



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MÁRCIA LÚCIA NOGUEIRA DE LIMA BARROS

**INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: HISTÓRIAS DE VIDA DE
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MACEIÓ**

MACEIÓ-AL
2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MÁRCIA LÚCIA NOGUEIRA DE LIMA BARROS

**INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: HISTÓRIAS DE VIDA DE
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MACEIÓ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^a Dr^a Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

MACEIÓ-AL
2009

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- B277i Barros, Márcia Lúcia Nogueira de Lima.
Inclusão e formação docente : histórias de vida de professores da rede pública Municipal de Maceió / Márcia Lúcia Nogueira de Lima Barros, 2009.
134 f.
- Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Funmes.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2009.
- Bibliografia: f. 125-131.
Anexos: f. 132-134.
1. Rede pública de ensino – Maceió (AL). 2. Professores – História de vida.
3. Inclusão escolar. 4. Formação de professores. I. Título

CDU: 37.001.31 (813.5)

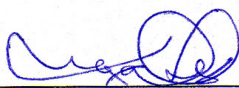
FOLHA DE APROVAÇÃO

Márcia Lúcia Nogueira de Lima Barros

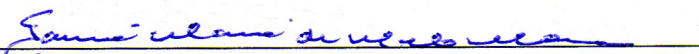
INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MACEIÓ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

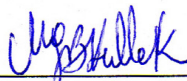
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes (CEDU-UFAL)
(Orientadora)



Profa. Dra. Tania Maria de Melo Moura (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Máisa Gomes Brandão Kullok (UNCISAL)
(Examinadora Externa)

*Aos meus familiares que estiveram
presentes em todos os momentos da minha
vida.
Em especial a Paulo, Fábio e Vitor que me
ensinaram o verdadeiro sentido do amor.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, criador de todas as coisas, que permitiu a realização deste trabalho, sempre me iluminando e fortalecendo nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais Jorge e Guiomar e minha mãe de coração Gorete, que me ensinaram o valor de uma boa educação. Obrigado pelo apoio e incentivo, vocês são exemplos de fé, coragem e determinação. Serão sempre amados.

A meu esposo Paulo e meus filhos Fábio e Vitor, sobretudo pela compreensão nos momentos em que precisei faltar, pelo incentivo e apoio incondicionais para que eu pudesse chegar até aqui. Amo Vocês!

Em especial, agradeço a Professora Neiza, orientadora e amiga desde a graduação, uma das responsáveis por eu estar concluindo mais uma etapa. Desde que nossas histórias de vida se entrelaçaram, os laços do conhecimento nos uniram nesta jornada acadêmica, transcendendo os limites deste e de vários outros trabalhos, pois, de fato o aprendizado está na pessoa que sou hoje.

A Noélia Rodrigues, amiga irmã e com quem pude contar durante o mestrado e que esteve presente de maneira fundamental nos momentos finais de entrega da dissertação, me fazendo superar as difíceis barreiras que surgiram durante a realização e finalização deste trabalho. Uma pessoa querida que surgiu para transmitir coragem, serenidade, ajuda, apoio e incentivo, tornando a caminhada mais leve.

A Maria da Paz, por revivermos momentos agradáveis de nossa adolescência, compartilharmos conhecimentos, experiências e novas descobertas. Colorindo com seu sorriso nossas tardes em sua casa, me fazendo esquecer muitas vezes o rigor do trabalho de pesquisa.

Aos colegas de Mestrado, em especial a Francy e Manoel, pelas discussões calorosas que engrandeciam nossos encontros no grupo de estudo.

A todos que fazem parte do GEEAMA, onde iniciei meu caminho de pesquisadora.

A todos que fazem parte do NEEDI, Janaina, Márcia Rafaella, Soraya Dayanna, Jorge, Jaqueline e Tarciana, pessoas importantes durante essa caminhada, por me aceitarem como sou, com minhas qualidades e inúmeros defeitos. SEMPRE estarão comigo, pois a confiança que depositam em mim, aumenta a minha responsabilidade diante das ações que venha tomar. Vocês são especiais.

A Prof^a Dr^a Tânia Moura e Prof^a Dr^a Windyz Ferreira pela contribuição no momento da qualificação.

A todos os professores que fizeram parte da pesquisa pela confiança, acolhida e interesse em participar do estudo.

*De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estava sempre começando,
A certeza de que é preciso continuar e
A certeza de que seria interrompido antes de terminar.
Fazer da interrupção um caminho novo,
Fazer da queda um passo de dança,
Do medo, uma escada,
Do sonho, uma ponte,
Da procura, um encontro.*

Fernando Pessoa

RESUMO

BARROS, M.L.N.L. Inclusão e Formação Docente: Histórias de Vida de Professores da Rede Pública Municipal de Maceió. Dissertação de Mestrado, Maceió. Centro de Educação – CEDU - Universidade Federal de Alagoas.2009.

Orientadora: Profª Drª Neiza de Lourdes Frederico Fumes

A história de vida é permeada por um conjunto de significações que entrelaçam a vida pessoal na profissional, ou seja, faz com que o trabalho docente seja influenciado pelos fatores subjetivos, culturais e ideológicos. Considerando a importância do resgate da história de vida para a atuação profissional, esse estudo teve como objetivo analisar aspectos da história de vida de professores do ensino fundamental e seu envolvimento diante do processo de inclusão do aluno com deficiência. Para isso, optei por uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como abordagem metodológica a história de vida. Participaram da pesquisa nove (09) professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Maceió-AL. Os recursos utilizados para a coleta de dados foi a entrevista narrativa e o diário de campo. O *corpus* do trabalho foi constituído a partir de três questões gerativas: os professores que tiveram convívio com pessoas que possuem deficiência são mais envolvidos com o processo de inclusão? Os professores que possuem familiares com deficiência se percebem mais comprometidos com o processo de inclusão que os demais profissionais da área? O que faz com que professores tenham uma prática inclusiva quando muitos rejeitam o aluno com deficiência? O referencial teórico do estudo está assentado principalmente em Nóvoa (2000), Josso (2002), Moita (2000), Schon (2000), Mantoan (2003), entre outros. Como categorias de análise emergidas da escuta dos entrevistados estabeleceu-se: 1)Contato com pessoas que possuíam deficiência (família/escola), 2)Relação entre a História de Vida e a escolha profissional, 3)Desafio diante da inclusão de alunos com deficiência, 4)Autoformação como processo de formação continuada e 5)Relação entre a História de vida e o fazer pedagógico do professor. A partir da análise dos dados, verifiquei que os professores primavam a sua ação pedagógica pelo resgate de valores e princípios culturais e sociais, constituídos nos espaços intersubjetivos. Por fim, a investigação revelou que a articulação dos saberes provenientes de vivências ocorridas na vida familiar, escolar e profissional foram fundamentais para uma prática pautada pela educação de todos.

Palavras-chave: História de vida, Inclusão escolar, formação docente.

ABSTRACT

BARROS, M.L.N.L. Inclusion and Teaching Formation: Life Histories of Teachers from Maceió Municipal Public Net. Masters Dissertation, Maceió. Centro de Educação - CEDU - Universidade Federal de Alagoas.2009.

Guidance: Prof^a Dr^a Neiza de Lourdes Frederico Fumes

The life's history is permeated by a set of meanings that intertwine personal life at work. The teacher's work is influenced by subjective - cultural and ideological - factors. Considering the importance of tracking the life's history for professional performance, this study aimed to examine aspects (family, school and professional) of primary teachers' life's history and their involvement on the inclusion process of students with disabilities. To this end, I chose a qualitative research, having as methodological approach the life's history. The participants were nine (09) elementary school teachers of municipal schools in Maceió-AL. The resources used for data collection were the narrative interview and the field diary. The research corpus was constructed from three generative questions: Are teachers who had contact with people with disabilities more involved with the inclusion process? Do Teachers who have family members with disabilities perceive themselves more committed to the inclusion process than other professionals? What makes teachers have an inclusive practice while many reject the student with disabilities? The theoretical study is based principally on Schon (2000), Mantoan (2003), Nóvoa (2000), Josso (2002) and Moita (2000), among others. Were established as analysis categories emerged from the interviews: 1) Contact with people who had disabilities (family / school), 2) the relationship between Life's History and career choice, 3) challenge with the students with disabilities inclusion 4) self-education as a continuous education process and 5) Relationship between life's history and practice of the teacher. From the data analysis, I found that teachers demonstrated similar goals in their speech, as the redeem of values and principles that are important in educational work and that the recollection of some experiences interact with a theoretical and reflective base, contributing effectively in the educational process in which they live, also including the possibilities to change and innovate their practice. As a result, the investigation revealed that the integration of knowledge related to family life, school and training were paramount for them to succeed in their teacher training.

Keywords: Life's History, educational inclusion, teaching practice.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Diferenciação Terminológica das Abordagens (com entrada por vida) segundo os tipos de vida privilegiados.....	67
--	----

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CEPA – Centro de Pesquisa Aplicada

CNE - Conselho Nacional de Educação

DA – Deficiente Auditivo

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

GEEAMA – Grupo de Estudo e Extensão em Atividade Motora Adaptada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

ONU – Organizações das Nações Unidas

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - INCLUSÃO: RESPEITO À DIVERSIDADE.....	20
1. Considerações gerais acerca da Educação Especial.....	20
2. Movimento da Educação Inclusiva.....	24
3. Documentos, Leis e Ações de Suporte da Educação Inclusiva.....	27
3.1 Décadas de 1980/1990 – Avanços do Movimento.....	27
3.2 Declaração Mundial sobre Educação para Todos(1990).....	28
3.3 Declaração de Salamanca (1994).	29
3.4 Convenção de Guatemala (1999).	30
3.5 Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001).....	31
3.6 Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006).	32
4. Inclusão no Brasil e Políticas Públicas.	34
4.1 Constituição Federal do Brasil (1988).	34
4.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).	35
4.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).....	36
4.4 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).	38
4.5 Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).	39
CAPÍTULO II – FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: BREVES NOTAS.	42
1. Contextualizando a Formação Docente.	42
2. História de vida e os Estudos de Formação Docente.....	47
3. Desafios da Formação Docente perante a Educação Inclusiva.....	51
3.1.O Professor (a) Reflexivo.....	58

1. Tipo de Pesquisa.	63
2. As Instituições e os Professores (as) da Pesquisa.....	68
2.1 Caracterizando as Escolas Participantes.....	69
2.2 Seleção dos Professores (as).	70
3. Instrumentos da Pesquisa.....	72
3.1 Entrevista.	72
3.2 Diário de Campo.	74
4.Recolhimento do Corpus.....	74
5. Critérios para Análise do Corpus.	76
CAPÍTULO IV – OS DOCENTES ENTRAM EM CENA.....	79
1.Caminhos Trilhados.	79
CAPÍTULO V–MEMÓRIAS E FORMAÇÃO: DESVELANDO OS SUJEITOS..	100
1. Categorias de Análise	100
1.1 Contato com pessoas que possuíam deficiência (família/escola).....	102
1.2 Relação entre a História de Vida e a escolha profissional.....	106
1.3 Desafio diante da inclusão de alunos com deficiência.....	109
1.4 Autoformação como processo de formação continuada.....	113
1.5 Relação entre a História de vida e o fazer pedagógico do professor.	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	121
REFERÊNCIAS.	125
ANEXO I	132
ANEXO II	134

INTRODUÇÃO

Durante a infância e adolescência vivi entre a capital e o interior do Estado de Alagoas e experimentei as diferenças sócio-culturais peculiares de cada ambiente. Ao rememorar estas fases, confrontei-me com lembranças distantes e agradáveis, com sentimentos, afetos e saberes que me acompanham de perto até hoje.

Ao resgatar minha história de vida, percebi que ao explorar esse passado me permito reconhecer, orgulhosamente, que através da convivência no ambiente familiar, escolar e nas relações sociais, é possível compreender hoje como as representações das diversas experiências vivenciadas nesses espaços tão distintos, puderam se manifestar de diferentes formas, nas lembranças dos momentos acontecidos e o que eles estabeleceram de lá até aqui.

Para ilustrar o que eu disse, colocarei de maneira breve um acontecimento que me marcou durante a infância e acredito que, até hoje ainda sinto-o muito presente. Sempre estudei em escola pública e, quando criança, entre a 1ª e 4ª série do então primário, participava das atividades artísticas que aconteciam na escola. Dançava, cantava, recitava poesias, participava de teatrinho, que então eram eventos freqüentes na escola pública. Por ser extrovertida, fui escolhida para decorar uma poesia sobre a bandeira do Brasil, porém no momento da apresentação esqueci o que deveria falar, gerando constrangimento e vergonha. Chorei muito na ocasião e fui consolada por professores e colegas. No entanto, sinto até hoje o olhar carregado das pessoas que estavam presentes, a cobrança no olhar da professora e o frio na barriga por não acertar.

Apesar de parecer um fato de pouca expressão e até corriqueiro nas escolas, considero-o como um divisor de águas na minha vida, pois contribuiu de certa forma para a dificuldade de apresentar trabalhos, falar para platéias ou quaisquer atividades que implicam numa exposição pública. Percebo aqui, através deste mergulho no passado, o quanto utilizamos do vivido para transformar nossas ações no presente e melhorar o futuro. No meu caso, esse

fato contribuiu para que pudesse buscar formas de aprimorar minhas explicações em público.

Ressalto aqui os constantes estímulos familiares para que eu estudasse, sobretudo de minha mãe, professora primária (antiga normalista) respeitada e querida por seus alunos e colegas de trabalho, e por meu pai, motorista de ônibus, que em sua simplicidade era conhecedor de inúmeros saberes, os quais se aprendem ao longo da vida. Ambos sabiam da importância da instituição escolar em minha vida e os bens culturais aí adquiridos, além de acreditarem que através da educação, podemos obter um outro *status* social. Fiz o 2º Grau (Ensino Médio) na área da educação, o antigo pedagógico/magistério, tendo como inspiração minha mãe e também outros professores que foram importantes na confirmação desta escolha.

Ainda durante o curso de magistério, lembro que havia no colégio uma sala de Educação Especial, mas não era autorizado a ninguém se aproximar. Eles eram os “diferentes” e precisavam ficar trancados com professores preparados, mas recorde-me que dei uma olhada pela fresta da porta e o que ficou foi a visão de crianças sentadas ao redor de uma mesa. Acho que fazendo trabalhos manuais. Não sei, não voltei mais e aquela cena ficou adormecida em minha memória.

Através da realização desta pesquisa, relembrei e revi algumas pessoas com deficiência que tiveram destaque em minha vida. Destaque por serem lembradas até hoje pelas atitudes de independência e coragem que tiveram numa época cheia de preconceitos.

Como o tio José que tinha Mal de Parkinson (que vivia sozinho), o Sr. Antonio da sorveteria, com uma amputação unilateral do membro inferior e que trabalhava e mantinha-se independente financeiramente. A Alice, jovem do grupo da Igreja que fazia uso de muletas e apesar de todas as dificuldades arquitetônicas enfrentadas naquele tempo, não desanimava, estava sempre presente às reuniões. A Joana, irmã de um colega que possuía deficiência mental. O Pedro, primo querido e que foi acometido por paralisia infantil, vivia nas comemorações com todos os primos e amigos. Não percebíamos sua deficiência, porque ela some aos olhos dos que respeitam e admiram quando há um sentimento mais forte na relação. E, tantos outros que foram

fundamentais na minha formação humana e na relação com a pessoa com deficiência.

Enfatizo aqui a convivência com um colega cego durante o período em que cursei o 4º Ano do magistério, na década de 1980. Ele me fez refletir na época, a vontade e a determinação das pessoas com deficiência, quantas barreiras eram necessárias ultrapassar para se alcançar um direito. Foi então que conheci o Braille, o sorobã e vi como os professores naquele momento buscavam estratégias para que ele se sentisse incluso. Depois do curso não mantivemos mais contato. Soube que ele se tornou radialista numa cidade do interior e fiquei feliz por sua superação, num tempo tão carente de acessibilidade em todos os sentidos.

As atitudes de independência e de respeito das pessoas com quem eu vivi em minha infância e adolescência fez com que eu visse que todos eram capazes de se superar, mas que, no entanto, viviam em situação de exclusão e sofriam diversos tipos de preconceito.

Estávamos nos meados dos anos 1980 e havia uma grande corrida aos contratos de professores do Estado. Eu havia concluído meu curso e esperava ansiosamente começar a lecionar, fosse na rede pública ou privada. Fui a diversas escolas particulares, ansiosa pelo primeiro emprego. Infelizmente sempre pediam experiência e como não a tinha, já que apenas estudava – privilégio de poucas – não conseguia arrumar trabalho.

Devido à dificuldade de atuar nesta profissão, fui levada a exercer uma outra carreira que não a docência, mas que também me identifiquei e gosto muito – a taquigrafia. Ao iniciar nesta outra área, senti-me um pouco frustrada, pois eu havia concluído o curso pedagógico na Escola Estadual José Correia da Silva Titara - o Instituto de Educação - no Centro Educacional Antonio Gomes de Barros¹, que era um dos melhores cursos de formação de professor para atuar nos cursos da pré-escola², de 1ª a 4ª séries do 1º Grau³ e alunos em distorção idade e série⁴ do Estado de Alagoas naquele momento, o que fazia sentir-me apta para o exercício da docência.

¹ Atualmente Centro de Pesquisa Aplicada (CEPA)

² Hoje Educação Infantil

³ Denominado atualmente como 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

⁴ Educação de Jovens e Adultos

Com o pensamento de lecionar, fiz graduação em História e ao término do mesmo, casei, tive filhos e durante sete anos me dediquei totalmente a minha família, deixando meus filhos crescerem para retomar meus estudos.

Foi durante a ida à escola dos meus meninos que comecei a prestar mais atenção a prática dos professores de Educação Física, e observando enquanto os esperava, perguntava-me se realmente aquela forma de trabalhar era a mais adequada. Foi então que decidi fazer graduação em Educação Física, curso que eu sempre gostei. Fui à busca de respostas para as minhas indagações em relação à atividade física para crianças. Ao chegar à Universidade Federal de Alagoas, percebi que o campo da Educação Física é muito vasto e foi nele que descobri a Atividade Física Adaptada.

Durante o período de graduação, mantive como objeto de interesse ações direcionadas as pessoas com necessidades educacionais especiais, através da minha participação no Grupo de Estudo e Extensão em Atividade Motora Adaptada (GEEAMA)⁵. Foi através do Grupo que tive então a oportunidade de realizar pesquisas e intervenções nesta área, e ao fazê-las, pude perceber mais de perto os preconceitos sofridos pelas pessoas com deficiência⁶

As pesquisas durante o período em que participei do GEEAMA eram mais especificamente no ambiente educacional, por acreditar ser este espaço o mais adequado para compartilharmos e construirmos valores, tais como respeito, solidariedade e consciência crítica.

Acredito que os princípios colocados acima podem ser resgatados pelos professores através de atividades que desenvolvam os aspectos conceituais procedimentais e atitudinais – este último de forma particular, pois é muito importante na implementação de ações inclusivas.

Foi através desse retorno ao passado que aprendi a valorizar as trajetórias de vida, seja a minha ou a dos professores pesquisados, pois são os saberes e experiências acumulados que nos proporcionam possibilidades de

⁵ O GEEAMA tem como objetivo analisar a formação profissional para a escola inclusiva com questões relacionadas à manutenção e/ou ao incremento da qualidade de vida e saúde das populações especiais, em que a atividade física adaptada seja o foco.

⁶ Vale ressaltar que optei neste estudo pelo uso da expressão Pessoa com Deficiência por ser este termo definido como o mais politicamente correto, a partir da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, em 2006. Este termo destaca a pessoa e não a deficiência, como outros fazem.

compreender que a partir de cada escolha feita surgiram e surgirão novos desafios a superar, caminhos a percorrer, tanto em relação à vida pessoal como à profissional.

Durante a segunda metade do 4º ano de Educação Física fiz a Especialização na área da Educação Especial direcionada à Deficiência Mental e Auditiva. Foi muito interessante por poder conviver com pessoas de diversas áreas do conhecimento, como Pedagogia, Letras, Fisioterapia, Psicologia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia. O único objetivo para todos era a aprendizagem, o convívio e a troca de experiências na área da Educação Especial. Pude realizar, mais profundamente, leituras de estudiosos como Freinet, Wallon, Vigostsky e outros, que infelizmente no curso de licenciatura em Educação Física são abordados de maneira superficial.

Se já havia inquietações e questionamentos em relação à formação do professor na área da Educação Especial durante a graduação, estas permaneceram também na Especialização e as levei ao Mestrado.

Após a aprovação no Mestrado, estruturei de maneira mais coerente o projeto e durante o segundo semestre realizei, através de uma disciplina obrigatória, uma pesquisa⁷ com a intenção de aguçar a minha percepção diante da situação em que eu sentia inquietação: se realmente as várias dimensões que permeiam as histórias de vida dos professores influenciavam em suas atitudes perante a inclusão dos alunos com deficiência. Este trabalho foi fundamental para estabelecer de fato o rumo da minha pesquisa e na escolha dos participantes relativos a dissertação.

A partir daí, através de leituras e discussões com a orientadora, o estudo foi ampliado, se antes o objeto de estudo eram professores de Educação Física, partimos para professores de diferentes áreas do Ensino Fundamental, procurando analisar de forma crítica como os sujeitos se percebem diante do trabalho docente, sempre tomando como ponto de partida suas falas e o contexto em que estão inseridos.

