo ali, e também contava com a vantagem de ter meus filhos (Heloisa).

As experiências vividas durante o curso de formação por Heloisa tiveram um significado especial considerando que, estar fazendo Pedagogia era seu grande sonho, por muitos motivos, adiado

anteriormente. Sendo assim estabeleceu o espaço acadêmico como referência para sua caminhada, explorou ao máximo as oportunidades oferecidas.

A autoformação implica uma busca, um investimento na própria aprendizagem. Essa busca assume formas variadas, desde leituras, cursos, diálogos entre colegas, entre outras.

Para Tardif (2000) os profissionais devem, após seus estudos universitários iniciais, autoformarem-se e atualizarem-se, utilizando para isso diferentes meios.

A complexidade da prática requer um movimento de busca por conhecimentos que se fazem necessários principalmente diante da inclusão. Esta busca está presente no cotidiano das professoras que procuram suprir a ausência de alguns conhecimentos do curso de formação inicial. Desse modo, Tania entende que apesar de não ter feito Pedagogia consegue entender melhor seus alunos utilizando meios como leituras e cursos: “Por mais assim que eu não tenha lido, que eu não tenha feito Pedagogia, mas eu faço cursos, por mais assim, que às vezes tu fica meia, tu vai lendo, tu vai te virando, tu vai vendo, tu vai entendendo melhor eles” (Tania).

Dentre os cursos que Tania faz destaca o curso de especialização que está concluindo considerando que contribuiu para melhorar muito sua prática.

(...) por mais que eu tenha assim anos de prática, geralmente sempre tem alguma coisa nova que a gente aprende nesses cursos, por mais assim ó, que repitam o que a gente já sabe, mas sempre vem com alguma coisa nova que a gente pode melhorar. Eu acho que agora assim com o curso que eu tô fazendo, eu tô bem melhor que no ano passado, sabe assim, em termos de inovar e fazer coisas diferentes, de estudar realmente como é que é a alfabetização, porque às vezes tu sabe, tu lê em livro, mas não é a mesma coisa, que tu tá tendo aula, explicando: olha é assim, faz assim (Tania).

Para ela adquirir novos conhecimentos proporciona aprender coisas novas e melhorar sua prática. Além disso, acredita que é muito importante fazer esses cursos principalmente no que diz respeito à inclusão, porque durante sua formação inicial estes estiveram ausentes.

Eu tenho assim, eu acho que temos muito pouca formação acadêmica para a inclusão, eu não tinha, não tive, tô tendo agora disciplina nova, que eu me formei há 15 anos não tinha, não tinha essa formação de inclusão, não tenho nada. O que sei de inclusão é de cursos de formação continuada, não assim ó de faculdade (Tania).

Com isso, a formação continuada vem suprir a ausência de conhecimentos relacionados à inclusão, colaborando para aprendizagem docente.

Heloisa também seguiu adiante buscando aquilo que necessitava aprender para tornar-se professora. Sua vontade a faz buscar também por cursos, principalmente temas relacionados à inclusão.

Aí o ano passado, quando eu fiz, tava trabalhando lá fora, teve um curso na OMEP, sobre educação infantil, fiz esse curso da OMEP, de Educação Infantil e fiz também na UNIFRA, Debatendo a Inclusão, que é formandas de psicologia da UNIFRA que promoveram junto com a CREA um curso de formação (Heloisa).

A formação continuada pode assumir grande importância na formação permanente do professor, complementando e auxiliando seu desenvolvimento profissional e, principalmente suprimindo deficiências da formação inicial com relação às diferenças dos alunos e a presença destes em classes regulares.

A autoformação enquanto processo de formação no qual o sujeito define suas necessidades formativas, pode também estar associada à formação continuada, visando suprir as necessidades impostas pela

inclusão aos docentes. Muito mais do que apenas a vontade e a disposição do professor para aprender é necessário um investimento em políticas públicas que favoreçam a autoformação e a formação continuada. Esse investimento implica compreender a formação além da perspectiva da heteroformação, sendo considerada um processo dinâmico no qual o sujeito aprende consigo e com os outros através da interação.