⁷ A pesquisa teve como tema A História de Vida dos Professores de Educação Física que trabalham numa Escola Especial de Alagoas, que foi publicada no livro ALBUQUERQUE, A; SANTIAGO, L. V.; FUMES, N. L. F.(orgs). **Educação Física, Desporto e Lazer: perspectivas Luso-Brasileiras**. Maceió-AI, EDUFAL, ISMAI/UFAL, 2008. p.151-162.

Em alguns momentos não foi possível identificar os fatores que foram determinantes para esta ou aquela atitude do docente, havendo a exigência de análises mais aprofundadas de outras dimensões de sua história de vida além da profissional, uma vez que a desenvoltura metodológica permeia diferentes parâmetros.

De certa forma, percebi que alguns professores ignoravam o aluno com deficiência na sala de aula. Não os via. Não manifestavam nenhum interesse em realizar atividades que facilitasse o entendimento destes estudantes e assim por diante. Ficavam evidenciadas as insatisfações e queixas por parte dos docentes quando se deparavam com a classe inclusiva, reclamando de sua falta de preparo, de recursos humanos de apoio e de materiais pedagógicos apropriados para uma melhor atuação.

No entanto, pude encontrar outros professores com maior interesse no desenvolvimento das crianças com deficiência e que buscavam estratégias e recursos para facilitar a compreensão do assunto dado. Conseqüentemente, podia-se notar uma maior interação destes alunos com seus pares, e a inclusão acontecia de forma natural.

Esta ambigüidade em tratar o aluno com deficiência em sala de aula, deixou-me cheia de aflições e serviu de inspiração para buscar no mestrado respostas para certos questionamentos, tais como: por que alguns professores participam mais efetivamente do processo de inclusão? O que leva outros docentes a deixar de lado os alunos que não se adequam aos padrões por eles considerados normais? Será que as vivências anteriores influenciavam esses comportamentos tão distintos? Surgiu então o desejo de elaborar o projeto da minha dissertação de mestrado tendo como ponto norteador a história de vida dos professores.

Para que este estudo se efetivasse, foi preciso compreender que estas histórias não discorrem de forma isolada. Tornou-se necessário emoldurá-las no contexto em que se desenvolvem, pois o trabalho docente é influenciado pelos fatores subjetivos, culturais e ideológicos, e são estes posicionamentos que ajudam a perceber todo um conjunto de significações que entrelaçam a vida pessoal na profissional, que como foi dito por Nóvoa (2000), é impossível desfazê-lo.

Desta forma, a abordagem que considerei ser a mais adequada para realizar este estudo foi a História de Vida. Segundo Chizzotti (1991, p. 95) a história de vida “privilegia a coleta de informações contidas na vida pessoal de um outro informante, valorizando a oralidade, as vidas ocultas, o testemunho vivo de épocas ou períodos históricos.” Com isso, tenta-se oportunizar aos indivíduos envolvidos manifestar-se através da fala ou relato oral, seus pensamentos e vivências externando as relações sociais que os cercam direcionados à prática educativa.

Para este estudo surgiram três questões gerativas: os professores que tiveram convívio com pessoas que possuem deficiência são mais envolvidos com o processo de inclusão? Os professores que possuem familiares com deficiência se percebem mais comprometidos com o processo de inclusão que os demais profissionais da área? O que faz com que professores tenham uma prática inclusiva quando muitos rejeitam o aluno com deficiência?

A partir daí tracei o seguinte objetivo para este estudo: analisar os aspectos (familiar, escolar e profissional) da história de vida dos professores do ensino fundamental e seu envolvimento diante do processo de inclusão.

Em seguida, foram estabelecidos três objetivos específicos: constatar se os professores tiveram contato durante sua infância e adolescência com pessoas que possuíam deficiência; compreender os motivos que foram determinantes para a escolha da profissão e verificar de que forma a escolarização (do ensino fundamental até a formação inicial) dos professores influencia em sua ação pedagógica diante do processo de inclusão.

Portanto, a relevância deste estudo está em focar as narrativas, vivências e experiências de professores que possuem alunos com deficiência e as perspectivas relacionadas a eles, cuja singularidade e dimensões das memórias destes docentes, sua escolarização e formação irá fazê-los entender algumas ações desenvolvidas em seu cotidiano, percebendo que a vinculação de algumas aprendizagens advém da inserção de cada indivíduo em grupos sociais diversos, fazendo-os entender que a subjetividade presente em suas ações foi construída através de histórias individuais, de forma social e coletiva, levando-os a aprender a partir de suas próprias narrativas.

Busquei, desta maneira, relacionar os fatos que acontecem e se interagem nas diversas fases da vida, que estão emaranhados no sentido das

atitudes e do fazer de cada indivíduo, onde os aspectos sociais, históricos e políticos envolvidos nas experiências pessoais incidem na vida profissional. Apresento em seguida a estruturação da pesquisa, que consta de cinco capítulos além da introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo, *Inclusão: Respeito à Diversidade*, abordarei pontos relativos à inclusão de modo amplo, estabelecendo aqui o período de 1988 a 2008, dando destaque às ações internacionais que culminaram no fortalecimento do movimento inclusivo e sua expansão pelo mundo. Serão consideradas também as questões políticas e históricas que envolvem o processo inclusivo no Brasil.

No segundo capítulo, *Formação Docente no Brasil para o Atendimento do Aluno com Deficiência: Breves Notas*, trataremos sobre a atuação docente numa perspectiva reflexiva, levantando discussões acerca da formação do professor(a) e estendendo essa contenda para o campo da Educação Especial.

No terceiro capítulo, *Percursos Metodológicos*, serão colocados todos os passos percorridos, justificando o tipo de investigação e instrumentos utilizados durante o estudo, pondo de modo aprofundado a metodologia aplicada nesta pesquisa.

No quarto capítulo, *Os Docentes Entram em Cena*, apresento os professores e a apreciação de suas histórias de vida.

No quinto capítulo, *Memórias e Formação: Desvelando os Professores*, será realizada a análise dos dados com a categorização a partir de suas narrativas, sendo colocadas aí às inter-relações entre escola e professores, perpassando pelas questões gerativas que deram suporte à pesquisa.

Finalmente, apresento algumas considerações e reflito acerca do estudo realizado, pontuando as conclusões da pesquisa, bem como a possível relação entre os professores e suas histórias de vida e a necessidade de se colocar este novo olhar quanto à formação docente para a comunidade acadêmica.

CAPÍTULO I

INCLUSÃO: RESPEITO À DIVERSIDADE

Temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Sousa Santos

Neste capítulo será abordado o histórico da educação especial, contemplando documentos de âmbito internacional que deram suporte para a implementação das ações que permeiam a inclusão social. Também serão ressaltados pontos da política pública brasileira em relação às pessoas com deficiência, dando destaque a Constituição Federal de 1988, a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que nortearam a implementação de ações que abordam os princípios e direitos desta população, destacando a necessidade de reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade existente na sociedade.

1. Considerações gerais acerca da Educação Especial

É inegável a dificuldade que a escola tem passado ao longo dos anos na busca de novos caminhos, considerando os níveis de fracasso escolar que corroboram com o distanciamento de alguns grupos excluídos presentes no seio social, por causas diversas, e que no caso específico da educação, não tem acesso a seus direitos básicos.

Sem levar em conta as diferenças existentes entre os conhecimentos e a realidade do educando, o leque da exclusão social é tão grande quanto os inúmeros padrões de normalidade aos quais a sociedade historicamente se submeteu, elegendo modelos padronizados de educação, de cultura, de condição econômica, em detrimento a promoção dos direitos humanos.

Sendo esta uma construção histórica e balizada em valores e crenças do grupo social em que o indivíduo está imerso, é preciso retornar um pouco no tempo para contextualizarmos alguns aspectos que permearam a educação de um modo geral, causando o surgimento de uma escola que resguarda em seu interior princípios tradicionais de maneira intocável, mantenedora de uma educação excludente.

Na Europa do século XIX desenvolveu-se a escola universal, laica e obrigatória, um movimento de alcance internacional que tinha como propósito, segundo Rodrigues (2004, p. 15), “dar à totalidade da população uma base comum de instrumentos de cultura que permitisse aplainar as grandes diferenças sócio-culturais dos alunos”. Trazia em seu bojo a intenção de que a escola universal deveria dar aos alunos uma base de conhecimentos comuns, oferecendo oportunidade de forma igualitária a todos, na qual se destacariam os melhores.

Esta universalização não ocorreu e de acordo com Ribeiro (2006, p. 54), “não só porque as vozes conservadoras a condenavam, como, também, por representar uma ameaça de transformação social, afinal, quem iria querer ser agricultor depois de conhecer as boas letras”.

De certa forma, o que viria para ser uma solução, discorre Rodrigues (2004), tornou-se um problema, criava-se a partir de então a escola que designamos como escola pública, que desenvolveu em seu interior métodos e valores que colaboraram para acentuar as diferenças entre os alunos, evidenciando teorias e práticas que segregavam cada vez mais, contribuindo com:

O insucesso escolar, o abandono da escola, os problemas de disciplina, a rigidez dos currículos, etc., fizeram com que a escola, que deveria integrar e acolher todos, fosse, ela própria, um instrumento de seleção que, em muitos casos, acentuava as diferenças culturais e de características e capacidades pessoais de que os alunos eram portadores (RODRIGUES, 2004, p.15).

Assim, estabeleceu-se uma educação que visa um grupo imaginário de alunos que aprendem, edificando conceitos e critérios que estigmatizam, influenciando sobremaneira o contexto escolar e social. Há desta forma o

surgimento de um aluno ideal bem distante do aluno real, expondo os estudantes a uma situação de exclusão em todos os níveis, colaborando para o fracasso, marginalização e evasão escolar.

Desta maneira, os padrões que regem o funcionamento da escolarização tendem a homogeneização, pois segundo Sacristán (1995) o mecanismo que a escola utiliza é o da normalização, portanto, as crianças que possuem uma atuação superior ou inferior da média, poderão ser vista de forma diferenciada.

Destaco desta feita a igualdade nas diferenças, havendo a necessidade de valorização da identidade e singularidade do indivíduo e conseqüentemente o acolhimento e respeito nas relações sociais, entendendo que a democratização a educação, significa proporcionar a todos o acesso e permanência na escola, um processo que deve cada vez mais ampliar e garantir a igualdade de direitos.

Após as considerações breves e iniciais sobre a educação, torna-se interessante apontar alguns aspectos históricos da Educação Especial, especificamente nos países ocidentais, pois são relevantes para a compreensão do que está acontecendo atualmente na área.

De acordo com literaturas específicas, sabe-se que os indivíduos que possuem deficiência foram segregados e marginalizados durante muitos anos, sofrendo discriminações e exclusões por parte da sociedade. Desta forma, o desenvolvimento da educação da pessoa com deficiência sempre esteve envolvida em contextos históricos que se destacaram em alguns momentos.

Para Fumes (2002, p. 108):

O conceito de Educação Especial não é o mesmo ao longo da história da educação da pessoa com deficiência, da mesma forma que a educação e os significados atribuídos a deficiência são diferentes de cultura para cultura e de época para época.

No entanto, ainda segundo a autora, tomando como base as considerações de Ainscow (1997) e Bairrão (1999), há uma certa padronização no tocante ao desenvolvimento de ações em relação à Educação Especial nos diversos países ocidentais.

Os estudos de Mazzota (1993, 2005) revelaram que algumas posturas ficaram bem evidenciadas no contexto da Educação Especial, como a

marginalização, surgindo uma descrença perante as possibilidades que a pessoa com necessidades especiais possui, havendo negligência por parte da sociedade quanto aos serviços direcionados a estas pessoas. Além disso, o assistencialismo favorece a descrença nas potencialidades destes indivíduos, ficando este momento marcado por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário, cabendo aí os princípios religiosos. Por fim, acrescenta o autor, a educação/reabilitação promove o reconhecimento das potencialidades que estes cidadãos possuem, de forma que sejam criadas ações direcionadas para o planejamento de serviços que garantam a educação destes.

Foi mais especificamente através das mudanças marcantes que aconteceram na década de 1920, com o processo de industrialização e urbanização que houve uma ampla valorização escolar, e dentro de uma visão idealista, a escola era o ambiente propício para se adquirir conhecimento, cultura e normas de como viver na sociedade.

Logo após, numa concepção mais crítica, a escola era o local recomendado para a aquisição de ideologias e da reprodução social, estando portanto atrelada à formação dos indivíduos e da subjetividade (NÓVOA, 2000). A partir daí começou-se a acreditar na escolarização das pessoas com deficiência, havendo a implantação de escolas especializadas ou classes especiais.

Foi durante o século XX que se iniciou a obrigatoriedade e expansão da escolarização básica para esta população, proliferando assim as classes especiais e a rotulação destas crianças. Com isso, registra-se de forma mundial, significativos avanços quanto aos conhecimentos científicos, políticos e sociais em relação ao atendimento das pessoas com deficiência, buscando a efetivação de políticas públicas nas áreas sociais, educacionais, trabalhistas e de lazer.

Desse modo, a Educação Especial⁸ traz em seu bojo a junção de serviços educacionais que tem como meta principal proporcionar o atendimento

⁸No plano legal, a definição mais atual para Educação Especial é definida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.16) como “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular”.

educacional às pessoas que possuem características de aprendizagem que diferem da maioria, favorecendo ao desenvolvimento de suas potencialidades e sua participação na comunidade em que vivem.

2. Movimento da Educação Inclusiva

A raiz etimológica da palavra inclusão está ligada ao latim *includere* que significa compreender, abranger, inserir, envolver. Incluir é tomar parte de algo, é na verdade a formação de uma nova cultura. É o respeito às diferentes formas de aprendizagem. É um processo que vem sendo amplamente discutido nos dias atuais em diversas áreas do conhecimento, pois se fala em inclusão digital, social, educacional e profissional. Promovendo discussões amplas e exigindo aí uma transformação social que aceite e valorize as contribuições que cada um possa efetivamente realizar, envolvendo questões referentes aos direitos e deveres que devem ser exercidos plenamente por todos.

No contexto educacional, os debates sobre educação inclusiva surgiram a partir da necessidade de construir uma sociedade mais democrática e menos excludente perante a diversidade existente nos âmbitos sociais e muitos são os esforços registrados no momento atual, para que possa realmente acontecer uma educação que inclua a todos os que dela não tiveram acesso.

É errôneo pensar que a discussão acerca do processo de inclusão escolar é algo novo, visto que ele vem como um movimento mundial de direitos humanos que representa, de uma maneira geral, a quebra de barreiras e de preconceitos, que foram sendo construídos historicamente, baseados nos aspectos religiosos, étnicos, de gênero e/ou deficiência, estigmatizando um percentual da população. Vemos no movimento inclusivista a quebra de paradigmas, que revolucionam o sistema social e educacional de forma contundente.

Essa luta surgiu mais efetivamente a partir da Declaração dos Direitos Humanos, documento publicado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, que com seus princípios propagados desde então, eram direcionados a todos, independentes de pertencer a uma determinada raça, religião, cor ou classe social, tinha como objetivo principal o acesso e direito garantido dos indivíduos nos processos sociais e educativos.

Especificamente no artigo 1º, da Declaração dos Direitos Humanos, fica claro o princípio de igualdade de direitos que diz: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e, dotados que são de razão e consciência, devem comportar-se fraternalmente uns com os outros” (ONU, 1998). Tornou-se dessa forma, o documento internacional mais importante de proteção dos direitos da pessoa humana.

A referida declaração foi o ponto de partida para o surgimento de outros documentos que têm como propósito diminuir a exclusão social. No tocante a educação, Sônia Souza (2002) esclarece que o princípio da escola inclusiva vem acontecendo, e se efetivando em diversos países desde a década de 1970. Dentre estes, destaca-se os Estados Unidos que em 1975, aprovou a Lei Pública 94.142, que possibilitou o ingresso de alunos com deficiência na escola regular. Segundo Silva (2006), a mencionada lei tem suas raízes nas tendências pós-guerra, quando o governo norte-americano procurava diminuir os efeitos da guerra, através de um discurso que assegurava direitos e oportunidades em um plano de igualdade a todos os cidadãos.

Houve a partir daí um maior respeito à diversidade humana, iniciando o estabelecimento de políticas públicas voltadas ao movimento inclusivista, na perspectiva de garantir os direitos e deveres das pessoas com deficiência e a possibilidade de inclusão nos diversos segmentos da sociedade.

Para Silva e Martins (2007, p. 73) a “prática da inclusão se baseia em princípios diversos, tais como: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada indivíduo e convivência dentro da diversidade e cooperação.” A inclusão, desta forma, além de ser vista como um princípio também deve ser colocado como um processo. No primeiro aspecto refere-se aos valores individuais que são construídos durante a formação dos indivíduos ao longo dos anos e no segundo aspecto deve ser vista como algo contínuo e permanente, sendo considerados, desta forma os espaços e os sujeitos que estão envolvidos.

Segundo Oliveira e Poker (2003, p. 233), podemos compreender a inclusão “como um novo paradigma, denominado Paradigma de Suportes e fundamentado no princípio da diversidade, da igualdade e no conceito de inclusão social”.

Para Stainback e Stainback (1999), a inclusão escolar é uma prática que envolve todos, independente de talento, cultura, origem socioeconômica ou deficiência. Também tratando de inclusão no âmbito escolar, Sasaki (1997, p. 42) esclarece que a inclusão pode ser entendida como:

Um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos), equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais.

Outros autores, como Mazzotta (1993), Mantoan (2003) e Mittler (2003), definem inclusão como um processo de reestruturação das escolas e da sociedade como um todo, com o objetivo de assegurar e garantir os direitos e deveres das pessoas que possuem necessidades educacionais especiais e o respeito à diversidade humana.

Dessa forma, a inclusão torna-se uma política de direitos humanos, exigindo as mesmas oportunidades, sejam elas educacionais e sociais para todos os cidadãos, devendo ser realizada de forma conjunta, sob o eixo família – escola – sociedade. Nesse contexto, o ambiente escolar por ser voltado para a socialização, independência e desenvolvimento da consciência crítica, tem um papel fundamental no processo de inclusão, sendo esta proposta ampla e abrangente, em que haverá uma transformação intensa e profunda na política educacional.

Há que se planejar, contextualizar e avaliar de forma dinâmica os conhecimentos propostos no ambiente educacional, com possibilidades de um atendimento de e com qualidade para todos, voltado para o acesso e permanência dos alunos que possuam Necessidades Educacionais Especiais (NEE), tendo estas deficiências sensoriais, físicos, mentais ou de aprendizagem.

Sendo o ponto norteador do processo de inclusão escolar o princípio da diversidade, da igualdade e da diferença, é preciso reconhecê-las e valorizar a multiplicidade dos saberes que coexistem nas instituições escolares. As escolas inclusivas devem considerar às necessidades diversas de seus alunos, respeitando seus ritmos e estilos de aprendizagem, levando cada aluno a

desenvolver seu potencial, dentro de seus limites e possibilidades, assegurando uma educação de qualidade para todos e combatendo atitudes discriminatórias que porventura apareçam neste segmento da sociedade.

O fazer pedagógico a partir desse novo paradigma da educação, ganha proporções enormes diante da diversidade existente na escola, onde apresenta como característica fundamental a heterogeneidade, indivíduos que possuem feições comuns são diferentes, e neste contexto, estamos diante de uma realidade desafiadora, pois ao mesmo tempo em que inclui, que insere, tem como marca a diferença.

3. Documentos, Leis e Ações de Suporte à Educação Inclusiva

A seguir, serão apresentadas algumas declarações e convenções relevantes que balizam as implementações das ações inclusivas em caráter internacional, nos quais o Brasil é signatário. Também serão postos alguns aspectos da política pública direcionados a esfera nacional. Destaco que o período escolhido para as considerações legais ficou estabelecido entre os anos de 1980 a 2008.

3.1 Décadas de 1980/1990 – Avanços do Movimento

Iniciaremos com a década de 1980, considerada pela ONU de fundamental importância para a Educação Especial, sendo organizado o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, possibilitando a partir daí o recrudescimento deste movimento. Em 1982, foi elaborado, também pela ONU, o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, que estabelece:

A igualdade de oportunidades é o processo mediante o qual o sistema geral da sociedade - o meio físico e cultural, a habitação, o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e de trabalho, a vida cultural e social, inclusive as instalações esportivas e de lazer - torna-se acessível a todos (ONU, 1982, p. 12).

Nesta década também foi criado, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mais precisamente em

1988, o Projeto *Necessidades especiais na sala de aula* que contava com a participação de professores de vários países.

Seu objetivo era o desenvolvimento de um conjunto de idéias e materiais de formação, que pudessem contribuir com a qualificação de professores nos diferentes pontos do mundo, com a finalidade de ajudar as escolas regulares a trabalhar com a diversidade existente no âmbito escolar e possibilitando adequação para as diversas realidades.

Apesar do final do século XX ter sido profícuo em proposições e ações direcionadas ao âmbito educacional, em relação à pessoa com deficiência, foi mais especificamente na década de 1990 que todos esses esforços foram intensificados, através da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia/90, em que a proposta era a *constituição de um sistema educacional inclusivo*, e, logo após com a Declaração de Salamanca, na Espanha/94 consolidando a chamada *Educação para Todos*.

Tanto a década de 1980 quanto a de 1990 foram determinantes para impulsionar o processo inclusivo, estabelecendo uma base forte e contribuindo para o surgimento de diversos outros documentos que asseguram os direitos e deveres da pessoa com deficiência.