De acordo com Pineau (1988, p.68):

Se o estudo e, portanto, o conhecimento da autoformação estão tão pouco desenvolvidos, isso deve-se à centração quase exclusiva do paradigma pedagógico-positivista sobre a heteroformação. Esta centração é freqüentemente acompanhada de uma concepção estática do decurso da vida, segundo a qual as mudanças mais importantes têm lugar na infância e na adolescência, não fazendo a vida adulta mais do que estabilizar estas mudanças, sem contribuir com outras igualmente decisivas. Esta concepção alimenta, e é alimentada, sobretudo pelas teorias psicanalíticas e pelas teorias clássicas da aprendizagem, que acentuam – quase exclusivamente – as aquisições realizadas durante o período de crescimento biológico.

Pensar na formação de professores considerando a autoformação é investir em uma alternativa que supera a exclusividade da heteroformação e que possibilita ao adulto aprender autonomamente a construir seus saberes, o que não implica desmerecer a relevância da formação continuada. Esses dois processos se complementam e contribuem para aprendizagem docente.

Existe, porém, a necessidade de investir nesses processos de aprendizagem tendo em vista a relevância que possuem para as professoras frente a complexidade do trabalho com inclusão.

Além disso, é importante lembrar a necessidade de repensar a formação a partir de “uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os

saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas (Tardif 2002, p. 23)”.

Nesse sentido, a relevância desses processos permite reconhecer que é necessário repensar a formação de professores com base nos saberes experienciais que as professoras constroem, visando estabelecer outros espaços e meios de aprendizagem.

7 DAS REPRESENTAÇÕES AOS SABERES

Este estudo teve como ponto de partida a percepção do desafio que representa a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, principalmente para os professores que se queixam da ausência de disciplinas sobre as deficiências em seus cursos de formação. Entretanto, não visou discutir os meandros do processo de inclusão, mas buscou uma aproximação das representações construídas pelos professores que os recebem, visando compreender como tais representações repercutem nos seus saberes, na sua prática.

Ouvir a voz daqueles que aceitaram o desafio é conhecer o que pensam sobre a inclusão que lhes foi imposta, e como essa imposição repercutiu em suas vidas, em suas práticas, em seu saber ensinar.

A inclusão trouxe a necessidade de repensar a educação e a instituição escolar, principalmente pelas dificuldades enfrentadas pelos docentes. Por isso, traz consigo mudanças na forma de ver, pensar e fazer a educação escolar e a docência. Ela surge como um estímulo para se pensar a educação a partir da inadequação de um sistema escolar tradicional no qual é o aluno que necessita adaptar-se a escola, e esta por sua vez esquiva-se de possíveis mudanças. É também a oportunidade de rever e repensar práticas escolares desestimulantes procurando torná-las mais atraentes, inovadoras e dinâmicas.

Uma outra forma de pensar a educação é possível, em que ir para escola seja algo prazeroso para todos, que cada um possa evoluir desenvolvendo ao máximo suas potencialidades, que cada aluno possa estar inserido em um processo de aprendizagem mútua, cooperativa e solidária. Que, além disso, a escola não desperdice os diferentes saberes que os alunos trazem para sala de aula, aprendendo a trabalhar com as potencialidades de cada um.

Pensar a educação considerando a perspectiva da inclusão escolar requer atentar para as representações dos professores a cerca do aluno incluído. Assim, este estudo foi realizado com três professoras que trabalham com alunos incluídos em uma escola pública do município de Santa Maria/RS.

Nesse sentido, primei pela utilização das Histórias de Vida visando conhecer os percursos de formação dessas professoras, ou seja, como se constituíram como pessoas e como profissionais. Com isso, foi possível uma aproximação dos sentidos atribuídos pelas professoras à pessoa com necessidades educacionais especiais e conseqüentemente ao processo de inclusão. As professoras que colaboraram com esta pesquisa trouxeram histórias diferentes, singulares, mas que ao mesmo tempo traduzem o contexto de uma época recente, de convivência comum, em uma mesma escola.

As considerações elaboradas neste estudo, por ser realizado com três professoras, não se prestam a generalizações, tendo em vista que se tratam de representações e saberes construídos por elas em seus percursos de vida e de formação. Contudo, podem contribuir para se pensar alternativas de formação/autoformação visando reconhecer e valorizar os saberes experienciais construídos por elas no trabalho com alunos incluídos, bem como repensar a formação de professores considerando o modo como estes aprendem.

Considerando o já exposto nos capítulos anteriores, retomo agora alguns pontos que se destacaram durante este estudo.

A análise dos percursos de vida das três professoras colaboradoras proporcionou compreender que a inclusão representa um grande desafio, mas que pode ser superado com o apoio das educadoras especiais, pois as trocas realizadas com essas são fundamentais na construção de seus saberes. E destacam ainda que a troca estabelecida no espaço das reuniões, principalmente de final de ano, serve de suporte para organização de estratégias de ensino.

Por isso, torna-se relevante estabelecer a escola como um espaço de aprendizagem e de formação. Esse desafio pode ser superado se a escola estabelecer espaço/tempo para estudos e discussões, o que favorecerá a troca entre as educadoras especiais e as professoras de classe regular. Ter um serviço de apoio para as professoras de classe regular e para seus alunos incluídos é fundamental.

No entanto, a disponibilização dos pareceres dos alunos incluídos para que o professor possa conhecer melhor o aluno que irá receber e para poder preparar melhor sua aula pode ser viabilizada com maior frequência.

Entendo que diante da perspectiva de educação voltada para a inclusão de todos alunos, torna-se fundamental a articulação de espaço/tempo de formação, através de políticas públicas de formação continuada, bem como a universidade também pode assumir a responsabilidade pela formação de profissionais mais preparados para essa realidade. É importante destacar que os órgãos governamentais podem contribuir para consolidação da inclusão através da elaboração de políticas públicas de formação em serviço. Assim o tempo de estudo pode estar inserido dentro dos horários de trabalho, para que haja maior envolvimento em atividades e discussões coletivas, a respeito de estratégias de ensino.

A escola tem se mostrado um espaço propício para formação continuada dos professores, principalmente daqueles que trabalham com alunos incluídos, pois através da interação e do diálogo, é possível objetivar os saberes experienciais.

A forma como a diferença foi sendo percebida no decorrer dos percursos de formação das professoras delineou representações a cerca da pessoa com necessidades educacionais especiais, as quais se infiltraram na forma como ensinam.

Durante a vida vivenciamos diferentes situações, porém o que fazemos com cada uma delas é que constrói uma forma de pensar e agir

próprias, que nos caracterizam e nos fazem únicos. Porém o modo como pensamos se modifica com o passar do tempo e com isso as nossas representações também podem ser alteradas.

As representações evidenciadas nas narrativas das professoras possibilitam pensar a formação de professores articulada aos diferentes espaços/tempos de formação, e assim investir na desconstrução de imagens instituídas em relação ao aluno incluído.

Nesse sentido, é importante pensar a formação de professores considerando principalmente dois espaços formativos: a escola e a universidade.

Trabalhar as representações dos futuros docentes durante o curso de formação é uma alternativa para romper com a imagem instituída das pessoas com necessidades educacionais especiais. Por isso, acredito que acrescentar disciplinas sobre essas necessidades, em cursos de licenciatura é extremamente relevante, pois a ausência de tais disciplinas juntamente com a aprendizagem essencialmente teórica dissociada do cotidiano das escolas contribui para a formação de uma imagem idealizada dos alunos com os quais irão trabalhar.