3.2 Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)

Esta Declaração vem com a condição essencial do acesso e universalização da escolaridade básica para todos os indivíduos, não importando suas condições de raça, idade, gênero, situação social, crença ou religião, reafirmando o que foi dito pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, que toda pessoa tem direito à educação.

Percebe-se uma rigidez maior na determinação aos grupos considerados minoritários, os quais "[...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais" (BRASIL, 1990, p. 5). Tal severidade é compreendida por haver, até então, uma parcela da população que permanecia excluída da escola, tais como meninas, mulheres e também as pessoas pobres e com deficiência.

Impõe como um dos objetivos fundamentais, ações que priorizem o acesso à educação, compreendendo-a como fundamental para a construção

de uma sociedade mais justa, que contribuirá para o crescimento pessoal e social, alcançando um desenvolvimento autônomo dos indivíduos e fortalecendo os valores morais e culturais comuns.

De acordo com Ferreira (2006, p. 215):

A Declaração de Educação para Todos (1990) procura justificar o fracasso dos governos e da comunidade internacional em responder ao compromisso de desenvolvimento dos sistemas educacionais, apontando como causas o aumento da dívida externa de muitos países, o retrocesso econômico e o crescimento populacional, as disparidades econômicas entre as nações e dentro delas, as guerras, as lutas civis, a violência urbana crescente, a morte prematura de milhões de crianças e a degradação generalizada do meio ambiente.

Para que as ações propostas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos sejam efetivadas, há que se considerar o desenvolvimento de políticas públicas que irão subsidiar os sistemas educacionais através de apoios e do fortalecimento das alianças de solidariedade internacional.

3.3 Declaração de Salamanca (1994)

O processo inclusivo ganhou um impulso maior a partir da Declaração de Salamanca, consolidando princípios, práticas e políticas públicas direcionados à diversidade no ambiente escolar. Aqui, reitera-se o direito à educação para todos, promovido pela Declaração de Jomtien em 1990, na Tailândia.

A partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais e Linha de Ação, que aconteceu em Salamanca na Espanha em 1994, é que foram asseguradas efetivamente as mudanças das políticas necessárias para a chamada Educação para Todos, onde o enfoque principal que perpassa esse documento é, sobretudo, o acesso à educação das pessoas com necessidades especiais.

Por sua vez, Baptista (2006) enfatiza o caráter histórico da Declaração e afirma que esta deve se caracterizar enquanto documento histórico para a educação especial. Histórico por indicar um certo tempo e ter ressonâncias que perpassam em espaços diferentes ao redor da terra.

Em linhas gerais a Declaração de Salamanca proclama o direito a educação para todos, estabelecendo o acesso educacional equitativo e tratando das condições necessárias para a inclusão dos grupos minoritários no espaço educacional. Propala a luta em defesa de um sistema de educação em que "[...] a integração e a participação fazem parte essencial da dignidade humana" (BRASIL,1994, p. 9).

Durante a Conferência, em Salamanca na Espanha em 1994, representantes de 92 governos e de 25 organizações Internacionais, tornam-se signatários do que está disposto no documento, em que compreendem que há "[...] necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado no sistema comum da educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais" (BRASIL,1994, p. 9).

Assim, fica estabelecido que o princípio fundamental da escola inclusiva é a reestruturação da escola nos aspectos humanos e materiais, dando as devidas condições para que todas as crianças possam aprender juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças, esclarecendo que o grupo de pessoas com deficiência representa uma das situações referenciadas no documento, não a única,

Temos então como princípios norteadores da Declaração de Salamanca o reconhecimento das diferenças e da importância da escola para todos, em que esse ambiente educacional deve acolher todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticos e outros. Também deve manter o atendimento às necessidades de cada um, a promoção da aprendizagem e a formação de professores com a perspectiva de um mundo inclusivo, onde todos tenham direito a participação na sociedade, em busca da realização do mais alto nível de democracia.

3.4 Convenção de Guatemala (1999)

Defendendo os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, em 2001 o Brasil promulga o Decreto 3.956, de 08 de outubro de 2001, como resultado de um documento aprovado pelo Congresso Nacional, no qual é signatário da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência.

Celebrada na Guatemala em 2001, esta Convenção tem como princípio a eliminação de toda a forma de preconceito contra as pessoas com deficiência, resgatando mais uma vez o que foi proposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos e consolidando os direitos da pessoa com deficiência, dentre os quais o de não ser discriminada com base na sua condição.

Mantoan (2006, p. 200) assevera que esse documento reafirma a “necessidade de rever o caráter discriminatório de algumas práticas escolares mais comuns e perversas [...] como as turmas de aceleração e outras que acabam por responsabilizar o aluno por seu próprio fracasso na escola”.

A Convenção de Guatemala deixa claro em seu Artigo 1º, nº 2, “a”, a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação como:

a) O termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (OEA, 1999, artigo 1º, nº 2, “a”).

Desta forma, acaba com algumas interpretações confusas contidas na Lei 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), não permitindo a substituição do ensino comum pelo especial. Portanto, reforça a impossibilidade de tratamento desigual tendo como base a deficiência.

3.5 Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001)

Em Montreal, Quebec, no Canadá em 2001, foi aprovada pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva” a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, baseada como a maioria dos documentos fundantes, na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Tem como norteador o Artigo 1º do citado documento, que trata sobre o direito de liberdade e igualdade.

O Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva" recorre aos governantes e diferentes segmentos da sociedade civil organizada, o comprometimento de que todas as ações ali deliberadas, sejam realmente empregadas.

Na tradução da Declaração Internacional de Montreal feita por Sasaki (2001), ficam claros os objetivos dirigidos à inclusão, a saber: participação de todos; planejamento e estratégias de desenho intersetoriais, interdisciplinares e interativos; a acessibilidade e inclusão nos diversos ambientes, produtos e serviços; importância do papel dos governos em assegurar, facilitar e monitorar a transparente implementação de políticas; incorporação dos princípios da inclusão nos currículos de todos os programas de educação e treinamento, e finalmente, ações que deverão apoiar parcerias contínuas e os compromissos celebrados entre governos, empregadores, trabalhadores e comunidade em todos os níveis.

A Declaração Internacional para a Inclusão, estabelece que a construção de uma sociedade inclusiva exige a participação de todos, realizando um trabalho em rede, e só a partir da interação dos diversos segmentos que compõe a sociedade civil organizada e o Estado, serão garantidas as implementações de ações conjuntas que poderão contribuir no desenvolvimento e na participação de todos na busca de uma sociedade mais justa.

3.6 Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006)

Esta Convenção aconteceu em Nova Iorque, no dia 25 de agosto de 2006, reconhecendo e reafirmando os direitos das pessoas com deficiência, repelindo qualquer ação que venha em forma de discriminação, por conta de algum tipo de deficiência. Esse posicionamento deve ser observado pelos Estados Partes que subscreveram a Convenção, como está descrito em suas cláusulas "a" e "b":

a) Recordando os princípios proclamados na Carta das Nações Unidas que reconhece a dignidade inerente e os direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana como o princípio de liberdade, justiça e paz no mundo,

b) Reconhecendo que as Nações Unidas, na Declaração Universal de Direitos Humanos e na Convenção Internacional de Direitos Humanos, tem proclamado e concordado que todas as pessoas têm acesso a todos os direitos e liberdades aqui concordadas, sem distinção de qualquer tipo (ONU, 2006, p. 01).

Em seu Artigo 1º que trata do Propósito da Convenção, estabelece que ela vem para promover, proteger e assegurar o gozo completo e igual de todos os direitos humanos, liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência e requerer o respeito da sua dignidade inerente (ONU, 2006, p. 03).

Dos Princípios Gerais, contidos em seu Artigo 3º, a Convenção enfatiza a importância para as pessoas com deficiência da sua autonomia individual e sua independência, podendo estas tomar as suas próprias decisões, oportunizando sua participação nas ações que lhes dizem respeito.

Sobre as medidas que devem ser adotadas quanto ao aumento da consciência sobre a deficiência, está disposto em seu Artigo 8º que os Estados Partes também podem combater estereótipos, preconceitos e práticas prejudiciais às pessoas com deficiência, ao promover a conscientização das capacidades e contribuições das mesmas (ONU, 2006, p. 07).

Em relação à educação das pessoas com deficiência, a Convenção em seu Artigo 24 dispõe acerca da necessidade dos Estados Parte reconhecerem o direito de todas as pessoas com deficiência a educação, assegurando um sistema educacional inclusivo, de qualidade e gratuito em todos os níveis e ao longo da vida. Em relação às adaptações estas devem ser asseguradas e devem ser oferecidas dentro do sistema geral de educação.

No tocante aos docentes, a Convenção estabelece que os Estados Partes “tomarão as medidas necessárias para contratar professores, incluindo aqueles com deficiência, fluentes em língua de sinais ou Braille, e treinar profissionais e equipes que trabalham em todos os níveis da educação” (ONU, 2006, p. 16).

Através destas ações, busca-se reconhecer e valorizar as potencialidades das pessoas com deficiência, contribuindo de forma enfática na promoção dos direitos humanos desta população.

4. Inclusão no Brasil e Políticas Públicas

Falar em inclusão, a partir da exclusão social vivida por negros, índios, pobres, mulheres ou pessoas com deficiência, facilita a compreensão de como o sistema educacional se tornou o reflexo da sociedade brasileira, o qual ainda perdura em algumas escolas o ensino tradicional, não levando em consideração a essência do ser humano que é a socialização e o envolvimento com o outro. Assim, o grande desafio hoje, em nossa sociedade, é romper esse círculo vicioso de desigualdade social, desemprego, falta de oportunidades.

Faz-se necessário construir estratégias que possibilite o acesso das crianças o mais cedo possível a uma escola preparada, tanto com recursos humanos quanto materiais, para assegurar oportunidades educacionais e sociais a todos, incluindo os que pertencem a diferentes etnias, às pessoas com necessidades educacionais especiais e todos os que estão sob qualquer risco de exclusão.

São inúmeros os documentos que regem a educação brasileira, no entanto, iremos nos deter mais especificamente nos instrumentos legais que regem a Educação Especial em nosso país, como fundamentais na legitimação do atendimento às crianças com deficiência no processo de inclusão escolar.

4.1 Constituição Federal do Brasil (1988)

A Constituição Federal de 1988 é conhecida como constituição-cidadã, trazendo inúmeros avanços direcionados aos direitos humanos e sociais, assumindo como princípios essenciais os mesmos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

É colocado em seu Título I, art.1º, inciso II e III como fundamento da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Tendo como objetivo fundamental em seu art.3º, inciso IV, a “promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2005, p.06).

Também em seu artigo 5º é assegurado que:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos

estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 2005, p.06).

No campo da Educação, a Constituição/1988, em seu capítulo III, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I, que se refere à Educação, assegura em seu artigo 205 que a:

Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2005, p.55).

No artigo 206 inciso 01, a Constituição de 1988 elege como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. E de maneira mais específica, em seu artigo 208, item III conclama um “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2005, p. 55), deixando clara uma perspectiva inclusiva para a educação dos alunos com deficiência.

Percebemos então que a Constituição tem como princípio a educação como um direito, e é a partir deste momento que vemos a Educação Especial se consolidar como um dever do Estado, levando o legislativo à normatização de políticas que assegurem esse direito.

4.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 13 de julho de 1990, através da Lei nº 8.069/90, foi resultado do trabalho de diversos especialistas da área jurídica, dos movimentos sociais e das políticas públicas, que se mobilizaram de forma ética, social e política buscando de forma concreta conquistas do estado democrático de direito para o atendimento da infância e da juventude.

Em seu artigo 1º, no Título I, que trata das Disposições Preliminares, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, estabelecendo que suas necessidades são direitos subjetivos e exigíveis. Assegura em seu artigo 4º que:

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2002, p.12).

Há a compreensão aqui de que as crianças e os adolescentes são sujeitos de direito, que precisam de proteção integral, pois são indivíduos em desenvolvimento.

No capítulo IV, que trata do Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, em seu artigo 53, dispõe que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2002, p. 23). Para isto deve ser assegurada entre outros aspectos, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como também o acesso à escola pública e gratuita próximo de sua residência.

Sobre a Educação, é posto em seu Art. 54, inciso III, que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento especializado aos portadores de deficiência, de preferência na rede regular de ensino. Aqui há consonância com o que estabelece a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, item III, reafirmando a necessidade da inclusão escolar dos alunos com deficiência.

4.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)

A Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 20 de dezembro de 1996, trata em seu artigo 1º, Título I, da Educação que esta deve abranger “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p.19).

Em seu Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, em seu Art. 2º dispõe que a educação é um dever da família e do Estado, inspirada tendo por finalidade o desenvolvimento do educando, seu preparo para o

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em seu Artigo 3º Título II, estabelece dentre os princípios orientadores “a igualdade de acesso e permanência na escola (I), a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (VI), a gestão democrática do ensino público (VIII) e garantia de padrão de qualidade (IX)”. (BRASIL, 1996, p.19).

O artigo 4º no Título III, que trata do Direito à Educação e do Dever de Educar estabelece que o dever do estado com educação escolar pública será efetivado com a garantia de:

I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito.

III. atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

VII. oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996, p.20).

De acordo com Ferreira (1998) foi muito importante a Lei nº 9394/96, dedicar um capítulo para a Educação Especial, por ser esta uma área tão pouco contemplada, durante muitos anos, diante das políticas públicas brasileiras. É no capítulo V, Artigo 58 que estão postas as referências quanto à Educação Especial, entendendo-a como uma modalidade de educação escolar, oferecida de preferência na rede regular de ensino, para alunos com necessidades especiais.

A referida Lei, ainda em seu Artigo 58, parágrafo 3º e Artigo 59 delibera também sobre os sistemas de ensino, que deverão assegurar aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e professores com especialização adequada para o atendimento especializado. Também garante organização e terminalidade específica, educação especial para o trabalho e acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares, disponíveis para atender às suas especificidades.

4.4 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001)

A Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação/CNE/CEB/2001, institui em seu Artigo 1º, diretrizes nacionais que nortearão a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica e em todas as suas etapas e modalidades, ratificando a obrigatoriedade dos sistemas de ensino quanto à matrícula de todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento da diversidade do alunado, assegurando-lhe as condições educacionais necessárias.

Fica assegurado em seu Artigo 2º que os sistemas de ensino devem matricular e ser responsáveis pelo atendimento das necessidades educacionais de seus alunos, garantindo uma educação de qualidade para todos. Acrescenta em seu Artigo 3º que a compreensão de educação especial, modalidade da educação escolar, fica entendida como:

Art. 3º Um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p 02).

Fica estabelecido no artigo 7º que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser concretizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade. E o artigo 8º determina que as escolas devem prever e prover nas classes comuns professores especializados para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos, distribuição dos alunos com necessidades especiais pelas várias classes visando ao princípio de educar na diversidade e garantir flexibilização, adaptações curriculares, serviços de apoio pedagógico, e outros. Percebe-se que os artigos acima reforçam a perspectiva de educação inclusiva.

Este documento deixa claro em seu artigo 12º da necessidade das instituições escolares assegurarem a acessibilidade (física e de comunicação)

a todos os alunos com necessidades educacionais especiais. E no Artigo 16º dispõe que:

Art. 16º É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades nos artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no inciso I do artigo 32 da mesma lei, *terminalidade específica* do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional (BRASIL, 2001, p.04).

As Diretrizes Nacionais foram importante por legitimar a organização da educação especial, apontando caminhos para a superação das dificuldades de ordem educacional, social e humana que envolve este segmento da sociedade brasileira.

No entanto, apesar de todos os avanços conseguidos com essas Diretrizes, ainda é possível perceber sinais de uma concepção de inclusão limitada em alguns Artigos, como no art.3º, em que prevê *a substituição de serviços educacionais comuns*. No artigo 9º quando dispõe da criação de classes especiais em caráter *extraordinário*, e finalmente, em seu art.10º ao tratar do atendimento educacional realizado em escolas especiais, sejam elas públicas ou privada.

4.5 Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

Este documento foi elaborado por um grupo de especialistas brasileiros que atuam na Educação Especial, visando a constituição e implementação de políticas públicas, que venham possibilitar acesso e permanência na escola, garantindo educação de qualidade a todos os alunos com deficiência.

Desta forma, a Política Nacional na perspectiva da Educação Inclusiva, traz como objetivo fundamental:

Assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação,

aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (BRASIL, 2008, p.14).

Alem disso, a Política pretende assegurar a transversalidade da modalidade de educação especial nos diferentes níveis de ensino e garantir aspectos centrais da inclusão, tais como: a oferta do atendimento educacional especializado, a formação de professores para atuar neste serviço e demais profissionais, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade universal e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A Política ainda define o público-alvo a ser atendido pelos serviços da Educação Especial como sendo: os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades. Mais especificamente, estes são definidos como:

Alunos com deficiência – são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringido sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento – são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo

Alunos com altas habilidades / superdotação – são os que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresenta elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

Fica estabelecido que estes alunos devem ser considerados a partir do contexto em que vivem, e não como um grupo com características definitivas e estanques. Sendo assim, houve mudança na definição da Educação Especial, em relação ao que foi posto nas Diretrizes Nacionais, que a partir da deliberação da Política Nacional (2008) fica desta maneira definida:

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios deste atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.16).

De forma mais veemente, a Política Nacional de Educação Especial reitera a posição da educação especial como modalidade de ensino, a qual deixa de ser serviço paralelo e/ou substitutivo à educação regular, tendo como objetivo contribuir com o processo de inclusão, em que seus serviços aparecem de forma complementar ou suplementar para a formação do educando e nunca substitutivo.

A Política propõe a organização de todos os sistemas educacionais com a possibilidade de mudanças na maneira de educar, garantindo a inclusão dos alunos com deficiência, o respeito às diferenças e a singularidade peculiar de cada indivíduo. A partir das determinações estabelecidas por este documento, há a ampliação de igualdade de direitos de todos os cidadãos brasileiros.

Cabe aqui comentar acerca do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, vindo logo em seguida a Política Nacional de Educação Especial. O referido decreto visa regulamentar a Política, especificamente no que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a finalidade de ampliar a oferta desse serviço nas escolas da rede pública estadual e municipal.

Os marcos legais que aqui foram colocados, precisam ser mais divulgados e conhecidos por todos que fazem parte da sociedade e principalmente das instituições educacionais brasileiras. São documentos fundantes, com determinações que balizam a educação das pessoas com deficiência.

Para uma melhor compreensão de como essa situação se espelha na escola, o próximo capítulo irá retratar acerca da formação docente, questão fundamental para que a inclusão aconteça no espaço educacional.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: BREVES NOTAS

Quem ensina aprende ao ensinar e quem
aprende ensina ao aprender.

Paulo Freire

Neste capítulo farei uma explanação acerca da formação docente no Brasil diante do processo de inclusão escolar. Iniciarei contextualizando a formação docente, enfatizando o processo histórico vivenciado pelos docentes no Brasil. Em seguida, abordarei a história de vida como um dos elementos constitutivos dessa formação, valorizando a subjetividade e as representações destas nas ações docentes. Ressaltarei ainda, os desafios da formação do professor diante da educação inclusiva, pontuando aspectos importantes para a sua atuação. E finalmente, abordarei a questão acerca da prática reflexiva, em que o professor terá que responder aos desafios diários existentes no cotidiano escolar.

1. Contextualizando a Formação Docente

É certo que durante as três últimas décadas do século XX aconteceram mudanças significativas que atingiram a relação professor/escola/sociedade. São vários dilemas que acompanham a história da nossa educação, a qual tem demonstrado que precisa ser implementado de forma urgente um plano que eleve o processo de aprendizagem e diminua os sucessivos fracassos a que tem sido exposta. Brzezinski (1996) coloca que essas dificuldades, tais como deficiência do currículo, das instituições escolares, das metodologias e a desqualificação do professor são questões que estão calcadas em limitações históricas, institucionais e formativas que precisam ser revistas.

Discorrer sobre educação e as possibilidades de desenvolvimento a partir da realidade brasileira é complexo, pois ao percorrermos a história da educação brasileira, verificamos a fragilidade do seu sistema educacional,

partindo inicialmente da forma como ocorreu a colonização, a distribuição da terra, o controle exercido pelo poder público, a divisão das camadas sociais e a tentativa de importar modelos de cultura letrada, acentuando já daí a dicotomia entre os *valores reais e valores proclamados* como já foi dito por Anísio Teixeira em 1969 e continua atual.

A educação no Brasil serviu como mantenedora dos desníveis sociais, sendo colocada como privilégio de poucos, não fornecendo meios para que a maioria de sua população torne-se apta para o trabalho. Todas as conseqüências que ocorreram diante deste contexto como a manutenção e garantia do ensino superior e do ensino médio propedêutico, e a falta de uma política eficaz perante o ensino básico e sua garantia e obrigatoriedade para toda a população, acarretaram num atraso educacional e social visto até hoje.

A escola, considerada uma das instituições mais importantes na formação humana, se vê atualmente em busca de um norteador que contemple a diversidade existente em seu interior, propiciando ao indivíduo, igualdade de oportunidades e acesso à participação efetiva nos âmbitos sociais e econômicos, devendo acolher a todos, sem distinção étnica, social ou cultural e ou, por deficiência. Com isso, objetiva o crescimento pessoal e a formação do cidadão nos mais diversos segmentos da sociedade. Mizukami (2002, p.12) considera que “essa perspectiva amplia e re-significa a concepção do saber escolar, colocando-o em diálogo com o saber dos alunos, com a realidade objetiva em que as práticas sociais se produzem”.