Desse modo, abrem-se espaços para criação de novas representações que podem romper com imagens instituídas de incapacidade e dar vazão a um novo olhar sobre as diferenças. Esse rompimento com o imaginário instituído pode ser percebido na fala de uma das professoras que busca com seu projeto aproximar os alunos de classe regular dos alunos de classe especial, visando a desconstrução da imagem de agressividade e incapacidade que os acompanha.

Essa aproximação pode contribuir para a criação de novas significações em relação ao incluído, sendo importante também para turmas que no momento não tem alunos incluídos, mas que podem vir a ter.

As professoras demonstram preocupação com a interação entre os alunos, pois consideram que para haver inclusão real tem de haver troca.

Além disso, uma delas destaca que todos aprendem com isso não apenas o aluno incluído, porque cada um possui diferentes saberes.

Por isso, a inclusão requer mudanças na escola tradicional tendo em vista que esse modelo é inadequado para o ensino de todos, pois é baseado na transmissão de conteúdos e desconsidera as necessidades e dificuldades encontradas pelos alunos, independente destes possuírem alguma deficiência.

Muitas vezes, a expectativa de encontrar alunos ideais provoca um choque com a realidade, que poderia ser evitado com o contato prévio com o cotidiano escolar, nos cursos de formação de professores.

Acredito que as histórias de vida, quando utilizadas na formação de professores, são elementos capazes de estimular um processo analítico que traz consigo as representações dos futuros docentes e os saberes construídos até o momento. Além disso, possibilitam trabalhar com essas representações visando a desconstrução de imagens instituídas.

Esse trabalho de aproximação das representações dos alunos em relação à pessoa com necessidades educacionais especiais poderá promover uma reflexão e uma auto-análise de seus próprios percursos, bem como, a criação de novas representações.

Desse modo, pensar a forma como os docentes aprendem é fundamental para romper com a idéia preconcebida de que apenas quem freqüentou o curso de Educação Especial tem condições de trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Com este estudo foi possível compreender que as educadoras especiais possuem saberes adquiridos durante a formação profissional, os quais as professoras de classe regular não possuem. Entretanto, estas constroem saberes para trabalhar com aluno incluído na prática diária. Convém salientar que as professoras adquirem saberes experienciais em situação diferente daquela da classe especial.

Constatou-se também que as professoras de classe regular não precisam fazer o curso de Educação Especial para aprender a trabalhar

com alunos incluídos porque aprendem com a prática e com o processo de autoformação construindo seus saberes experienciais. Por isso, a experiência de trabalho surge como fator fundamental para aprendizagem dessas professoras.

No entanto, não é só inserir o aluno na classe que o professor vai aprender como trabalhar com ele depende da sua postura, das suas representações, de acreditar no potencial do aluno e no seu de aprender, de aceitar desafios, de criar o novo.

Apesar de não possuírem saberes profissionais referentes às deficiências as professoras colaboradoras constroem saberes experienciais diante das necessidades que surgem na prática diária com alunos incluídos. As professoras aprendem a trabalhar com alunos incluídos na prática cotidiana da profissão.

Além disso, percebeu-se a influência de outros dois fatores na aprendizagem dessas professoras frente à inclusão: a interação com os colegas e o tempo. A interação que estabelecem com os colegas e principalmente com as educadoras especiais da escola é fundamental para troca de informações e objetivação de saberes, bem como para elaboração de estratégias de ensino.

O saber docente é uma construção temporal, pois ensinar supõe aprender a dominar progressivamente os saberes necessários para o trabalho. Assim, trabalhar com alunos incluídos é também uma construção atravessada pela temporalidade e pela aprendizagem. Porém, o tempo aqui está relacionado com o amadurecimento profissional, e não com a quantidade de anos de trabalho. Essa é considerada por alguns professores como sinônimo de experiência, mas compreendo a experiência como prática vivenciada, refletida e não como prática caracterizada apenas pela temporalidade, sem ser por ela atravessada.

No caso das professoras os saberes pessoais construídos no decorrer de suas histórias de vida assumem papel importante na percepção do aluno, bem como no aprender a trabalhar.

Os professores adquirem saberes de diferentes fontes, porém as professoras suprem a ausência de saberes profissionais com saberes pessoais e experienciais construídos em vários ambientes e na prática cotidiana. Entretanto, isso não minimiza a importância de se promover aprendizagem das professoras através de cursos de formação continuada em serviço e também a responsabilidade da formação de professores melhor preparados para esse contexto.

Os saberes pessoais construídos pelas professoras em suas trajetórias traduzem a diferença no trabalho com o incluído, e, definem o modo como percebem o aluno durante a vida e como isso influenciou na forma de pensar e agir como profissionais.

A construção deste trabalho permitiu-me uma gama de aprendizagens, entre elas destaco a importância de se tomar nas mãos o poder de formação, em outras palavras, de autoformação, pois foi possível no decorrer do caminho perceber que buscar é essencial para a aprendizagem, inclusive a minha.

Esta investigação não tem a pretensão de encerrar a temática, mas poder contribuir para estudos e discussões posteriores a cerca da formação de professores considerando as representações e os saberes que possuem. Valorizar os saberes experienciais das professoras, procurando complementá-los através de cursos de formação continuada surge como uma alternativa para pensar a inclusão.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, D. B. Formação de professores para a escola inclusiva. In.: LISITA, V. M. S. S. (Org.). **Formação de professores:** políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. p. 59-68.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In.: PAQUAY, L. et al. (Orgs.) **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artimed Editora, 2. ed. Revista, 2001. p. 23-35.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995.

BARBIER, R. Sobre o imaginário. **Em Aberto**. Brasília, ano 14, n. 61, jan/mar. 1994, p.15-23.

BAPTISTA, C. Inclusão ou exclusão? In: VEIGA-NETO, A. & SCHMIDT, S. (Orgs.) **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 31-40.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N. 19, p. 20-28. Jan/fev/mar/abr 2002.

CARNEIRO, M. **A escola sem paredes**. São Paulo: Escrituras Editoras, 2002.

CARVALHO, R. E. Integração, inclusão e as modalidades da educação especial: mitos e fatos. **Cadernos de Educação Especial**, CE/UFMS. Ano 10, n° 9, 1997. p. 6-21.

_____. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2. ed. 2000.

_____. **Educação inclusiva:** com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Feito e a ser feito:** as encruzilhadas do labirinto V. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. A criação histórica e a instituição imaginária da sociedade. In.: CASTORIADIS, C. et al. **A criação histórica.** Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora, 1992, p. 81-108.

CATANI, D. B. et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In.: CATANI, D. B. et al. **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997, p.15-47.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In.: PAQUAY, L. et al. (Orgs.) **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artimed Editora, 2. ed. Revista, 2001. p. 85-102.

CÓRDOVA, R. de A. Imaginário social e educação: criação e autonomia. **Em Aberto.** Brasília, Ano 14, n. 61, p. 24-44, jan/mar 1994.

CORREIA, L. de M. Educação inclusiva ou apropriada. In.: RODRIGUES, D. (Org.) **Educação e diferença:** valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001. p. 123-142. (Coleção Educação Especial)

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação.** Brasília, 1994.

EIZIRIK, M. F. **Educação e escola:** a aventura institucional. Porto Alegre: AGE, 2001.

FERRE, N. P. de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In.: LARROSA, J. & SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FERREIRA, N. T. & EIZIRIK, M. F. Educação e imaginário social: revendo a escola. **Em Aberto**. Brasília, ano 14, n. 61, jan/mar. 1994, p. 5-14.

FERREIRA, R. **O professor invisível: imaginário, trabalho docente e vocação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

_____. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Quartet, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C., et. al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. 457p.