O enredamento desta situação, espraia-se em direção a formação docente, pois se exige do professor uma atuação mais dinâmica, deixando para trás o modelo da racionalidade técnica, de onde predominava o domínio dos conteúdos das disciplinas lecionadas e a técnica em transmiti-los. Busca-se então, um compromisso maior dos profissionais da educação em relação à construção do conhecimento, que deixa de ser imutável e passa a considerar o desenvolvimento integral da pessoa humana, desta forma, há emergência em se encontrar um novo perfil de atuação, um trabalho mais colaborativo, pois os complexos processos de aprendizagem devem ser priorizados diante da realidade educacional que temos, repleta de desafios.

Considerando esta concisa reflexão, torna-se importante conhecer e

refletir sobre os aspectos históricos da formação docente no Brasil, devido ao fato de ser, pensando a história, que se podem compreender as práticas atuais e buscar caminhos que viabilizem uma nova perspectiva para a referida formação, seja ela inicial ou em serviço; nas modalidades presencial ou à distância.

Aqui não tenho o propósito de abordar mais aprofundadamente a formação docente, pois neste caso precisaria enveredar por outros aspectos que não convergem para o foco desta pesquisa. Sendo assim, minha intenção é focalizar superficialmente as ações relativas à formação inicial e continuada no Brasil, tornando essa temática cenário que permita relacionar as histórias de vida dos professores, partindo da perspectiva que pressuponho ser fundamental ao estudo, que é dar vez e voz ao docente diante do processo de inclusão escolar.

Já sabemos que historicamente a formação docente no Brasil não atende a demanda e nem as especificidades do contexto escolar, sendo um tema de profunda inquietação e desencadeador de diversos estudos, como nos mostram Brzezinski (1999), Kullok (1999), Gadotti (2001), Pimenta (2002), entre outros. Se formos pensar nesta formação, esse processo deveria acontecer de forma articulada entre a formação inicial e a formação continuada, sendo esta última, uma atividade intrínseca à atuação docente.

Barros (2003), em sua dissertação, define a formação inicial como um momento em que:

Os professores buscarão subsídios para sua atuação frente aos sistemas educativos e às concepções que nortearão o seu fazer pedagógico, objetivando, desta forma, possibilitar ao professor a tomada de consciência do seu valor profissional, fornecendo-lhe meios e mecanismos de ação, permitindo-lhe perceber que a sua formação poderá ocorrer sempre de forma continuada, com perspectivas para além da inicial (p. 20).

Desta forma, vemos que a formação inicial deve proporcionar aos futuros docentes uma nova concepção de educação, como ainda instrumentalizá-lo para buscar conhecimentos e práticas pedagógicas inovadoras e possibilitar-lhe uma atitude reflexiva sobre as peculiaridades que envolvem o processo ensino e aprendizagem, enfatizando aqui os que se referem aos aspectos procedimentais, conceituais e atitudinais, tão importantes

para a aquisição de valores e princípios que são inerentes a todo indivíduo. No entanto, a formação inicial (seja na modalidade Normal ou na Graduação) não consegue atender as especificidades da sala de aula.

No tocante a formação continuada, esse é um outro debate que vem sendo travado desde os meados dos anos de 1990, que de acordo com Gatti (2008), não havendo um conceito formado acerca deste termo:

Ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos [...] (GATTI, 2008, p. 57).

Sendo esta formação, um requisito necessário para o aprimoramento de todo profissional nas mais diversas áreas de trabalho, no espaço educacional ela faz parte de um procedimento constante para o desenvolvimento do docente, pois assegurará conhecimentos que irão subsidiar sua prática pedagógica.

Barros (2003, p. 20) salienta que a formação continuada proporcionará aos docentes, ponderar acerca das inovações que surgem na prática diária e contribuirá no desenvolvimento de “competências e habilidades para planejar, diagnosticar e avaliar, buscando novas alternativas que sejam capazes de transformar a prática pedagógica num eterno *continuum*, [...]”. Ou seja, esse continuum acontecerá ao longo da vida profissional docente, através da interação dos processos de formação inicial e continuada e dos saberes e prática profissional, tudo isso permeado por estudos, pesquisas e conhecimentos, articulados entre si de maneira coerente, ressignificando o seu saber fazer pedagógico.

Desta forma, ao professor cabe perceber que vivemos num mundo que sofre constantes transformações, daí a exigência de um educador que valoriza a formação permanente, apoiada em conhecimentos e vivências que o leve a adaptar-se às novas situações vigentes na sociedade.

A facilidade de acesso aos mais variados tipos de linguagens e de experiências acumuladas através de instituições informais tem possibilitado o

desenvolvimento de formações continuadas que privilegiam as ações educativas, a criatividade e o aumento da capacidade de buscar alternativas para solucionar problemas no âmbito educacional. Nesse sentido, a escola e, principalmente o professor, não podem ficar alheios aos avanços sociais que ocorrem ao seu redor, cabendo aí um novo olhar sobre esta formação.

Percebe-se a necessidade de incorporar um novo papel ao educador, em que o mesmo buscará uma atitude pedagógica inovadora, para que haja um entrelaçamento entre o conhecimento teórico científico e sua prática. O documento que referencia a formação de professores no Brasil⁹, ao ser publicado no ano de 1999, apontava que o padrão de formação inicial e continuada existente em nosso país vêm sendo questionado há alguns anos, principalmente pela sua ineficácia.

Ele discorre acerca de algumas características que embasam esse posicionamento, tais como:

Inexistência de um sistema articulado de formação inicial e continuada, o que ocasiona falta de coordenação das instâncias formadoras: ineficácia dos cursos de formação inicial, o que tem levado a práticas compensatórias de formação em serviço; heterogeneidade muito grande na oferta e qualidade da formação continuada; descontinuidade das ações de formação em serviço (BRASIL, 1999, p.41).

Apesar do avanço do tempo, desde a elaboração e divulgação deste documento, percebe-se que, o que foi constatado em 1999 continua a vigorar. Os baixos salários, a degradação da imagem social do professor, as condições de trabalho, a falta de recursos, as falhas no sistema de ensino, o não saber lidar com a heterogeneidade dos alunos que estão na escola e a repulsa de lidar com os avanços tecnológicos que invadem a sociedade, têm desmotivado a procura dos cursos de formação de professores.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de a procura pelos cursos de formação de professores se dá, em sua maioria, por alunos que não conseguiram ingressar num curso de *status* com maior significação para a sociedade.

⁹ Documento elaborado pelo Ministério da Educação, que discute e reflete sobre o papel do professor e sua formação inicial e continuada.

No que tange a sociedade, vislumbra-se uma nova escola e exige-se uma nova postura que atenda a demanda sistemática de formação docente. No que tange as instituições educacionais, há exigência de uma mudança de concepção do professor, e a este cabe ainda desenvolver o pensamento crítico do seu aluno, como a base do processo de ensino e da aprendizagem. De acordo com Demo (1992) é emergente a necessidade de uma educação permanente para os professores, levando-se em consideração a velocidade com que as mudanças vêm ocorrendo atualmente.

No que tange ao educador, essas mudanças precisam atender, não só as exigências sociais e pedagógicas, mas, e também, buscar formas de atender as suas necessidades pessoais, financeiras, emocionais, acesso a pesquisa, ou seja, perceber que a este profissional, historicamente, não foi dada a devida atenção.

Enquanto agente transformador, o educador pode contribuir com a melhoria da qualidade do ensino por ter papel determinante na organização de projetos que se efetivam e se legitimam através das ações do Projeto Político Pedagógico das instituições as quais estão inseridos. Daí a necessidade de dispensar uma atenção especial para os cursos de formação inicial e continuada destes profissionais, tentando inclusive, preservar ou, em muitos casos, resgatar a motivação necessária que responda aos desafios colocados pela realidade e de nela intervir.

A questão da formação do professor é algo que demanda de eficiência para enfrentar os desafios diários, no entanto, ela prossegue sendo uma resposta imediata, não um processo contínuo que prepare para o futuro. Nóvoa (1995) considera que essa formação não é adquirida por um ajuntamento de cursos, técnicas ou conhecimentos, mas através de um trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas, e de uma contínua (re)construção de sua identidade pessoal.

2. História de vida e os estudos de formação docente

Ao longo da história o imediatismo tem deixado graves lacunas na formação do professor. A história de vida dos educadores, suas memórias de

escolarização, seu conhecimento prévio sobre educação e formação humana são trabalhados de forma desarticulada. Os futuros educadores não têm uma identidade definida e quase sempre reproduzem uma prática, que a seu ver, melhor atenderá aos seus educandos.

Resgatar a história de vida de professores possibilita construir toda uma trajetória que se edifica a partir dos múltiplos contextos sociais que os mesmos estão inseridos – nas relações familiares, escolares, religiosas, entre outras – e como cada um deles é representado numa dimensão formadora.

Sendo o professor constituído nesses múltiplos espaços, torna-se necessário refletir, segundo Vasconcelos (2000, p.13) “quanto ao entendimento de cada escola, cada sala de aula com uma polissemia própria, derivada da trama plural e heterogênea que se tece em seu cotidiano.” Ou seja, cada escola, cada sala de aula é única, pois, cada professor tem sua particularidade no modo de ensinar.

A compreensão desses aspectos torna-se importante quando buscamos interagir as vivências pessoais dos docentes em relação a sua atuação, pois de acordo com Ferraroti (1988), se toda pessoa é a reapropriação singular do universo social e histórico que o cerca, pode-se conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma prática individual.

Nóvoa (1995) acrescenta a importância de valorizar a experiência vivenciada pelos professores nos diferentes contextos sociais. Dessa forma, faz a seguinte afirmação:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1995, p. 25).

Portanto, há necessidade de se reconhecer a importância das experiências significativas dos professores, considerando que o processo de formação parte do sujeito, em um aprender constante consigo mesmo e com os outros, possibilitando uma prática pedagógica transformada em experiência refletida e vivida no momento da práxis pedagógica.

Para Josso (2002, p. 49) os nossos conhecimentos são resultados das

nossas próprias experiências e que as dialéticas existentes entre “saber e conhecimento, interioridade e exterioridade, individual e coletivo estão sempre presentes na elaboração de uma vivência em experiência formadora”. Desta forma, é preciso reconhecer a reciprocidade existente entre o eu profissional e o eu pessoal na constituição da profissão docente.

Delory-Momberger (2006) pontua que a prática da história de vida em formação baseia-se sobre a idéia de apropriação que o docente faz de sua própria história ao conseguir narrar sua vida. Um aspecto fundamental dessa linha de pensamento, consiste em reconhecer a importância – ao lado dos saberes formais – dos saberes subjetivos que são colocados em prática nas experiências de suas vidas, seja em relações sociais ou em suas atividades profissionais.

É importante ressaltar que o professor ao perceber as muitas possibilidades de construir uma prática significativa e de qualidade a partir de suas experiências formadoras, irá ponderar acerca de situações, atividades ou acontecimentos que surgirem no contexto educacional. No entanto, recaem sobre cada indivíduo as muitas preocupações sobre como adquirir esta formação.

Nóvoa (2000) aponta como fundamental resgatar os saberes emergentes existentes nas experiências pedagógicas dos professores, devendo-se considerar os momentos mais significativos de suas trajetórias pessoais e profissionais como condição *sine qua non* para que eles possam se reconhecer e apropriar-se dos saberes que lhes são inerentes, trabalhando-os e refazendo-os do ponto de vista teórico, para que os docentes possam realizar e assimilar as mudanças no seu fazer pedagógico.

Para entender melhor o porquê do surgimento das histórias de vida na área da educação, Nóvoa (2000, p. 15) destaca que nas pesquisas educacionais dos anos de 1960, os docentes foram “ignorados” havendo pouco reconhecimento de suas produções pedagógicas, não sendo vistos com a devida importância no contexto da investigação. Já na década de 1970, o autor fala que os profissionais da educação foram “esmagados”, pois foram considerados responsáveis pela reprodução das desigualdades sociais, sendo vistos como responsáveis pelo fracasso escolar. Nos anos 1980 e 1990, a

situação ainda permanecia precária e excludente, no entanto, as práticas pedagógicas começam a ser revistas, ocorrendo reflexões acerca da formação do professor.

Desde então, emergiram diversas investigações sobre a formação do professor com temas direcionados as histórias de vida, contribuindo efetivamente com um olhar sobre a vida e a pessoa do professor (NÓVOA, 2000), tentando perceber questões direcionadas a importância de dar um significado maior a formação docente e o seu fazer, partindo de uma análise crítica e contextualizada.

De acordo com Nóvoa (2000), as histórias de vida vêm como uma abordagem que pode auxiliar na compreensão das encruzilhadas em que se encontram atualmente os professores e a esboçar uma profissionalidade baseada em práticas inovadoras de investigação, de ação e de formação. Estes aspectos a partir das abordagens biográficas, remetem a uma investigação-formação, interagindo os conhecimentos construídos ao longo dos anos e as experiências formadoras em relação às práticas docentes.

Salientando o que foi posto acima, Dominicé (apud NÓVOA, 2000) destaca as possibilidades que existem na constituição de um *outro* conhecimento sobre os docentes, compreendendo-os como pessoas e profissionais:

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica.[...] Dito doutro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo (DOMINICÉ, apud NÓVOA, 2000, p. 24).

É preciso entender que as ações docentes são permeadas por experiências que envolvem a histórias de vida do professor, pois ao preparar e organizar seus trabalhos, percebe-se a influência de sua subjetividade, dos

diversos contextos históricos - sociais, ideológicos a que ele pertence. Sendo assim, o ser professor é produto de interferências sociais, políticas, culturais e econômicas do ambiente em que ele vive. Para Goodson (2000, p. 72) “O estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa.”

Também se referindo sobre a influência da vida pessoal na profissional, Chaves (2006, p.162) destaca que:

Hoje se tem presente no meio acadêmico a compreensão de que a história de vida pessoal é indissociável da história de vida profissional dos professores, entendendo ambas as dimensões como elementos constitutivos das práticas, condutas, opções e posturas pedagógicas assumidas e, portanto, essenciais para compreensão e transformação de ações educativas e da profissão docente.

Desta forma, haverá uma compreensão dos aspectos da vida diária do professor e como esses aspectos ganham um sentido de transformação e reflexão em sua atuação pedagógica, fazendo-se necessário perceber como indivíduo e sociedade estão intrinsecamente ligados e como as vivências no ambiente familiar e nas instituições sociais de um modo geral, são referências primordiais nas atitudes, nos valores e nas lembranças que compõem o fazer pedagógico cotidianamente.

3. Desafios da Formação Docente diante da Educação Inclusiva

A partir das duas últimas décadas do século XX, têm ocorrido grandes mudanças no campo educacional, possibilitando aos vários segmentos internacionais e nacionais discutir sobre o direito à educação, participação e a equidade de oportunidades para todos os indivíduos, vislumbrando a inclusão de forma plena em todos os âmbitos da sociedade, fazendo valer os direitos e deveres de todos os cidadãos.

Torna-se até utópico ou ingênuo fazer um relato acerca de uma educação inclusiva, sem pensar na exclusão vivida pela maioria da população ao longo dos anos. É oportuno ressaltar que a partir do momento que se articula uma educação inclusiva, onde o contexto educacional é marcado pela

desigualdade social, as contradições da proposta de inclusão surgem. Tais como: ambientes inadequados, recursos pedagógicos escassos, falta de acessibilidade arquitetônica e de comunicação, entre outros.

Segundo Góes e Laplane (2004), com a intenção de melhorar o sistema educacional, recomenda-se à universalização do ensino fundamental e a elevação dos padrões de ensino. Possibilitando assim, a aquisição de recursos que tornem possível o desenvolvimento eficiente do sistema educacional, fazendo valer o papel da instituição escolar, que é o que está descrito na Constituição Federal de 1988, em seu Título II, *Dos Princípios e Fins da Educação* no Art.3º onde o sistema educacional deverá reestruturar suas escolas baseadas em diretrizes inclusivas, colocando ou mantendo assim a sociedade e/ou o cidadão em ação.

Desta forma, o ambiente escolar é adequado para a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais, pois ao trabalhar no mesmo espaço crianças que possuem diferentes capacidades, habilidades e comportamentos, desenvolve-se o conceito que todos são diferentes e desiguais, com conhecimentos e histórias de vida distinta e que tudo isso faz parte da diversidade humana, devendo ressaltar a igualdade de direitos e oportunidades. Destacando aqui que proporcionar igualdade de oportunidades educativas, é levar em consideração que os educandos não aprendem da mesma forma, visto que têm estilos individuais de aprendizagem.

Os docentes, diante deste novo panorama, necessitam de uma formação continuada que lhes assegure uma prática pedagógica que contribua na eliminação de barreiras que venham a dificultar o andamento do processo inclusivo, possibilitando adaptações que serão utilizadas no momento adequado, as quais dependerão da reflexão, da iniciativa, da criatividade e do bom senso do professor, pois são qualidades pessoais desejáveis em sua atividade diária.

O professor inclusivista olha seus alunos de forma distinta, como seres que estão em processo constante de crescimento e desenvolvimento, onde as práticas de ensino-aprendizagem são assimiladas das mais diversas maneiras, quer sejam por seus interesses e motivações, quer sejam por suas diferenças

individuais, percebendo-se como um *profissional de aprendizagem* e não como um *profissional de ensino* como foi dito por Demo (1997).

Percebemos que atualmente, diante do processo de inclusão, as barreiras que delimitavam os campos dos saberes e isolavam as disciplinas tendem a cair, cabendo aos profissionais da educação utilizar diversos recursos e procedimentos e numa ação coletiva trabalhar de forma multi¹⁰, inter e transdisciplinarmente, interagindo os conhecimentos utilizados nas várias disciplinas, estimulando a curiosidade e as necessidades dos professores se prepararem de forma conjunta, buscando os mesmos objetivos, como o respeito às diferenças, oportunidades iguais e ensino de qualidade para todos.

Ao trabalhar com uma sala inclusiva, o professor tem enfrentado barreiras que não se limitam apenas ao aluno com deficiência, o espaço físico e arquitetônico ou uma formação adequada para lidar com essa especificidade, mas e principalmente a mais difícil das barreiras a ser ultrapassada é a atitudinal, pois consolida crenças sociais arraigadas nas concepções e nas ações que discorrem dos ditos “normais”.

Perante o processo de inclusão, os docentes precisam refletir acerca das mudanças que irá mexer com seus valores e com suas convicções, além de alterar sua prática pedagógica. Para Mantoan (2003) a maioria dos professores possui uma visão prática do ensino, desta forma, o que representa desafio ou que põe em perigo esse esquema já estabelecido, inicialmente é rejeitado.

Ainda de acordo com a autora, os profissionais sentem-se abalados com o processo de inclusão, pois os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos e que lhes permitia sustentar sua prática repetitiva e alicerçada em concepções que não respeitavam a diversidade, cai por terra.

Desta forma, as escolas devem assumir sua própria maneira de se envolver e abordar as práticas, as informações e as mudanças decorrentes do processo inclusivo, propiciando formações que visem trabalhar e fortalecer

¹⁰ **Multidisciplinaridade:** acontece quando um tema é abordado por diversas disciplinas sem uma relação direta entre elas. **Interdisciplinaridade:** duas ou mais disciplinas relacionam seus conteúdos para aprofundar o conhecimento. **Transdisciplinaridade:** é uma abordagem mais complexa, em que a divisão por disciplinas, hoje implantada nas escolas, deixa de existir.

conhecimentos existentes, montando estratégias que possibilitem as instituições atuarem com confiança e sabedoria para difundir essa proposta tão abrangente que é a inclusão.

Ainda são inúmeros os argumentos utilizados pelas escolas tradicionais para não implantarem as salas inclusivas, demonstrando o quanto a escola trabalha em cima do ideal de físico e cognitivo do sujeito, sem perceberem que o real é exatamente essa dessemelhança existente dentro da escola. A diversidade dos alunos exige que as instituições educacionais não se limitem a oferecer apenas uma igualdade de oportunidade em termos de acesso à educação, mas esta diversidade dos alunos exige diferentes respostas no processo de ensino-aprendizagem.

É preciso querer e estar disposto a mudar, auxiliando os alunos a desenvolverem suas potencialidades, sempre respeitando seus limites, construindo um ambiente que proporcione vivências significativas, intervindo e possibilitando realmente um trabalho sócio-político-pedagógico.

Diante de paradigmas que exigem do educador novas competências e com a necessária busca de novos métodos para atuar de forma eficaz no âmbito educacional, é preciso rever o debate acerca de se educar com qualidade e de forma adequada os alunos que se distanciam da escola, sejam pelos mais diversos motivos ou pelos padrões de normalidade construídos e disseminados na sociedade.

É fato que a inclusão escolar de alunos com deficiência, faz com que os professores (re) pensem sua formação e maneiras específicas de atuar diante da diversidade no espaço educacional, deixando de lado a visão estigmatizante de alguns anos atrás, concebendo a partir de então, um novo olhar sobre a sociedade e a escola.

Surge então à necessidade de capacitar o professor para esta nova realidade, em que todos os alunos devem ser beneficiados com ambientes educacionais de qualidade e principalmente serem atendidos por profissionais competentes e capazes de trabalhar com as dificuldades que porventura apareçam.

A partir do momento que a escola regular adotar efetivamente uma educação inclusiva, precisará adequar-se metodologicamente, estruturando

uma proposta político – pedagógica que atenda às necessidades dos alunos. Percebe-se ainda, de uma maneira geral, inquietações tanto nas instituições escolares particulares ou públicas relacionados com o processo de inclusão, pois, segundo Mader (1997), as escolas inclusivas sugerem um sistema educacional que leve em consideração as necessidades de todos os alunos e deve ser estruturado em função das mesmas.

Para tanto, é preciso assegurar que a escola baseie-se em princípios democráticos e igualitários de inclusão, buscando qualificação profissional e o entendimento do que seja o ensino inclusivo. É preciso pensar numa formação docente que dê conta da diversidade, que se organize pedagógica e administrativamente, buscando instrumentos que possam abordar uma educação baseada na heterogeneidade e nas diferenças individuais dos sujeitos.

Neste sentido, o professor é fundamental e precisa ter consciência de seu valor diante das mudanças que estão ocorrendo no meio educacional. Seu envolvimento neste processo é imprescindível, pois haverá situações específicas em que ele terá que superar seus próprios limites e preparar-se metodologicamente para contribuir, através de seus conhecimentos, para a superação das discriminações de ordem cultural, étnica e social que surgirem no ambiente escolar.

Portanto, são vários os desafios que os professores têm que enfrentar, mas, um dos principais é a adequação das metodologias que serão adotadas em sua prática pedagógica, contribuindo de forma efetiva na inclusão de todos, possibilitando aos seus alunos, o acesso aos conhecimentos, oportunizando-os no sentido de estabelecer essa nova relação social que vem com a inclusão escolar, levando cada estudante a desenvolver seu potencial, tendo eles necessidades educacionais especiais ou não.

Quando em 1993, a UNESCO estabeleceu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, em que identificava a propensão da educação nas décadas seguintes, concluiu através de seu relatório, conhecido e divulgado em 1996 como *Relatório Delors*, que a educação deveria ser concebida como um todo, utilizando como acesso ao conhecimento e ao convívio social democrático quatro grandes pilares: *aprender a conhecer*,

aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. Os quais devem ser vistos como base de toda relação humana. De acordo com os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999, p. 25-26):

Essa perspectiva coloca uma nova concepção de educação escolar, [...] enfatiza a relevância do papel dos professores para a formação dos alunos e, conseqüentemente, a urgência de uma formação adequada ao exercício profissional.

Vemos então, que a formação docente encontra-se frente aos desafios de ressignificar a educação, levando os professores a repensar suas práticas pedagógicas e seu comprometimento com o ensino diante da busca da equidade de oportunidades que a inclusão propõe ao ambiente escolar.

Diante desta nova visão, cabe ao professor perceber que a escola deve ser criativa e questionadora e que é preciso ter coragem para enfrentar as modificações que surgem a cada dia, sabendo que, ao atender a diversidade, o educador enriquece seus conhecimentos e incrementa a qualidade de seu trabalho.

De acordo com Stainback e Stainback (1999, p.25) os professores que trabalham com a inclusão escolar são beneficiados de diferentes formas, pois:

[...] têm a oportunidade de planejar e conduzir a educação como parte de uma equipe [...], a colaboração e a consulta ajuda os professores a melhorar suas habilidades profissionais [...], eles tomam conhecimento dos progressos na educação, conseguem antecipar as mudanças e participam do planejamento da vida escolar diária.

De certa maneira, os educadores inclusivos se tornam mais conscientes do seu papel, valorizando a diversidade existente em seu ambiente de trabalho, possibilitando um modo diferente de perceber as diferenças e os pontos comuns e de aproximação que existem em uma sala de aula. É essa heterogeneidade que fará o professor perceber a necessidade de uma formação contínua, buscando estratégias que possibilitem um permanente aprendizado deste profissional, abrangendo competências necessárias ao seu desempenho.

Mesmo com todos os avanços que aconteceram em relação à educação inclusiva, no que tange a documentos, declarações e decretos, ainda são

gigantescos os desafios que permeiam a escola em relação à qualidade nos sistemas públicos de ensino para atender a diversidade. Se os professores se sentem despreparados para atuar com os alunos ditos “normais”, como agirão diante da heterogeneidade existente em sala de aula? Que tipos de mudanças serão necessários para trabalhar com a diversidade, que requer ações pedagógicas mais elaboradas e diversificadas?

Para Saviani, citado por Mazzota (1993, p. 40) “a formação docente solicita fundamentação teórica, instrumentalização técnica e sensibilidade frente às implicações subjetivas que atravessam a diversidade”. Desta forma, aponta-se um caminho para desfazer as resistências das barreiras atitudinais, que configuram um dos imbróglis na educação.

Desta forma, espera-se que os profissionais de educação, estejam sempre buscando a qualificação profissional, tendo como material de trabalho a permuta de conhecimentos com seus alunos e a formação do indivíduo, pois esse processo perpassará por sua prática educativa, não bastando apenas incluir um aluno, será necessário repensar todo o processo educativo em questão, pois é essa diversidade que irá estabelecer as relações sociais futuras e garantir os direitos e deveres de todos os cidadãos viverem em um ambiente inclusivo.

Ao educador caberá garantir o direito de seus alunos participarem das atividades propostas em suas aulas, sendo estas atividades significativas e contextualizadas, ajudando-os a interagir de forma dinâmica com os outros e ainda consigo mesmo, numa relação de respeito, igualdade e solidariedade. Tornando-os incluídos de fato no processo de socialização, sempre respeitando seus limites e acreditando em suas potencialidades, construindo conhecimentos e oportunidades que resgatem o que foi oficializado na Declaração de Salamanca – Espanha, a chamada Educação para Todos.

Tratar da formação de professores perante o processo inclusivo implica expandir essa discussão as diversas possibilidades existentes diante de suas carências e expectativas frente a todo aparato legal que corrobora com a inclusão escolar, e que coloca o docente numa posição de destaque neste processo, tornando-o mais reflexivo e consciente do seu papel de educador.

3.1 O Professor Reflexivo

Atualmente, percebem-se mudanças e inovações referentes ao desenvolvimento social que favorecem a realização de estudos e propostas acerca da subjetividade do professor.

Essa dimensão subjetiva do conhecimento faz parte da formação do indivíduo, pois sendo próprio de cada um, determina o modo de perceber a realidade e pensar sobre ela, contextualizando-a, modificando-a e, assim, modificando a si próprio.

Ao valorizar a subjetividade no processo educacional, fundamenta-se a ética pedagógica, onde a curiosidade, a esperança, a tolerância e o bom senso, entre outros atributos, darão embasamento à procura permanente de aprendizagens transformadoras da e na sociedade.

Sendo assim, faz-se necessário perceber que o professor detém saberes e competências específicas. Desta forma é preciso reconhecer que se aprende a ser professor e, que a busca desses saberes e competências específicas do ser docente, se constrói durante sua formação.

Segundo o Referencial para a Formação dos Professores (BRASIL, 1999, p. 131):

A atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas secretarias de educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas.

Essa tendência acerca do papel reflexivo do professor como uma prática docente que aprimora seu trabalho, teve Schön (2000), como grande inspirador do movimento, quando sinaliza que o saber fazer dos bons docentes se aproxima, de certa forma, a uma sensibilidade artística, no sentido de que os professores em muitas situações inesperadas que ocorrem no seu cotidiano, revelam de modo espontâneo, competências para solucioná-las. Ainda segundo o autor, há uma série de elementos para esta formação reflexiva, como: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e

reflexão sobre a reflexão, noções que assinalam a importância reflexiva das práticas dos professores, definindo a escola como comunidade crítica de aprendizagem.

Esse posicionamento é defendido por Kullo (1999, p. 66), quando aponta que a partir destes moldes “é fundamental que o professor se veja no papel de um ser crítico e reflexivo, [...] um professor investigador [...] que faz do seu cotidiano uma constante reflexão teórica.” A busca de novos caminhos e novas formas de solucionar os problemas, oportuniza-o rever sua prática pedagógica.

Cró (1998, p. 76), comenta que “a reflexão é não só sobre a sua prática, mas a partir da prática,[...]na concepção do projecto, concretização, controlo e avaliação teórica *a priori*, avaliação na prática.”

Para Alarcão (1996) a concepção de professor reflexivo não se limita a sua ação docente. Ser professor pressupõe conhecer quem sou, por que razões faço o que faço e ter clareza do lugar que ocupo na sociedade. É necessário compreender o professor, ainda segundo a autora, como agente ativo do seu desenvolvimento e no funcionamento das escolas, tendo como função primordial a formação dos educandos.

De certa forma, esse discernimento é percebido a partir do instante em que se relaciona com as necessidades emergentes do momento em que se vive, possibilitando uma familiaridade com as demais pessoas, respeitando as diferenças como partes que trazem peculiaridades positivas para a formação e construção do sujeito. Mizukami (2002, p.12) esclarece que:

Aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e técnicas de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos.

Essa compreensão de formação amplia consideravelmente a concepção do saber escolar, colaborando na construção e formação de um sujeito mais crítico diante da realidade em que ele vive. Freire (2002, p. 24-25) expressa

que “o formando desde o princípio de sua experiência formadora, (...) se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”.

No campo da formação do professor, Bueno (2002, p. 22) diz que é preciso considerar “a reflexividade crítica e assumir que ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. Desta forma, a formação deve ser vista como um processo dinâmico, que tem início muito antes de sua inserção na academia, pois é um acúmulo de experiências de vida que irá complementar seu lado profissional, considerando assim a vida como espaço determinante na constituição da formação docente.

O Referencial para Formação dos Professores (BRASIL, 1999, p.70), propõe ainda que a formação:

Deve propiciar atualizações, aprofundamentos das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais.

Diante do que foi dito, entendemos que neste contexto de transformação as exigências de formação são outras; estão relacionadas às novas formas de aprender, dizem respeito a adoção de métodos diversificados e a uma mudança na visão de homem, de mundo e de sociedade.

Então, como existem novas formas de ensinar, existem também novas formas de aprender, e aqui colocamos esta questão para que compreendamos que ensinar e aprender se inter-relacionam e que tendo esta compreensão, alunos e professores aprendem numa relação dialógica. Gadotti (2001, p. 135) nos diz que:

Na relação professor – aluno, o diálogo e as perguntas abrem espaço novo das respostas que não foram preparadas. A pedagogia “bancária”, é verdade, dá maior segurança ao professor que pode estabelecer limites ao que será “transmitido”. A elaboração do saber, além de puros conhecimentos, não se faz sem riscos, sem desafios, para além da segurança que nossas verdades prontas nos oferecem. Aliás, tanto na vida como na escola toda segurança é sempre precária, provisória, histórica.

A relação dos professores com os desafios que eclodem diariamente diante de seus olhos, são riscos que ora fogem, ora enfrentam. Não existe segurança em nenhuma parte, como já foi colocado por Gadotti (2001), o que pode acontecer é que diante das dificuldades opta-se por caminhos que podem contribuir com o avanço de cada um ou, do contrário se acomoda com o posto, o dito, o feito, o já conhecido.

Por todas as instâncias passam a forma como este educador vê o mundo, sua formação e ainda seu compromisso com a classe que atende.

Vale aqui citar Gramsci (apud MOCHCOVITCH, 2001, p. 24) quando este fala que:

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência do fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política); é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam.

A leitura de mundo dos educadores, deve fazer parte dos momentos de formação, para que vençam os resíduos do senso comum que invade ainda os muitos docentes que não se conscientizaram da importância de um equilíbrio entre o que fazem, para que fazem, porque fazem e como fazem. É preciso que compreendam sua importância para a transformação social e que só se chega a algum lugar sendo conhecedor das forças que o impedem de avançar, ou ainda das forças que os conduzem a ir sempre adiante.

Diante do exposto, nota-se que os professores, diante do processo de formação, devem ser oportunizados a vivenciarem os mais variados papéis: ora serão aprendizes, ora serão observadores da prática de outros docentes, ora estarão administrando as propostas diante de um determinado grupo, assim como poderão mediar o conhecimento junto de seus colegas.

Portanto, ver-se que poderá reconhecer a importância de seu papel enquanto agente idealizador e realizador de propostas que envolvam toda ordem de organização e produção de conhecimento.

No próximo capítulo pontuarei acerca da metodologia do estudo, descrevendo todas as etapas que foram efetivadas para uma melhor compreensão do que trata a abordagem história de vida.

CAPÍTULO III

O PERCURSO METODOLÓGICO

Por que prender a vida em conceitos e normas?
O belo e o feio... o Bom e o Mau...Dor e Prazer...
Tudo, afinal, são formas
E não degraus do Ser!

Mario Quintana

Neste capítulo está delineado o percurso metodológico da pesquisa realizada. Iniciarei com a justificativa do tipo e abordagem do estudo. É feito também, um breve histórico acerca da história de vida e as correntes do movimento biográfico, para que possamos entender melhor a dimensão epistemológica e metodológica desta abordagem. Em seguida, apresentarei as instituições e os professores que fizeram parte do estudo, descreverei as entrevistas, o diário de campo e os procedimentos para constituição do *corpus* do trabalho. Por fim, é descreverei os critérios para análise dos dados.

1. Tipo de Pesquisa

A investigação qualitativa preocupa-se com uma realidade que não pode ser quantificada, trabalhando num universo de atitudes, valores, significados, representações, crenças e hábitos, aprofundando-se e compreendendo a complexidade de relações e fatos específicos e particulares de um determinado grupo ou indivíduo.

Nota-se que a pesquisa qualitativa tem sido bastante utilizada no ambiente escolar, pois permite que os problemas sejam compreendidos em seu ambiente natural. Nesse contexto, é o pesquisador que se esforça para captar não só o aspecto do fenômeno, mas a sua essência, mantendo uma conduta participante, experienciando o espaço e o tempo onde vivem os sujeitos, compartilhando suas vivências para perceber o sentido e o significado de suas ações. De acordo com Perez Gomes (1998, p.103), “sem se envolver

emocionalmente não existe autêntico conhecimento dos processos latentes, ocultos e subterrâneos que caracterizam a vida social dos grupos e das pessoas”.

Diante deste pressuposto, a história de vida foi a abordagem mais adequada para realizar este estudo. Portanto, é através das descrições e dos discursos individuais que direta ou indiretamente captamos os costumes, as singularidades, os valores e atitudes do grupo no qual o sujeito vive, e é essa relação de interação existente com e entre os indivíduos, o fator relevante do método da história de vida.

Sendo assim, compreendemos que as histórias de vida, por mais singulares e particulares que sejam, interagem com os relatos de práticas sociais, demonstrando a maneira com que a pessoa se insere e atua no ambiente e no grupo social do qual faz parte.

Nesta abordagem, o interesse maior do pesquisador é o que se pode apreender na interseção do individual com o social, interagindo informações do presente que se apóiam às lembranças passadas; é compreender e apreender a vida do sujeito da maneira que ela é descrita e explanada pelo próprio ator, enfocando o que o sujeito tem a dizer dele mesmo.

Para Chizzotti (1991), a História de Vida é um tipo de pesquisa que possui uma orientação filosófica, baseado na relação de conhecimento existente entre a fenomenologia e a dialética. Nesse sentido, valoriza-se as posições contrárias entre o fato observado e as atividades que o originaram, entre os vínculos do conhecimento e da ação na vida em sociedade.

Moita (2000, p.116-117) aponta a importância das pesquisas que envolvem as histórias de vida ao comentar que:

Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referências presentes nos vários espaços do quotidiano.

Ao elaborar um estudo a partir da história de vida dos professores, não se pode ignorar a relação intrínseca existente no ser e estar professor, como foi dito por Nóvoa (2000) em que a pessoa que exerce a ação é elemento oportuno diante do mundo social, transpondo em práticas manifestações de sua subjetividade. Ainda, segundo o autor acima, pesquisas relacionadas às abordagens biográficas, possibilitam a própria “transformação da profissão docente”, questionando os responsáveis pelas formações profissionais.

Historicamente, os procedimentos acerca das histórias de vida em formação já se constituem como material de pesquisa há mais de vinte anos, sendo muito utilizado nas Ciências Humanas e tendo no campo da educação diversos trabalhos. Josso (1999) relata que este movimento tem como direção, a construção de um saber que surge de um trabalho intersubjetivo entre narradores e pesquisadores, que percebem a formação a partir do ponto de vista dos indivíduos, havendo um destaque significativo neste trabalho aos projetos no campo educacional, mais especificamente aos trabalhos na área de formação de professores.

De acordo com Souza (2004), através das biografias educativas poderemos embrenhar-nos no campo subjetivo e concreto, captando por meio do texto narrativo, diversos aspectos dos professores quanto às relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida, procurando compreender os sujeitos, os sentidos e as situações do/no contexto escolar.

Busca-se perceber os elementos que estão contidos nas narrativas, escritos e depoimentos dos sujeitos, ponderando acerca de suas características históricas ou psicodinâmicas, compreendendo que as histórias de vida, por mais singulares e particulares que sejam, interagem com os relatos de práticas sociais, demonstrando a maneira com que a pessoa se insere e atua no ambiente e no grupo social do qual faz parte.

É através da história de vida que percebemos como estão interligadas as experiências subjetivas com o contexto social, sendo contemplado neste momento, o conhecimento de si mesmo, por meio das relações que são constituídas através de seu processo formativo e com as aprendizagens estabelecidas e adquiridas ao longo da vida.

A partir do momento que as histórias de vida penetraram no campo das Ciências Humanas, da pesquisa, da formação e da intervenção, passam a existir várias outras correntes que tentam refletir e demonstrar o mundo vivido, para dele obter e estruturar um sentido. Tais correntes possuem os seguintes nomes: autobiografia, biografia, relato de vida, citando apenas algumas que ilustram a vida em seu título.

Pineau (2006), realizou um estudo acerca das diversas correntes que desde a *bios* grega ensaiam construir sentidos, partindo de experiências pessoais vividas, encontrando diversos termos onde elas foram reunidas em três subconjuntos, dependendo do que o título sugere como: uma entrada pessoal, temporal ou pela vida.

Os subconjuntos de acordo com Pineau (2006) ficaram definidos assim:

***A entrada pelo pessoal:** é chamada literatura íntima ou aquela 'do Eu' e sustenta-se em confissões, diários íntimos, cartas, correspondências, livros de pensamentos, livros de família, relações.

***A entrada temporal:** abrange um gama de denominações, como: genealogia, memórias, lembranças, diários de viagem, efeméride, anais, crônica, história.

***A entrada pela própria vida:** na corrente francesa, este último subconjunto são as últimas a aparecer, sendo que no século XVII, encontram-se as biografias; nos séculos XVIII e XIX, as auto e hagiografias; na última metade de século XX, para os relatos e as histórias de vida.

O quadro abaixo relata somente as correntes que usam a vida ou o *bio* em seu título: biografia, autobiografia, relato de vida, história de vida. Porém elas já se diferenciam segundo a vida que levam em conta: global, singular, plural, educativa, formativa, profissional.

**QUADRO 1- Diferenciação Terminológica das Abordagens
(com entrada por vida) segundo os tipos de vida privilegiados**

Tipo de vida privilegiadas	A existência global	Vida		Vida, Educação e Formação	Vida Profissional
		Singular	Plural		
Biografia	Perspectiva biográfica (Legrand, 1993) Pesquisa bibliográfica (Delory-Momberg, 2003)			Biografia educativa (Josso, 1991) (Dominicé, 1996) Biografia de linguagem (Le français dans le monde, n. 39, 2006)	Biografia profissional (Robin, 2001)
Autobiografia	Signos de vida: o pacto autobiográfico (Lejeune, 2005)			Autobiografia refletida (Desroches, 1991)	
Relato de vida	Relato de vida (Poirier et al., 1993; Berlaux, 1997) Relato biográfico (Robin, 2004)			Relato de vida em formação (Bliez-Mével, 2004)	Relatos e gestão (Revue Française de Gestion, 2005, n. 31, n. 159)
História de vida	História de vida (Pineau, Le Grand, 2002) (Dominicé, 2003) (Delory-Momberger, 2000)	Histórias de vida de crianças (Abels, 1998)	Coletivas (Coulon, Le Grand, 2000) Em coletividades (Brun, 2001) Genealógico (Lani, 1997)	História de vida em formação (Lainé, 1998)	

Fonte: Pineau (2006, p. 339)

Será disposta a seguir uma síntese acerca dos significados das diferenciações terminológicas, baseado nos escritos de Pineau (2006, p. 339).

Biografia – é a escritura da vida de outrem, sendo considerada como título de uma abordagem: “*L’approche biographique*” (M.Legrand, 1993). Em educação e formação, os genebrinos especificaram esse espaço com o termo de biografia educativa. O termo biografia da linguagem intitula um número especial de docentes-pesquisadores em ensino de línguas, de textos e de culturas.

A Autobiografia – escrita de sua própria vida – tem seu pesquisador: Philippe Lejeune, promotor da Associação pelo Patrimônio Autobiográfico. Em oposição à biografia, ela constitui um modelo no qual, no limite, ator e autor se superpõem sem um terceiro mediador explícito. O prefixo ‘auto’ a aproxima dos outros processos, que utilizam esse prefixo, em relação ao problema do lugar do outro, nessa utilização.

O Relato de Vida - Aponta para a importância da expressão do vivido pelo ‘desdobrar narrativo’, quer essa enunciação seja oral ou escrita. A aparição e o aumento da expressão no século XX acompanha a revolução técnica das multimídias: o cinema

e o vídeo liberam a palavra do (texto) escrito e ampliam os modos de coleta e de tratamento da informação.