GODOY, H. P. **Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In.: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. 2. ed. (Coleção Ciências da Educação). p. 63-78.

GUARNIERI, M. R. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 75)

HERNÁNDEZ, F. Como os docentes aprendem. **Pátio Revista Pedagógica**. Ano I, n. 4, p. 9-13. fev/abr 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. 2. ed. (Coleção Ciências da Educação). p. 31-62.

JIMÉNEZ, R. B. Uma escola para todos: a integração escolar. In.: JIMÉNEZ, R. B. (Org.). **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997. p. 21-35.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A. & FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988. p. 35-50.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. Lei 9394. **Diário Oficial**. Ano CXXXIV, nº 248. Brasília– DF. 1996.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In.: STOBÄUS, C. D. & MOSQUERA, M. (Orgs.). **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 27-40.

_____. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG, disquete do Grupo de Trabalho 15 (Educação especial), 1998.

_____. Quem tiver que conte outra. In.: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001. p. 223-240.

MARCHESI, A. A prática das escolas inclusivas. In.: RODRIGUES, D. (Org.) **Educação e diferença**: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001. p. 93-108. (Coleção Educação Especial)

MARRE, J. L. História de vida e método biográfico. **Cadernos de Sociologia**: metodologias de pesquisa. Porto Alegre: v. 3, n. 3, jan/jul, p. 89-141, 1991.

MAUAD, A. M. História, iconografia e memória. In.: VON SIMSON, O. R. de M. (Org.). **Os desafios contemporâneos da história oral**. Campinas: CMU/Unicamp, 1997. p. 309-320.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 19. ed., 2001.

MIORANDO, T. M. **A edificação da escola no espaço negado do sonho**: um estudo na formação de professores surdos. 2004. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2004.

MITTLER, P & MITTLER, P. Educando para a inclusão. **Educação Brasileira**. Brasília: CRUB, v. 21, n. 43, p. 43-63, jul/dez 1999.

MOITA, M. C. Percursos de formação e transformação. In.: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. 2. ed. (Coleção Ciências da Educação).p.111-140

MONTAGNER, R. **Ressignificando imagens/memórias de alunas do Instituto de Educação Olavo Bilac**: processos de formação de

professoras (1929 – 1969). 1999. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.

MORANDI, F. **Modelos e métodos em Pedagogia**. Bauru, SP: EDUSC, 2002

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In.: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 19. ed. 2001.p. 51-66.

NÓVOA, A. Professor *se forma na escola*. **Nova Escola**, maio 2001. p. 13-16.

_____. **Os professores e sua formação**. Portugal: Nova Enciclopédia, 1992.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In.: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. 2. ed. (Coleção Ciências da Educação). p.11-30.

_____. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, A. & FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988.

OLIVEIRA, G. P. **Significações imaginárias de educadoras especiais em relação à escolha profissional: as lembranças da memória educativa**. 2001. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001a.

OLIVEIRA, V. F. A memória na reconstrução das histórias da docência. In: VASCONCELOS, J. G. & MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. (Orgs.) **Memórias no Plural**. Fortaleza: LCR, 2001b. p. 18-26.

_____. **Imagens de professores:** significações do trabalho docente. Ijuí, RS: Editora Unijui, 2000.

_____. Imaginário social e educação: uma aproximação necessária. **Educação, subjetividade e poder.** Porto Alegre, n. 2, v. 2, 1995a. p. 29-34.

_____. **Imaginário social e escola de Segundo Grau:** um estudo com adolescentes. 1995. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995b.

PEREIRA, J. E. **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PÉRES, L. M. V. **Significando o “não-aprender”.** Pelotas, RS: EDUCAT, 1996.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In.: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2. ed., 2000. p. 15-34.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A. & FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988. p. 63-77.

RODRIGUES, D. A educação e a diferença. In.: RODRIGUES, D. (Org.) **Educação e diferença:** valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001. p. 13-34. (Coleção Educação Especial)

RODRIGUES, L. do A. B. **Inclusão escolar:** a aceitação de alunos com deficiência mental pelos professores de classes comuns. 1999. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.