As Histórias de Vida – Entrelaçadas a essas correntes do biográfico, autobiográficas e relatos de vida, nós assistimos à eclosão e ao desenvolvimento da corrente que se intitula história de vida para significar, primeiramente, o objetivo perseguido de construção de sentido temporal, sem prejudicar os meios. A determinação desse objetivo de construção de sentido temporal pela história de vida mobiliza alguns e imobiliza outros. Ela abre um horizonte ambicioso que pode ser uma miragem ilusória. A perseguição desse limite, que recua quando se avança, não se pode fazer sem riscos e perigos. Porém, essa busca parece inerente à pulsão vital. É por isso que ela mobiliza explicitamente e gera uma corrente específica.

Esse modelo de pesquisa é um dos que mais se desenvolve em relação ao processo de formação do indivíduo, pois valoriza suas experiências subjetivas, suas vivências e práticas cotidianas, entendendo-as como dimensão do seu fazer pedagógico. Mediante tudo isso, nosso estudo vai usar a História de Vida em Formação, com foco na história profissional dos professores, buscando sua autoformação.

2. As instituições e os Professores (as) da Pesquisa

Serão descritos abaixo aspectos relacionados às instituições e aos docentes que fizeram parte da investigação, destacando as razões destas escolhas, esmiuçando cada fase do processo de inserção nas escolas e da aproximação dos profissionais selecionados.

Para chegar aos participantes do estudo, houve um contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), mais especificamente com membros da equipe técnica do Departamento de Educação Especial, onde foram explicados os interesses e necessidades da pesquisa.

Após a autorização para acesso às escolas, alguns critérios foram adotados para a escolha dos participantes: ser profissional do Ensino Fundamental e realizar aulas consideradas efetivamente inclusivas pela equipe técnica da SEMED e/ou pelos coordenadores pedagógicos da escola em foco. Utilizamos a técnica da “bola de neve” para a seleção dos mesmos, a qual tem

como base identificar algumas pessoas e pedir-lhes que apontem outras, que por sua vez também irão indicar outros e assim por diante, até que se chegue ao resultado esperado.

De acordo com Mazzotti-Alves e Gewandszndjger (2004, p.162) “a escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como dos participantes é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo”.

Uma vez demonstrado esse interesse por parte da SEMED, começamos a busca pelas instituições onde estariam os docentes que iriam fazer parte desta investigação. Para a escolha dos professores, primeiro escolhi as escolas da rede municipal consideradas pela SEMED como referências na inclusão de alunos com deficiência e a partir do corpo docente destas escolas, busquei identificar aqueles professores reconhecidos, quer pela equipe da SEMED, quer por seus coordenadores e colegas, realizando uma prática inclusiva para todos, sem exceção

2.1 Caracterizando as Escolas Participantes

A **Escola 1** é uma instituição de ensino fundamental do município e que possui um Projeto Político Pedagógico voltado para uma gestão democrática, propondo uma educação pautada para a formação de sujeitos críticos perante a realidade em que vivemos, buscando a constituição de uma sociedade mais justa. Um dos pontos fundamentais na escolha desta instituição foi seu caráter inclusivo, onde atende alunos que possuem necessidades especiais como deficiência auditiva e mental em salas regulares.

No momento da coleta de dados para a pesquisa, em 2007, a escola tinha matriculado 1270 alunos, sendo estes divididos no turno matutino (1ª a 4ª série), vespertino (5ª a 8ª série) e noturno (5ª a 8ª série).

No horário matutino existiam 11 professores de 1ª a 4ª série, mas apenas cinco trabalhavam com crianças com deficiência, e destes cinco, somente dois foram escolhidos e citados pelos coordenadores pedagógicos para fazerem parte da pesquisa.

Haviam 19 professores divididos nos turnos vespertino e noturno de 5ª a 8ª séries, sendo que a maioria deles lecionava nas salas de aula em que os

alunos com deficiência estavam inclusos, no entanto, apenas quatro professores que trabalhavam neste horário foram lembrados no momento da escolha.

Para indicar os docentes do turno da tarde, a coordenadora pediu que eu conversasse com os intérpretes das salas (eram três) pois estes poderiam indicar melhor os professores, devido a convivência diária com os mesmos e partilhar de trabalhos realizados em sala de aula.

A **Escola 2** também é uma instituição de ensino fundamental do município e que no momento da investigação seu Projeto Político Pedagógico estava em construção. A coordenadora levou-me para conversar com a assistente social e com a psicopedagoga da sala de recursos, as quais fizeram um pequeno relato dos trabalhos realizados pela escola perante o processo de inclusão e que a escola tentava fazer um trabalho integrado com a família. A instituição ficava localizada num bairro de periferia onde havia carências de toda ordem.

No momento da pesquisa (2007) a escola era composta por 29 professores, divididos nos três turnos. Possuía 552 alunos matriculados e o seu diferencial era de trabalhar apenas com turmas da pré-escola e de 1ª a 4ª séries no turno matutino (217 alunos) e vespertino (259 alunos), sendo dezoito turmas ao todo divididas nos dois horários. O horário noturno contemplava a Educação de Jovens e Adultos (203 alunos).

No horário estabelecido para a realização da pesquisa nesta instituição (matutino), havia 15 professores e mais três estagiários, onde apenas três foram convidados para participar da pesquisa. Vale ressaltar que foi dito pelos coordenadores pedagógicos, que a maioria dos professores possuíam alunos com algum tipo de necessidade educacional especial, mas que apenas esses três realizavam um trabalho diferenciado, através de suas práticas inclusivas na sala de aula.

2.2 Seleção dos Professores

A escolha dos professores participantes da pesquisa, como disse anteriormente, foi feita a partir da indicação de técnicos especialistas em

Educação Especial da Secretaria de Educação do Município de Maceió, mais especificamente no Departamento de Educação Especial, como também pelos gestores e coordenadores das escolas selecionadas para a realização da pesquisa, além dos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) da Escola 1. A estes professores foi solicitado que indicassem aqueles que, segundo o seu ponto de vista, tinham uma prática pedagógica efetivamente inclusiva. Em um esforço de selecionar professores que verdadeiramente preenchessem este critério, triangulei as indicações recolhidas entre os diferentes informantes.

Os professores, coordenadores e intérpretes que indicaram, foram questionados acerca de sua escolha e as explicações foram as mais diversas, desde o professor ter experiências anteriores, capacidade de desenvolver uma prática educativa diferenciada, até abraçar a inclusão como um desafio e sem conflitos.

A partir das indicações foram selecionados nove professores do Ensino Fundamental, não levando em consideração a representatividade numérica da amostra, tentando focar e dar visibilidade à voz dos atores e suas diferentes histórias, conseguindo assim enriquecer sobremaneira esta investigação.

Foram ouvidos quatro professores de 5^a a 8^a séries (6^o ao 9^o ano), que lecionavam Matemática (2), Ciências (1) e Português (1) e cinco professores das séries iniciais, sendo da Alfabetização (1^o Ano) (1), 1^a Série (2^o Ano) (2) e 2^a Série (3^o Ano) (2). Foi deixado claro que suas participações eram de extrema importância, e que iriam descrever suas histórias de vida e como se sentiam diante dos desafios e das barreiras encontradas perante esta nova perspectiva escolar, que é o processo inclusivo.

Vários aspectos devem ser destacados em relação aos docentes do estudo. Inicialmente uma das características marcantes dos professores é a diferença do tempo de trabalho entre os entrevistados, existindo profissionais com 32 anos de profissão e outros com 05 anos. Outro ponto a ser destacado é que quatro destes docentes possuíam no período da pesquisa mais de vinte anos de docência, vivenciaram os períodos de transformação da educação especial e o estabelecimento das leis que dão suporte a esta modalidade de ensino e definem a inclusão como o paradigma educacional a ser seguido nos

anos atuais, no entanto, apenas um tinha quinze anos de atuação permanente nesta área.

Finalmente, o grande ponto referencial da escolha dos docentes para a pesquisa foi o fato de eles terem sido apontados como professores inclusivos, os quais buscavam conhecimentos e estratégias para efetivamente realizarem uma prática considerada inclusiva nas instituições que atuavam, independente do tempo de serviço. Estes professores foram indicados pela equipe técnica da SEMED, por coordenadores das instituições que atuavam e pelos intérpretes de sala de aula.

3. Instrumentos da pesquisa

Nas pesquisas qualitativas, os instrumentos para coleta de dados são vários. Mazzotti-Alves e Gewandsznajder (2004) colocam que os recursos utilizados são caracteristicamente multimetodológicos, sendo os mais usados a observação (participante ou não), a entrevista em profundidade e a análise de documentos, tendo outras técnicas complementares.

Os instrumentos da investigação devem estar pautados no inquirir, no procurar saber, na ponderação, na observação e comparação de significados vivenciados, instituindo relações de conflitos e de mudanças, tentando reconhecer aspectos que particularizem um contexto físico ou social estabelecido pelos fenômenos educativos. Foram utilizados neste estudo a entrevista e o diário de campo.

3.1. Entrevista

As entrevistas representam um dos instrumentos mais utilizados nas pesquisas qualitativas. Necessariamente não se utiliza uma ordem ou estrutura rígida, uma vez que é vista como uma solução para a apreensão de significados subjetivos que não poderiam ser investigados por instrumentos unificados, revelando singularidades e historicidades do indivíduo em um determinado contexto.

Para Minayo (1996) os dados conseguidos através destes instrumentos são vistos como de natureza objetiva, que são os fatos concretos e objetivos,

podendo ser obtidos de outras maneiras, e os de natureza subjetiva que são as atitudes, as opiniões e os valores, conseguidos apenas com o envolvimento dos sujeitos sociais.

Nesse estudo, as entrevistas foram realizadas individualmente com cada professor/a, as quais foram gravadas, tendo questões não estruturadas, pois não são registros coletados apenas a partir de respostas, mas através da análise das próprias pessoas, seus gestos, seus olhares, as intenções e os acontecimentos de significação pessoal que passaram a exercer uma posição particular.

Estas desenvolveram-se através de três questões gerativas narrativas referentes ao estudo, no caso a história de vida do professor(a), tendo como objetivo incitar o relato do entrevistado. Foram elas: 1) Os professores que tiveram convívio com pessoas que possuem deficiência são mais envolvidos com o processo de inclusão? 2) Os professores que possuem familiares com deficiência se percebem mais comprometidos com o processo de inclusão que os demais profissionais da área? 3) O que faz com que professores tenham uma prática inclusiva quando muitos rejeitam o aluno com deficiência?

Saliento aqui a importância da flexibilização do roteiro, onde foi possível permitir em alguns momentos a inserção de questões de fórum íntimo, podendo ser percebida uma espontaneidade e confiança por parte dos sujeitos em relação à pesquisadora.

Este recurso possibilitou uma maior facilidade de se colher informações de forma mais livre, obtendo assim experiências subjetivas, presumindo-se que o sujeito teve condições de expor suas vivências com desembaraço e fluidez, possibilitando informações detalhadas.

Estes depoimentos foram coletados e transcritos, permitindo uma inserção maior no universo de emoções, conflitos e superação vivenciados por cada indivíduo. A entrevista narrativa, de acordo com Flick (2004, p.109) caracteriza-se por “delinear a situação inicial, selecionar os eventos relevantes à narrativa e apresentar a situação ao final do desenvolvimento”. Tenta-se colocar os fatos em evidência tendo por finalidade apontar com clareza o foco principal da pesquisa.

Como pesquisadora devo revelar que foi um trabalho emocionante, pois tive que conter as lágrimas algumas vezes, sendo bastante difícil ouvir pessoas

comuns contarem suas histórias, em que alguns relatos foram ricos de detalhes e emergiam de forma natural, revelando um passado próximo, onde naquele momento e naquele espaço, foi-lhes permitido o poder da voz e do reconhecimento do seu trabalho.

3.2 Diário de Campo

É utilizado como apoio aos demais instrumentos, no qual são registradas todas as ocorrências, anotações, observações e informações que serão utilizados durante o processo de investigação, contribuindo na análise dos dados.

De acordo com Pérez Gomes (1998) é no diário de campo que se costuma colocar os acontecimentos e impressões vividas, percebidas e experimentadas pelo pesquisador durante sua estada no campo, não se detendo muito em sua estruturação, ordenação e esquematização. Ao término da pesquisa, os dados foram ordenados e organizados, estabelecendo as reflexões, observações e impressões que foram mais relevantes.

A partir das anotações e observações coletadas através desta ferramenta, foi possível registrar minúcias e singularidades dos sujeitos e dos ambientes, percebidos durante a pesquisa.

4. Recolhimento do Corpus

Para que a coleta de dados se realize, é preciso entender que essa fase da pesquisa não acontece de forma mensurável, linear e controlada, pois deverá existir entre os sujeitos participantes da investigação empatia e interação, que lhes permitirá arrolar acontecimentos, experiências e informações que possam contribuir de forma singular no decorrer da pesquisa.

Essa relação de confiança e respeito existente entre pesquisador e pesquisado, irá colaborar quando houver necessidade de passar pelo processo de idas e vindas que surgirem durante a coleta, na hora de se avaliar e analisar os dados colhidos constantemente, descrevendo situações e ações que permeiam a historicidade do contexto.

Segundo Yin (2001), o pesquisador deve elaborar uma estrutura metodológica que lhe dê uma base de dados contendo anotações, questionários e documentos que permitam uma conexão lógica das informações e elementos que serão utilizados.

Para que a coleta acontecesse, o primeiro momento diz respeito ao contato com a SEMED, seguido da escolha das escolas. Em cada escola houve inicialmente uma reunião com os coordenadores e diretores para autorização da realização da pesquisa, conforme já foi mencionada anteriormente. As escolas receberam a identificação de 1 e 2 pela seqüência em que foram visitadas. Num segundo momento ocorreu o convite aos professores que fariam parte do estudo, possibilitando a todos os esclarecimentos necessários.

Iniciou então a realização das entrevistas. O procedimento inicial foi a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E), documento este que consta de todas as informações acerca da pesquisa, (anexo I) como o esclarecimento do objetivo e a importância do estudo, deixando claro aos professores/as que eles(as) teriam sua identificação preservada, como também o nome da instituição que faziam parte, garantindo assim a questão do anonimato e do sigilo, podendo ser utilizado, se necessário, nomes fictícios.

Foi manifesto que eles(a) poderiam esclarecer a qualquer momento as dúvidas que porventura surgissem nas diversas etapas do estudo, como também se desejassem, poderiam se recusar a continuar participando da pesquisa e que esta atitude não lhes traria nenhum dano ou punição. Depois da leitura e confirmação da participação no estudo era realizada a entrevista.

A entrevista iniciava-se por meio de uma conversa informal, e se desenvolvia através das três questões gerativas narrativas, já esclarecidas anteriormente, referentes ao estudo. A duração de cada entrevista variou entre uma e duas horas e foram realizadas no próprio local de trabalho, pois para que acontecesse em outro local, seria necessária maior disponibilidade de tempo dos entrevistados, o que geralmente não existia. Algumas vezes aconteceram no período matutino e outras no período vespertino, no final do expediente ou entre aulas vagas, reservado sempre aos docentes da pesquisa a escolha do horário.

Após a transcrição das entrevistas, foi feita a devolução das mesmas para os professores, para que houvesse confirmação do que foi dito. Neste ponto, apenas um professor refez sua entrevista, pontuando mais esclarecidamente algumas questões.

O segundo instrumento de coleta de dados foi o diário de campo, neste foram colocadas informações que contribuíram para o estudo tais como: o dia e a hora em que foi iniciada a pesquisa, a descrição do local em que cada entrevista aconteceu, o tempo que levou para a conclusão de cada relato, as características da escola, observações, registros e dados adicionais que iriam complementar a investigação na fase da análise dos dados.

5. Critérios para Análise do Corpus

Para que a análise aconteça é preciso que o pesquisador apreenda os significados e as representações contidas em seu material, utilizando os pressupostos teóricos do estudo que lhes permitirá alicerçar e fundamentar a análise da pesquisa.

O procedimento para a análise dos dados ocorreu através da escuta das narrativas dos professores, sendo este um trabalho realizado com muito esforço tentando dar sentido e intensidade a todas as vivências e a realidade apresentada no momento das narrações, dos registros significativos das falas dos informantes e tentando apresentar uma realidade pessoal e particular diante de um processo mais amplo que é a inclusão no ambiente escolar.

Posteriormente houve uma criteriosa divisão por categorias de análise. Segundo Ludke e Menga (1986, p.48) “para formular essas categorias, é preciso ler e reler o material até chegar a uma espécie de ‘impregnação’ do seu conteúdo”, sempre buscando vestígios que tornassem possível as análises bastante profundas, claras e buscando a interpretação, a partir do entendimento do pesquisador, do que estava contido e subentendido na comparação com o referencial teórico escolhido. Foram utilizadas todas as observações do diário de campo que serviram como suporte para ampliar os dados que foram coletados na entrevista.

Através da investigação foram observados inquietações, impressões, estranhamentos, singularidades e expectativas de alguns dos sujeitos

envolvidos diante da interpretação de sua narrativa pessoal, onde cada um tem uma forma específica de relatar suas experiências, ficando clara essa posição através da colocação de Josso (1999, p.126) que diz o seguinte: “A tomada de consciência dos registros presentes na narração permite conhecer as sensibilidades e os saberes que cada um de nós tem à sua disposição na leitura de si mesmo e do seu meio”.

As narrativas expressaram riquezas de informação, de possibilidades, de desenvolvimento e de oportunidades, demonstrando que a constituição do sujeito acontece cotidianamente. Desta forma, percebemos que a trajetória pessoal e profissional é alicerçada na relação com o outro e que mesmo sendo coletiva é notoriamente pessoal e singular, pois a formação docente ocorre através da compreensão das práticas pedagógicas a partir destas narrativas, auxiliando numa reflexão autoformadora e que esses modos de reflexão das experiências retratam e refratam constantemente as mudanças e as oportunidades que acontecem no decorrer da atividade profissional.

Como disse Vieira (1999, p.71), “reconhecendo que a vida individual e social não pode ser considerada um dado, mas sim uma construção em auto-reorganização permanente.”

Inicialmente os professores foram convidados a reconstruírem suas vivências e experiências direcionados a sua vida familiar e social, havendo um destaque maior nos períodos que englobam a sua escolarização, partindo da escolarização básica (ensino fundamental e médio) até a formação inicial (graduação), chegando a sua atuação profissional.

Também foi pedido que relatassem fatos que considerassem relevantes para a escolha da profissão docente. Neste ponto, um dado interessante é o momento que falam da escolha do curso universitário, em que a maioria atravessou um instante de indecisão, em que estavam envolvidas questões muitas vezes implícitas de necessidade e de prazer, e, dentro dos campos de possibilidades que a Universidade propõe, estas enveredaram pelas contingências do destino.

Foi assim, por meio das lembranças de suas histórias de vida que os participantes do estudo apreenderam sua historicidade, ajudando-os a perceber no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, que as inter-relações nos diversos segmentos dos percursos de vida, tiveram um significado

importante na formação destes sujeitos.

A análise da transcrição das entrevistas, inicialmente, permitiu a elaboração de três categorias com base nas questões gerativas, a saber: o contato com pessoas que possuíam deficiência (família/escola), a relação entre a História de Vida e a escolha profissional e a relação entre a História de vida e a prática pedagógica. A partir da leitura da fundamentação teórica, baseada na concepção de Josso (2002) de que a pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida, surgiu a necessidade de elaborar outras categorias que complementassem o estudo, com o sentido de compreender como os professores se posicionam diante da inclusão dos alunos com deficiência, buscando sua autoformação. Assim, temos mais duas categorias: o desafio diante da inclusão de alunos com deficiência e a autoformação como parte da formação continuada .

No capítulo posterior, para que nos aproximemos de nossos atores, a trajetória de suas história de vida será apresentada de forma detalhada, contextualizando aspectos inerentes à suas práticas e saberes docentes, compreendendo como se tornaram professores.

CAPÍTULO IV

OS DOCENTES ENTRAM EM CENA

Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares.

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros acho que nem se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância [...] Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data. O senhor sabe; e se sabe, me entende. Toda saudade é uma espécie de velhice.

João Guimarães Rosa

Neste capítulo, contextualizarei os aspectos que permeiam a existência dos professores e como estes articulam as experiências pessoais, escolares e profissionais. Através de entrevistas individuais, busquei fazer com que os docentes rememorassem sua História de Vida, com destaque às vivências de ordem familiar, escolar e profissional, interligando estes fatores de tal maneira que foi possível encontrar pistas para entender como esses docentes percebem a sua formação e a sua posição diante das mudanças que acontecem no processo educacional a partir da emergência do paradigma inclusivo.

1. Caminhos Trilhados

As Histórias de Vida remetem-nos à relação dialética entre o sujeito e o contexto social no qual ele vive, e no caso específico, tentando compreender como o professor dá significado as suas vivências a partir de seus valores, de seus saberes e do sentido que ele tem do ser professor.

A partir das rememorações dos professores, pude perceber como acontece a relação entre o indivíduo e o contexto social no qual está inserido e como ele confere um significado a sua atividade docente a partir de seus princípios e representações, que segundo Nóvoa (2000, p.15) citando Nias, “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

É através dessas influências presentes na heterogeneidade do cotidiano de cada professor, que se desvelam os ideais pedagógicos e as posturas de cada docente diante de determinadas situações.

Neste caso em particular, procurei desvelar como os aspectos pessoais de cada um dos docentes interagem com as novas demandas de uma escola para todos, com as quais eles estavam sendo confrontados no momento atual.

Professora Sofia¹¹

Fui encontrá-la na instituição em que lecionava, no período da manhã, local escolhido por ela para que acontecesse a entrevista. Esse primeiro momento foi bem descontraído e sua narrativa levou cerca de três horas.

Iniciou relembando sua infância, destacou que esse período foi excelente, uma época agitada e divertida, em que se alternavam as diversas brincadeiras infantis e os estudos. Enfatizou que seus pais eram pessoas simples e boas e que valorizavam muito a escola.

Estudou em escola pública, fez o curso pedagógico e revelou que não havia mantido contato com pessoas com deficiência durante seu período escolar e nem no seio familiar, surgindo esta oportunidade ao começar a lecionar. Ao terminar o pedagógico, imediatamente começou a ensinar, no início numa escolinha particular, depois nas escolas da rede municipal de ensino. Primeiramente, ensinou a adultos, logo depois trabalhou com crianças, algo que a realizou plenamente, que de acordo com sua fala:

Foi o que eu me realizei mesmo e hoje é Deus no céu e a criança na terra, tanto faz rica como pobre, preta ou branca, surdo ou ouvinte, tudo, eu amo mesmo, eu adoro, eu me sinto realizada, porque eu gosto, gosto muito mesmo da minha profissão.

Diante do questionamento se considerava que a sua história de vida interferiu na escolha de sua profissão, foi possível perceber uma contradição na fala da professora, que negou esta interferência, ainda que tenha afirmado: “como as minhas condições não deram para ser uma médica, aí eu optei por

¹¹ Os sujeitos dessa pesquisa receberam nomes fictícios para terem suas identidades preservadas.

ensinar”.

No período de realização da pesquisa, a professora tinha 25 anos de trabalho prestado ao município de Maceió e estava com 23 anos pelo Estado. Possuía graduação em História e durante sua formação inicial não teve em sua grade curricular disciplinas que contemplassem a Educação Especial. Declarou que sempre quis trabalhar junto às pessoas com deficiência, mas segundo a educadora, na época era muito difícil conseguir uma inscrição para os cursos direcionados à área de Educação Especial. Ela, entretanto, persistiu, fez um teste e passou. Disse que ficou muito feliz, já que “parecia que eu tinha passado no vestibular”.

Seu interesse era trabalhar com pessoas que possuíam deficiência visual, no entanto, ao participar de um curso voltado às pessoas que possuíam deficiência auditiva percebeu que era com esse público que se identificava. Buscou informações e conhecimentos que lhe dessem uma maior segurança em seu trabalho diário na sala de aula, direcionado a essa deficiência.

Já trabalhava especificamente com crianças surdas havia 15 anos, e sempre que havia cursos na área participava, por acreditar sobremaneira que as inovações metodológicas que acontecem no ensino, garantem “mais segurança e incentivo ao professor.” Seu trabalho diferenciado junto a estes alunos, era reconhecido de maneira positiva por todos que a conheciam.

Durante a pesquisa lecionava na 2ª Série (3º ano) do Ensino Fundamental, possuindo conhecimento básico em LIBRAS, mas em sua sala de aula contava com a participação de uma intérprete em LIBRAS para ajudá-la na comunicação com seus alunos.

Considerou que sua história de vida interferia em suas práticas pedagógicas, ponderando acerca dos diversos aspectos que permearam sua vida escolar, familiar e profissional, declarando:

Se eu tivesse uma vida difícil eu não teria terminado meus estudos, mas graças a Deus meus pais me deram apoio; quando eu fui aos cursos às colegas também me deram apoio, então interferiu. A história de vida interferiu na minha prática.

Desta forma, de acordo com a Professora Sofia, o conjunto das diversas instituições nas quais tomava parte, inicialmente com a família e logo depois o

ambiente escolar e de trabalho, foram formadores fundamentais para suas atitudes e posições diante das diversas situações que vivenciou.

De acordo com suas palavras, afirmou que gostava de fazer caridade, “mas não é isso que me leva a trabalhar com o D.A (Deficiente Auditivo). É porque eu gosto muito e pelo respeito que se tem a pessoa, ao próximo, eu gosto muito.”

O sentimento de realização profissional apareceu mais explicitamente desde que soube que foi indicada para fazer parte da pesquisa, a Professora mostrou-se muito contente e revelou que se sentia muito lisonjeada por reconhecerem seu trabalho e afirmou que isto apenas iria fazê-la melhorar progressivamente seus afazeres na sala de aula.

Professor Arthur

Foi com certa timidez que o Prof^o Arthur iniciou sua fala, fazendo relatos de sua infância, pontuando o quanto ela foi prazerosa, cheia de aventuras e brincadeiras. Por ter sido o primeiro filho a ir para escola, foi matriculado em uma instituição particular, no entanto, com a chegada de outros irmãos não pôde permanecer na mesma, indo estudar, junto com os outros, em uma escola pública estadual, a qual ele frisou “ser uma escola boa na época”, onde permaneceu até concluir o 2º grau (atualmente ensino médio).

Relatou que durante sua infância e adolescência, mantivera relações de amizade com pessoas com deficiência. Primeiramente com um amigo vizinho que possuía deficiência física, e posteriormente, na escola, com um colega que possuía visão subnormal.

Quando terminou o antigo 2º Grau, na época era curso científico, pensava em fazer medicina, conseguindo fazer uma coleção de revistas sobre o assunto, explanando de maneira saudosista acerca deste momento. No entanto, no período da inscrição do vestibular optou pelo magistério, mais especificamente pelo curso de Licenciatura em Matemática, não sabendo explicar direito o motivo dessa escolha.

Ao ser indagado se considerava que sua história de vida havia interferido na escolha de sua profissão, disse o seguinte:

Eu gostava de conversar, de ensinar aos outros, também de aprender o que os outros sabiam, ensinava antes mesmo de terminar o ensino médio, ensinava às pessoas que iam fazer vestibular, pessoas do mesmo bairro, e talvez por isso tenha influenciado na escolha do magistério.

Lembrou que na época que freqüentava a Universidade Federal de Alagoas, a grade curricular do curso de Licenciatura em Matemática não contemplava disciplinas voltadas à educação especial, no entanto, ele sempre pensou que as pessoas com deficiência deveriam estudar junto de todos os outros, mesmo antes de trabalhar numa sala de aula inclusiva. Diante desta passagem fez o seguinte comentário: “achava que eles deveriam freqüentar as salas de aula porque muitos deles tinham potencial.”

No período da investigação lecionava na 6ª Série (7º ano) do Ensino Fundamental da rede municipal, a qual já estava há 13 anos e na rede estadual possuía 32 anos, estando bem próximo de sua aposentadoria. Possuía alunos com deficiência auditiva, o que o levou a fazer um curso básico de LIBRAS, ajudando-o a se comunicar com seus alunos, apesar de haver intérprete em sua sala.

Acreditava que as experiências de sua história de vida influenciavam suas práticas pedagógicas, considerando que os amigos, a família e a escola foram essenciais para sua formação humana. Dizendo que:

Tudo que a pessoa vai executar na vida profissional, em particular o magistério, a pessoa não aprende assim na Universidade, muitas coisas a pessoa traz, vem da própria vivência da pessoa, da convivência, do meio, da história da pessoa. Muitas coisas não estão lá nos livros, na Universidade.

Percebe-se através deste relato que as situações do cotidiano familiar e escolar são constitutivos no momento da ação pedagógica, articulando conhecimentos, saberes e práticas acumulados ao longo da sua história de vida no momento da atuação docente.

A entrevista ocorreu no período da tarde, na própria instituição que lecionava e teve a duração de duas horas. Comentou que nunca havia participado de algo parecido e se sentia envaidecido por ter sido escolhido para fazer parte deste estudo.

Professor Alexandre

Sua narrativa começou com o enaltecimento a sua família, pontuando o quanto foi feliz no período de infância, sempre cercado por familiares e amigos. Destacou o início de sua adolescência, mais precisamente a idade de 12 anos, quando participava de todos os esportes escolares e de modo particular da seleção de vôlei da escola, a qual fazia parte. Relatou que convivia com esportes o tempo todo e que era incentivado para que seguisse essa área.

Acreditava que sua história de vida interferiu em sua escolha profissional, pois de acordo com ele “eu não queria ser professor, eu digo que sou professor por ironia do destino”. Após tentar o vestibular na área da saúde, especificamente para medicina e não ter obtido êxito, abraçou o magistério. Formou-se inicialmente em Ciências e Matemática (1973) pela Universidade Federal de Pernambuco e logo depois, levado pelo gosto ao esporte, graduou-se também em Educação Física (1977) pela Universidade Federal de Alagoas.

Os cursos de graduação realizados pelo Prof^o Alexandre, nas Universidades Federal de Pernambuco ou de Alagoas, não contemplavam em sua grade curricular, disciplinas direcionadas à Educação Especial. Então, após o término da Licenciatura em Educação Física, no início da década de 1980, participou de um curso que se destinava a dar noções do que seria a pessoa com deficiência, seja ela auditiva, visual, física ou mental.

Inicialmente foi docente em colégios da capital e do interior do Estado de Alagoas, na rede pública e privada da capital e deu aulas de Educação Física e Matemática. Comentou que só manteve contato com pessoas que possuíam deficiência depois de sua inserção na docência, isso acontecendo já nos anos de 1995, na área de educação física, com uma aluna com Síndrome de Down e outra com problemas de coordenação, não sabendo definir mais especificamente sua deficiência. Acreditava que era paralisia cerebral.

Só em 2000, trabalhou novamente com uma pessoa com deficiência, no caso com deficiência mental na sala de aula regular, na área de matemática, no 6^o e 7^o ano do Ensino Fundamental. Este aluno era o único existente na escola e em relação a esta experiência, disse: “eu conseguia, aos trancos e barrancos, como se diz, eu acho que eu conseguia assim, primeiro que você

tem aquele processo de aceitação, é você aceitar aquilo. A escola não tinha um trabalho em equipe e nem sala de recursos, tinha que ter”.

Considerava que as experiências de sua história de vida intervinham em sua metodologia:

Eu uso das experiências que me foi passada pelos meus pais, pelos meus mestres. Então, essa experiência de vida todinha influenciou tranqüilamente, a família, amigos e eu acho que a escola, porque a escola naquela época era uma outra situação e era uma situação onde você fazia amigos na escola, bons amigos, aí eu acho que foi isso aí.

Atuava numa sala inclusiva já há três anos, no período da pesquisa tinha alunos surdos em sua sala que cursavam o 6º ano do Ensino Fundamental. Havia um intérprete para ajudá-lo nas aulas e ainda não dominava muito bem a LIBRAS, mas buscava um curso para fazê-lo. Comentou que o desafio profissional foi que o levou a trabalhar com esta população. Segundo suas palavras:

Eu trabalhava já com Matemática e com Ciências e concomitantemente eu trabalhava com Educação Física e aí fui chamado para substituir uma professora que tinha uma aluna especial e aquilo ali foi como um desafio para mim, eu confesso a você que nunca tinha trabalhado, tinha feito o curso.

Tendo como pontos norteadores em sua vida o ambiente familiar, social e escolar, o Profº Alexandre assevera que foi através das experiências e vivências adquiridos nestes contextos sociais que a formação docente se consolidou, apoiada nos conhecimentos acadêmicos que orientavam suas práticas pedagógicas.

Durante algum tempo manteve as três áreas de ensino, mas priorizou a Licenciatura em Matemática como área de atuação, destacando que hoje apenas atuava como árbitro de vôlei. Desempenhava a função docente havia 33 anos, divididos na rede pública municipal e estadual.

Seu relato foi marcado por muita descontração, sempre se mostrando muito solícito durante a entrevista, que aconteceu no horário vespertino, logo após o término de suas aulas, tendo a duração de três horas. Foi interessante perceber sua expressão de orgulho por ter sido indicado para a pesquisa.

Professora Valquíria

O encontro inicial com a Professora Valquíria aconteceu numa manhã, durante um intervalo entre suas aulas. As narrativas levaram cerca de duas horas, em momentos distintos. Comentou que havia estudado em escola pública e não mantivera contato com pessoas com deficiência antes da graduação, acreditando que este fato ocorrera devido ao tratamento dado às crianças especiais na época, colocando em sua fala esse posicionamento, disse: “eu acho que por conta também das crianças viverem escondidas, as crianças portadoras de problemas viverem mais escondidas.”

Comentou que terminou o magistério e logo em seguida fez Pedagogia. Começou a lecionar em uma escola particular, e neste estabelecimento, os alunos apresentavam algumas dificuldades de aprendizagem e hiperatividade. Não havia nada direcionado as deficiências físicas, mentais, auditivas ou visuais. Paralelo a esta instituição privada, ingressou na rede pública estadual havia 15 anos e no município havia 03 anos, contava então no momento da pesquisa, com 17 anos de experiência no magistério.

Destacou em sua fala que nos últimos dois anos é que atuava mais efetivamente em classes regulares inclusivas, estando no momento da pesquisa com uma turma da 1ª Série (2º ano) do Ensino Fundamental, na qual estão inclusos alunos surdos. Por não saber LIBRAS, havia uma intérprete em sua sala.

Mostrou-se interessada em nossa investigação, revelando que se sentia orgulhosa em perceber que seu trabalho era visto de maneira satisfatória por todos. Depois que começou a trabalhar nesta instituição municipal mais especificamente, e ter se deparado com as crianças surdas, ficou curiosa acerca do processo ensino – aprendizagem destes alunos. Neste sentido, a Professora Valquíria comentou que mesmo antes de ter alunos surdos em sala de aula, sua primeira atitude foi a seguinte:

Comecei a colocar cartazes na minha turma, que não tinha, coloquei o alfabeto digital e comuniquei aos meninos, porque os meninos tratavam muito de mudinho, então eu dizia que não era para chamá-los mais de mudinho e aí contei histórias de inclusão aos meninos.

As coordenadoras perceberam o interesse e dedicação da Professora Valquíria e perguntaram se ela gostaria de atuar numa sala de 1ª Série do Ensino Fundamental considerada inclusiva, tendo uma intérprete para auxiliá-la na comunicação, já que a professora Valquíria não tinha um conhecimento aprofundado de LIBRAS. Ela respondeu prontamente: “Vamos lá. É uma nova experiência e vamos aprender juntos”.

O ano de 2007 foi o primeiro que a Professora atuou com aluno surdo, ainda que no ano anterior já tenha trabalhado com crianças que possuíam deficiência mental.

Depois de sua formação inicial, Valquíria realizou alguns cursos direcionados à hiperatividade e à surdez, mas disse o seguinte: “Eles ajudaram, mas não tanto, porque os cursos são num período curto. Por isso eu acho que a busca vai de cada pessoa para se aperfeiçoar.”

Acreditava que sua História de Vida interferiu em sua profissão e intervêm em suas práticas metodológicas, pois como era uma criança muito tímida durante seus anos escolares e se sentia temerosa em se expor, comentou que havia um professor que lhe obrigava a ir ao quadro negro, e quando errava alguma questão, todos riam. Desde então, tinha o seguinte pensamento: “Quando eu for professora eu nunca vou fazer o que eu passei, então por isso que eu me ligo mais a estes que tem dificuldade, e pra mim é um prazer ajudá-los”.

Considerava que o papel principal na constituição de sua história de vida foi realizado pela instituição familiar e pela instituição religiosa. De acordo com suas palavras:

Começa na família, a responsabilidade, aprender a dar atenção às pessoas, e também eu sou uma pessoa religiosa, praticante e isso contribuiu, lógico muito. Mas a grande peça é a família.

A fala da Prof^a Valquíria demonstra como sua história de vida foi influenciada pelas instituições familiar e religiosa, tornando-se para ela fontes de saber, fazendo-a acreditar que deveriam ser ponderados no momento da atuação docente. Percebe-se que seus conhecimentos têm origem não só na academia, mas são permeados por significados e sentidos de suas experiências de vida, os quais colaboram no momento do fazer docente.

Professora Penélope

Fui encontrá-la na própria instituição em que atuava, no horário matutino, durante uma aula vaga. Sua entrevista teve duração de duas horas e meia e a professora iniciou sua fala dizendo que havia estudado em escola pública, e que não se lembrava de nenhum colega da escola com alguma deficiência, só os que via na rua, e que em sua vida familiar também não tinha conhecimento de nenhum caso, só após sua graduação é que veio manter um contato mais direto. Durante a pesquisa atuava numa turma de 1ª Série (2º ano) do Ensino Fundamental e tinha um aluno com deficiência mental.

Afirmou categoricamente que a escolha de sua profissão esteve ligada à sua História de Vida, pois desde muito jovem já gostava de lidar com crianças: “interferiu, interferiu porque eu sempre gostei de crianças. Achava que iria ser pediatra, mas a vida foi me levando assim para ser professora” Quando terminou o científico na época (hoje Ensino Médio), resolveu cursar o magistério, e segundo suas palavras: “durante o estágio, porque lá em Recife, a gente começa a estagiar desde o segundo ano, foi onde eu vi que era o que eu queria e a professora da sala disse que achava que eu tinha jeito”.

Iniciou suas atividades pedagógicas antes mesmo de terminar o curso de magistério, pois fez estágio de um ano no Convento Santa Teresa, em Olinda. Depois veio à Maceió e trabalhou em uma escolinha particular durante quatro anos. Algum tempo depois passou num concurso no interior, e também no vestibular, o qual fez graduação em Letras – Português/Inglês, com Especialização em Educação Infantil.

Já possuía 11 anos de docência, dos quais seis anos na rede municipal de ensino com turmas das séries iniciais e cinco anos na rede estadual lecionando Inglês. Havia três anos que estava nessa escola do município e lecionava para turmas da 1ª série e foi justamente nos dois últimos anos que começou a atuar com alunos com deficiência.

Em sua graduação não teve disciplinas que direcionassem um trabalho para esta área e mesmo depois de sua formação inicial não havia participado de nenhum curso de formação que preenchesse essa lacuna. Então, desde o momento que recebeu seu primeiro aluno com deficiência, buscou informações

através de livros, vídeos, cursos, materiais que a norteassem junto a este educando, e dentro de seu papel de docente, ela afirma que conseguiu desta maneira:

Foi no dia-a-dia mesmo, foi conversando, corri atrás, foi assistindo vídeo do MEC sobre educação especial e ele mesmo ajuda demais na sala, eu fui vendo a mão dele, que não conseguia segurar o lápis sozinho, então eu comecei a prender, porque eu vi no vídeo, comecei a prender a folha na mesa, a envolver o lápis com papel, para ficar mais confortável pra ele e ele queria fazer a tarefa, não queria ficar sem fazer a tarefa. Então eu parava mesmo e pegava na mão dele para ele fazer a tarefa, os alunos já o conheciam, então me ajudavam, então foi bom, muito bom, ele é apaixonante este menino.

Considera que as experiências de sua História de Vida intervêm em sua prática pedagógica, visto que:

Eu fui uma criança com a realidade parecida com a desses meninos daqui, eu não fui miserável, mas não tive condições de estudar numa escola particular, então eu brincava das coisas que eles brincam, eu apanhei também da minha mãe, do meu pai como eles apanham, então cada coisa que eu faço eu me lembro de como seria comigo.

Comentou que pensando em tudo que havia passado quando criança, tentava mudar ou amenizar a realidade de seus alunos, e sempre que podia, nas datas mais expressivas para elas, como no Dia das Crianças ou Natal, realizava campanhas de doação de brinquedos, enfeitava a sala de aula, fazia festa, para que todos pudessem participar e fugir um pouco da difícil realidade em que viviam.

A partir de sua fala, a Professora Penélope demonstrou claramente que se sente realizada como professora, dizendo o seguinte: “é demais, é o que eu gosto de fazer, eu gosto muito de aprender, de saber, tanto é que eu quis conhecer mais sobre meu aluno especial, como avaliar, como trabalhar mais com ele”.

Diante de todas as experiências vivenciadas, colocava que os ensinamentos recebidos no ambiente familiar e escolar foram fundamentais em sua história de vida, afirmando que: “eu acho que a minha família, e a escola também, eu desde criança, quando diziam você não vai para a escola, era

motivo de chorar. Mesmo que eu tenha tido umas professoras que deixaram ressentimento, mas eu adorava estudar.” No momento da entrevista, deixou claro o cuidado de não repassar para seus alunos as experiências negativas vivenciadas por ela tanto no espaço familiar como no escolar.

E mesmo com todas as dificuldades enfrentadas na trajetória de sua vida, acreditava que os valores recebidos nestas instituições, deram suporte para ser a pessoa que é hoje.

Professora Bárbara

Nosso encontro aconteceu na escola que a professora trabalhava, pois foi dito pela mesma que o horário matutino seria melhor para ela. Sua entrevista teve a duração de três horas, e no momento da pesquisa atuava na 2ª Série (3º ano) do Ensino Fundamental e possuía um aluno com paralisia cerebral.

A Professora Bárbara iniciou sua fala comentando que havia estudado em uma escola particular, devido a uma bolsa obtida por seus pais, e por ser uma boa aluna sempre conseguia sua renovação. Disse que foi criada em um ambiente simples, mas muito afetivo e que seus pais trabalharam muito para dar uma boa educação a ela e seus irmãos.

Comentou que teve um irmão que possuía deficiência e que apesar de não ter convivido muito com ele, devido ao seu prematuro falecimento, pois ela era ainda muito pequena, conheceu e sentiu de perto o sofrimento da família diante dos preconceitos que eles passaram por causa de seu irmão. Vejamos sua fala:

Eu conhecia a história da minha família, dos meus pais, o quanto sofreram, principalmente por não ter inclusão, até nos hospitais mesmo, não era nem no ambiente de escola, era discriminado em hospitais. Dentro do ônibus os meus pais eram muito discriminados, tinha pessoas que saíam de perto, antigamente o preconceito era muito sério.