SALGUEIRO, A. M. **Saber docente y práctica cotidiana** – un estudio etnográfico. Barcelona: Octaedro, 1998.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V. & SILVA JÚNIOR, C. A. (Orgs.) **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 145-155.

SOUZA, M. C. C. C. Sob o silêncio da memória, a escola. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v17, n. 33, p. 280-292, 1997.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Pluralismo x Norma Ideal. In.: SCHMIDT, S. **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 21-24.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento; subjetividade, prática e saberes no magistério. In.: CANDAU, V.M. (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DPA, 2000a. p. 112-128.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan/fev/mar/abr. 2000b. p. 5-24.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. & GAUTHIER, C. O professor como ator “racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In.: PAQUAY, L. et al. (Orgs.) **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artimed Editora, 2. ed. Revista, 2001. p. 185-210.

TONINI, A. **Uma análise do processo de inclusão: a realidade de uma escola estadual de Santa Maria/RS**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

TRINDADE, L. S. & LAPLANTINE, F. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1997. (Coleção Primeiros Passos).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses** – MDT/Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. 5. ed. Santa Maria: Ed. da UFSM, PRPGP, 2000.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In.: LARROSA, J. & SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

WARWICK, C. O apoio às escolas inclusivas. In.: RODRIGUES, D. (Org.) **Educação e diferença**: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001. p. 109-122. (Coleção Educação Especial)

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO A - Ficha de Identificação

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

1 Dados de identificação:

Nome

Idade:

Sexo:

Data de nascimento:

Naturalidade:

2 Formação:

Curso:

Instituição:

3 Atuação profissional:

Locais onde atuou, período, série e carga horária:

Experiência em:

Tempo de serviço:

4 Formação complementar:

Cursos significativos:

ANEXO B - Autorização

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
CPF nº _____, residente na cidade de _____,
na rua _____ autorizo e
concedo os direitos autorais à Josiane Pozzatti Dal-forno, mestranda em
Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de
Santa Maria/RS, sob orientação da Profª Drª Valeska Fortes de Oliveira, a
publicar os relatos orais(entrevistas) e escritas autobiográficas, na integra
ou em parte, por mim relatadas durante o ano de 2004, utilizando o nome
original ou codinome.

Nome e/ou codinome

ANEXO C - Roteiro de Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Escolha profissional

Qual sua formação inicial?
Como foi sua escolha pela docência?
Que cursos e que leituras tem feito?
Que lembranças tens do magistério e da faculdade?
Que conhecimentos e habilidades, que você considera importantes, estiveram ausentes em sua formação?

Atuação inicial

Que lembranças tens dos primeiros anos de trabalho?
Que fato foi mais marcante em sua carreira?
Teve alguma experiência com pessoas com necessidades educacionais especiais antes do magistério? Como foi?
Onde busca subsídios para fundamentar sua prática?
Como você vê a inclusão dessas crianças no sistema regular de ensino?
Como reagiu quando soube que haveriam alunos incluídos em sua sala?
Qual a maior dificuldade em trabalhar com alunos incluídos?

Prática com alunos incluídos

Você já teve crianças incluídas em sua sala, o que percebeu, o que mudou?
Como é ter um aluno com essas características em sala de aula?
O que é preciso saber para trabalhar com eles?
Como você analisa sua formação acadêmica diante da inclusão?
De que forma supre as dificuldades referentes à inclusão?
Como é a relação dos professores da classe especial com vocês da classe regular?
O que você tem aprendido com a inclusão e com a escola?
De que forma a escola te ajudou em relação à inclusão?

ANEXO D – Escrita Autobiográfica

Escrita Autobiográfica

Imagine que você é uma criança com alguma limitação (física, auditiva, visual, motora, cognitiva...). Como gostaria que fosse sua professora?