Ao refletir acerca destes momentos difíceis vivenciados por sua família, fez o seguinte comentário: “eu não sei se isso afetou de alguma maneira o meu olhar para os meus alunos que tem necessidades especiais,

eu não sei, e você falando agora eu pensei, meu Deus, será que é?"

Admitiu que sua história de vida interferiu na escolha de sua profissão docente, pois antes de iniciar sua formação inicial já dava aulas de reforço e desta forma: "eu fiquei curiosa de saber como que é que as crianças pensavam, entrei no curso de pedagogia e eu vim descobrir que tinha Piaget".

Na Universidade participou como bolsista num grupo de estudo, no qual adquiriu conhecimentos, dando apoio pedagógico a algumas escolas, havendo interação entre a prática e a teoria. Ao final do curso, trabalhou durante cinco anos em uma escola particular que já realizava atividades voltadas ao processo de inclusão, exercendo trabalhos com crianças que possuíam deficiência mental, física e problemas neurológicos. Deixou-a apenas para lecionar na rede estadual e municipal, onde já possuía cinco anos de atuação. Diz que se sente realizada em sua profissão. Coloca que: "Eu sou realizada, não me vejo em outra coisa, gosto muito deles". Depois de sua graduação, participou de vários cursos direcionados a Educação Especial, relatando que:

Quando você tem uma criança especial a sua sala já não é mais só heterogênea, ela é especial, ela é diferenciada, você não tem como dizer, porque se cada aluno tem uma maneira de pensar, essa criança tem uma maneira mais especial ainda de pensar, ela vai construir o pensamento dela de uma maneira muito mais diferenciada, muito mais criativa, vai exigir de mim uma criatividade, uma dinâmica de sala que atraia, que mostre que ele não está ali só preenchendo um lugar, mas é nisso que eu digo que aprendo com eles, eles me ensinaram a ir correr atrás de metodologias que até não existem nos livros de pedagogia, muitas vezes não existem, mas que você aprende com eles...Então é dessa maneira que a gente vai vendo de que forma vai chegar a ele, de que maneira eu vou fazer com que ele aprenda comigo, é uma troca, e aí quando eu vejo como é que ele vai aprender comigo, é porque já antes eu estou aprendendo com ele.

A Professora Bárbara considerava que as experiências de sua história de vida realmente intervêm em sua prática pedagógica, nos dizendo: "Totalmente, eu acho que a cada momento, a cada situação. E aí entra compromisso, cumplicidade e respeito, são laços que vão se formando e a aprendizagem só acontece se esses laços surgirem". Diante de todas as suas colocações, ficou claro que sua formação profissional recebeu influência dos distintos espaços sociais, família, escola e religião, e que as ações no cotidiano escolar foram construídas e balizadas nos valores destas instituições.

Professora Pauline:

A entrevista da Professora Pauline aconteceu no horário vespertino, depois de suas aulas, e demorou duas horas. Sentiu-se feliz em saber que fora escolhida para a pesquisa e se mostrou disposta a contribuir da melhor maneira possível. Disse de início que estudou em escola pública e que nunca teve contato com pessoas com deficiência, nem na escola e nem na família, apenas após a graduação houve essa aproximação.

Já havia trabalhado com crianças que possuíam Síndrome de Down durante três anos, e, com deficiência visual no período de um ano apenas. No período da pesquisa lecionava Português na turma de 6ª Série (7º ano) do Ensino Fundamental, atuando numa sala inclusiva que possuía alunos surdos. Por não saber LIBRAS, tinha o apoio de um intérprete e de acordo com a Professora:

Eu vou ter que voltar a fazer LIBRAS, eu vou estudar, já marquei, eu quero, já comprei alguns livros, algumas revistas, porque me pegou totalmente de surpresa e eu nunca tinha tido contato com surdos, já tinha trabalhado sim com aluno cego numa escola particular, depois trabalhei com Down, porque cada um é uma necessidade diferente, então você tem que estudar e tem que se preparar, porque nunca alguém chega e diz você vai pegar um aluno assim, quando você entra na sala dá de cara com o aluno e pra gente é um choque também.

Apesar de sua mãe ser professora e a Professora Pauline acreditar ser mais fácil encontrar um trabalho na área do magistério, tem dúvidas quando lhe é perguntado se a sua História de Vida interferiu em sua profissão. Vejamos o recorte: “Mais ou menos não é? Porque assim, minha mãe é professora e outra coisa, quando a gente termina os estudos pra trabalhar é melhor, e eu tinha certa afinidade e eu gosto muito de ler e aí fiz literatura”.

Após sua graduação em Literatura, lecionou em diversos colégios particulares da capital e depois ingressou no serviço público, tanto municipal como estadual. Já lecionava há dezoito anos. Fez vários cursos voltados à deficiência auditiva e acreditava que eles: “com certeza, abrem mais os horizontes”. Mas comenta que é difícil, pois:

Não existe uma preparação para o professor e também não tem um tempo, tem as capacitações, oferecem, eu estava até sugerindo, poderia essa capacitação ser na própria escola, nós não temos tempo de fazer nem um projeto.

A Professora comentou que não escolheu trabalhar com estes alunos, eles surgiram naturalmente:

É que eu estava na escola e surgia, se estou lá, pra mim foi um aprendizado e crescimento. Você poder ajudar, dar a sua colaboração, você aprende muito trabalhando com esse pessoal, com Down então, minha nossa, são fantásticos, são extremamente inteligentes, é como no caso dos surdos, tem muitos que se esforçam e outros são acomodados, não sei se é por causa da educação, aquela coisa, você é surdo, então você é uma pessoa limitada, o que é um erro.

Acreditava que as experiências de sua História de Vida intervinham em sua prática pedagógica. Segundo ela:

Acho que todo trabalho a história de vida colabora muito. Pelo menos a formação que eu tive, as coisas que eu aprendi de ética e tudo com a minha família, principalmente meu pai que foi uma referência. Eu procuro passar para os alunos e trabalhar dentro daquilo que eu aprendi, a gente vai aperfeiçoando.

Desta forma, fica claro que em sua opinião o grande norteador para sua formação foi a família, vindo logo depois a instituição escolar, onde os professores tiveram uma participação importante em seu desenvolvimento, como também seus amigos.

Professora Eliza

Sua narrativa foi marcada por muita emoção, pois esta professora foi quem primeiro atuou com um aluno com paralisia cerebral numa escola da rede municipal. A entrevista durou três horas e meia e no período da pesquisa possuía alunos com deficiência mental e lecionava numa turma de alfabetização (1º ano). Era graduada em Pedagogia e atuava há três anos com alunos com deficiência.

Iniciou sua fala revelando que teve uma relação muito próxima com

uma pessoa com necessidades especiais em sua vida particular, no caso seu irmão, o qual ela comenta:

Na minha vida familiar eu mantive, começou com o meu irmão que era esquizofrênico, ele adoeceu aos 17 anos e morreu aos 32 anos. Eu tive esse problema dentro da minha casa, eu vivi com esse problema. E na escola não, na escola não tive esse problema.

Estudou numa escola particular, de cunho religioso, e ao término do curso de magistério trabalhou nesta mesma escola durante 13 anos, com alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª a 4ª Série). Nesta época não mantinha contato com aluno com deficiência, que segundo ela: “eu não tive nem um caso assim de criança deficiente, porque não tinha, antigamente você não tinha inclusão na escola como tem hoje”.

Logo depois, trabalhou como monitora pela rede estadual e após um concurso veio para a rede pública municipal, a qual está a cinco anos, compondo uma experiência de 21 anos de magistério.

A Professora Eliza deixou bem claro que sua experiência como docente de crianças com deficiência, surgiu após seu ingresso na rede pública municipal, até porque está dentro do perfil de todas as escolas atualmente, o trabalho de inclusão escolar. Fez o seguinte comentário: “Aí eu vim para a prefeitura, que foi na época que eu fiz o concurso, entrei e em 2004 foi quando veio o meu primeiro aluno especial” e discorre dessa forma sua experiência com seu primeiro aluno com deficiência:

No primeiro dia quando eu entrei na sala, quando eu me deparei com ele, pra mim foi um choque, no mesmo instante pra mim foi horrível. Quando eu vi aquela criança naquela cadeira babando, porque ele não tinha, e eu não sabia o que fizesse, se eu botava atividade na mão dele, se eu fazia. Eu entrei no banheiro e chorei, mas chorei, chorei, chorei, fiquei em pânico na hora. Aí foram me ensinando como é que eu deveria fazer, fui conversando e procurando saber dele. Como é que a família dele fazia com ele em casa, como era para fazer xixi, aí foram me ensinando tudo direitinho. Eu entrei também num curso que a Secretaria de Educação Municipal promoveu sobre a inclusão, que eu queria aprender tudo, eu fui atrás de todo mundo, eu não fiquei parada não, eu procurei livros para ler, eu procurei a Secretaria de Educação para me ajudar e fui em frente, que eu nunca tinha me deparado com o caso [...] . Acho que é por isso que lá falam de mim, porque

realmente eu abracei a inclusão e abracei mesmo o caso dele. Disse que ele tinha condições de ficar na escola, mostrei que tinha e passei para minhas colegas. Disse a minha experiência, que também não foi fácil, no início nada foi fácil, mas eu caí atrás, eu não cruzei os braços, eu procurei pesquisar, eu procurei na internet, eu procurei fazer cursos e procurava sempre ajuda [...]

Após este episódio, a Professora sempre recebe alunos com alguma necessidade educacional especial, geralmente com deficiência mental, em seu relato ela diz o seguinte: “[...] Cada turma vem um problema, sempre vem, nunca deixa de vir não, vem uma criança, duas. Eles vêm, vão aparecendo. A inclusão está aí e a gente tem mais é que abraçar, e parece que eles gostam de mim”

Apesar de não ter tido nenhuma disciplina direcionada à Educação Especial durante sua graduação, a Professora colocava que os cursos de formação realizados pela Secretaria Municipal de Educação relacionados a inclusão, são muito importantes. Serviram como suporte para sua formação e para sua metodologia, declarando que: “[...] contribuiu, contribuiu e me tiraram muitas dúvidas e me ajudou demais”.

A Professora dá a seguinte explicação quanto à questão que se refere à interferência de sua história de vida na escolha de sua profissão:

Não, assim, a minha escolha profissional, quando eu escolhi ser professora foi por precisão mesmo, porque eu precisava trabalhar e na área era uma coisa mais fácil para você encontrar. Quer dizer, eu estava precisando trabalhar, mas depois que eu comecei a trabalhar eu me apaixonei pela educação. Sinto-me realizada, não sei fazer outra coisa se não for trabalhar com criança.

E ao ser perguntada se as experiências de sua história de vida intervêm em sua prática pedagógica, ela foi enfática ao afirmar que sim: “Intervém, porque eu passei a olhar a criança, o deficiente mental (DM) eu já conheço assim, porque conviveu comigo dentro de casa e foi na minha adolescência, a gente já vê, já tem um olhar diferenciado”.

Diante de suas colocações, a Professora demonstrava que as instituições familiar e religiosa foram fundamentais na formação de seus valores, cabendo também a instituição escolar uma parcela importante, pois

segundo ela:

A família e a parte da religião foi muito importante, porque minha mãe sempre passou que a gente tem que ajudar o outro, porque a gente vivia isso em família. Também na escola continuou porque era uma escola religiosa. Eu acho que a família e a escola foram responsáveis por essa formação.

A compreensão dos fatores que fizeram parte da constituição do ser professor são percebidos na fala da Prof^a Eliza, colocando a escola e a família como basilares nesta formação, contribuindo no resgate dos princípios que permeiam a profissão docente.

Professora Morgana

Estudou em escola pública e só manteve contato com pessoas com deficiência após a graduação. Era formada em Ciências e Fisioterapia. Possuía 16 anos de magistério. Há três anos lecionava para alunos com deficiência. Durante a investigação, dava aulas na 6^a Série (7^o ano) do Ensino Fundamental e tinha alunos surdos. Não sabia LIBRAS e possuía intérprete na sala de aula.

O contato com a Professora aconteceu no horário vespertino, em sua instituição de ensino, durante um intervalo em suas aulas, com duração de duas horas para sua entrevista. Comentava de início que nunca se deparou com nenhuma pessoa com deficiência, seja em sua vida familiar ou durante seu período na escola.

Após sua formação acadêmica, só veio ter aproximação com esses alunos nesta escola, a qual lecionava há três anos: “Foi a primeira vez que eu me deparei de fato com uma pessoa que possuía necessidades especiais e com as minhas limitações. Porque até então era entrar numa turma de ensino médio e tal e trabalhar para cursinho e acabou. Na minha família não tem nenhum.”

Ao ser perguntada se considerava que sua História de Vida interferiu em sua escolha profissional disse não saber, pois de início queria odontologia, mas no momento da inscrição do vestibular resolveu biologia, e através das aulas de prática de ensino é que se descobriu professora. Ela comenta o seguinte:

Sinceramente eu não sei, sabe, até porque quando eu vim fazer biologia eu ia fazer odontologia, aí na fila eu decidi biologia. Mas fiz biologia para ser pesquisadora, aí não tem aquelas disciplinas de práticas de ensino e aquelas coisas? Aí pronto, eu me apaixonei. Eu fiz outro curso, eu sou formada em fisioterapia, estou exercendo fisioterapia, mas eu não consegui largar isso aqui.

Possuía no momento da coleta de dados 16 anos de docência, porque começou a trabalhar já durante a graduação, mas frisou que inicialmente lecionava só em escolas particulares, disse :

Vi que eu dava para ser professora, gostei de ser professora. Mesmo com todas as mazelas, mesmo com todas as coisas, porque assim, quando eu fazia ensino médio, na época segundo grau, nunca passou pela minha cabeça porque eu achava os professores assim extremamente estressados, já naquela época. Eu sempre estudei na escola pública e já não era uma escola assim de tanta qualidade.

Depois da sua experiência de ensino apenas em escolas particulares, a Professora começou a lecionar na rede pública municipal e estadual, na qual possuía cinco anos de exercício, e fez o seguinte comentário:

Quando eu entrei para a escola pública, que eu só tenho cinco anos de escola pública, minha vida é de escola particular, eu me apaixonei pela escola pública. Sou assim defensora da escola pública, eu adoro esses meninos. Eu sempre digo lá em casa que eles me fazem importante e eu consigo fazê-los importantes, é um respeito mútuo. O que eu não consigo na escola particular.

Desta forma, a Professora se diz realizada com sua profissão docente, mas com ressalvas: “me sinto na escola pública, eu não me sinto realizada na escola particular, tanto é que eu no próximo ano devo abandonar a escola particular, mas vou permanecer na pública. O papel social da gente quanto educador é muito importante”

Foi na rede pública municipal que aconteceu sua relação inicial com os alunos com deficiência, pois atuava numa sala inclusiva, possuindo alunos surdos. Comentou que nunca fez nenhum curso para trabalhar com estes alunos e que não pôde participar dos cursos que surgiram. Não tinha um

conhecimento aprofundado de LIBRAS, mas contava com os intérpretes em suas aulas. Diante das dificuldades iniciais que surgiram relacionados a sua atuação frente ao aluno surdo, fez o seguinte comentário:

Faço os esquemas no quadro, porque se você não colocar, a visualização para eles é muito importante. E assim, isso aí surge de repente, porque ninguém nunca me disse isso. Aí quando eu comecei a fazer os desenhos e eles começaram a entender, vi que dava certo. Eles apenas se comunicam diferente, mas aprendem do mesmo jeito.

Disse que ao ser indicada para atuar nesta instituição educacional, não sabia das intervenções inclusivas que a escola promovia, e diante dessa situação, ela fez o seguinte comentário:

O que me levou a trabalhar com eles foram as circunstâncias, porque quando eu vim para cá, eu não sabia, tanto é que eu me assustei, quando eu entrei nas salas, nas três salas que tinha esses alunos especiais eu pensei, o que é que eu vou fazer? Se for uma intérprete legal, comprometida, tudo bem.

Quando perguntada se as experiências de sua história de vida intervinham em sua prática pedagógica, ela falava dos valores que foram constituídos em sua família, dizendo que “é porque eu fui criada valorizando tudo, meu pai foi analfabeto, minha mãe cursou só até a 4ª série, mas a gente sempre valorizou muito as pessoas, isso contribuiu não só na educação, mas na minha vida.”

Desta forma, ficou claro sua posição ao relacionar qual foi o ponto norteador de sua formação, revelando que a instituição escolar contribuiu sobremaneira, mas foi a relação familiar que deu suporte para suas atuações na vida profissional e pessoal. Neste sentido, comentou: “Minha família, a escola até contribuiu, mas a minha formação, questão de caráter, de personalidade, eu devo ao meu pai e a minha mãe”

Percebemos que a História de Vida da Professora Morgana é exaltada através da relação familiar, sendo este o principal norteador na sua trajetória profissional. Houve sim o reconhecimento da escola na construção do ser professor, mas os valores incutidos no ambiente familiar foram determinantes no desenvolvimento de sua prática docente.

A riqueza de informações aqui colocadas pelos professores da pesquisa, caracteriza-se pela interação dos aspectos subjetivos de cada indivíduo com os seus sentimentos, valores, religiosidade, escolarização e a inserção destes na esfera profissional. Assim, quando acontece à rememoração, há uma reflexão que os leva a assimilar de maneira peculiar características de fundo pessoal nas ações profissionais, que de acordo com Goodson (2000, p.72) “a origem sociocultural é um ingrediente importante na dinâmica da prática profissional”.

Percebe-se o professor como pessoa que possui desejos, histórias, possibilidades e vivências diversas, que vão tecendo ações e relações de conflito, resistência e valores, emaranhando o seu modo de ser com o de ensinar, como foi dito por Nóvoa (2000), sendo um indivíduo possuidor de emoções e modificado da postura regular e uniformizado existente no discurso oficial.

Após conhecer os atores e autores em cena, veremos no próximo capítulo a realização da análise, que irá desvelar alguns elementos de suas histórias de vida, discutindo um pouco mais o envolvimento dos docentes com a educação para todos, os quais são vistos como profissionais que respeitam a diversidade em sala de aula e procuram atender a necessidade de todos os seus alunos.

CAPÍTULO V

MEMÓRIAS E FORMAÇÃO: DESVELANDO OS SUJEITOS

Não sejas o de hoje. Não suspires por
ontens... não queiras ser o de
amanhã. Faze-te sem limites no
tempo. Vê a tua vida em todas as
origens. Em todas as existências.

Cecília Meireles

Neste capítulo será feita a apreciação dos dados coletados, contextualizando a fala dos docentes participantes da pesquisa. Para uma melhor compreensão e discussão do estudo, constituí cinco categorias que considere relevantes para a análise das histórias de vida a partir das narrativas dos professores: o contato com pessoas que possuíam deficiência (família/escola), a relação entre a História de Vida e a escolha profissional, o desafio diante da inclusão de alunos com deficiência, a autoformação e as relações entre a História de vida e a prática pedagógica do professor.

1. Categorias de Análise

Através das categorias, foram postos lado a lado à dimensão individual e os aspectos sociais, e, como tais fenômenos interagem na profissão docente. A partir da articulação entre passado e presente, os docentes refletem acerca das suas práticas pedagógicas, considerando de maneira singular todo o percurso de sua história de vida e os momentos de transformação que passaram, seja de ordem pessoal, profissional ou social. Diante dos questionamentos propostos no momento da investigação, procurei incitar nos professores uma autoreflexão, buscando a partir daí uma tomada de consciência dos mesmos. Para Josso (2002, p. 60):

Ao construir uma história, a sua história, constitui uma prática de encenação do sujeito que torna-se autor ao pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nos seus saberes adquiridos ou nas marcas do passado, assim como na perspectivação dos desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado, [...] porque o processo auto-

reflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de auto-interpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade.

Esta abordagem permitiu-me compreender a extensão intrínseca que acontece ao longo da vida dos indivíduos em diferentes fases, possibilitando ouvir a voz de educadores que atuam com o paradigma da inclusão. Tornou-se ainda um espaço em que foi possível apreender aspectos inquietantes na constituição da subjetividade dos docentes, as escolhas realizadas, as influências em certos momentos, as aspirações e as circunstâncias de seu papel social, uma vez que estavam envolvidos num processo educacional que serviam como referencial para outros professores. De acordo com Moita (2000, p. 116-117):

Só uma história de vida permite captar o modo como uma pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do quotidiano.

Desta forma, é através da história de vida que se compreende as aquisições de conhecimento, ocorridas com o passar do tempo e que contribuem para uma atuação pedagógica calcada em experiências vivenciadas em seus percursos de vida e suas reflexões relacionadas ao desempenho docente.

Para Monteiro (2007) a análise do pensamento de uma pessoa, obtida mediante sua história de vida, favorece para a explicação da idéia de que as atuações são subsidiadas por representação e saberes. Em se tratando do magistério, essas atuações não se limitam aos cursos de formação, mas recebem influência da trajetória da vida escolar e profissional dos docentes.

Portanto, para que a análise acontecesse, foi relevante desencadear as cinco categorias basilares da pesquisa, citadas acima, as quais constituíram-se

como pano de fundo para o entendimento da investigação, colocando os professores como um dos principais responsáveis por seu processo de formação e desenvolvimento profissional.

1.1 Contato com pessoas que possuíam deficiência (família/escola)

De uma maneira geral, a maioria dos docentes foi reticente em suas colocações relacionadas às lembranças da infância acerca da convivência com pessoas que possuíam deficiência, não havendo comentários ou relatos de lembranças que destacassem de forma mais expressiva essa experiência no período escolar.

Particularmente, seis professores disseram que não tiveram contato com pessoas que possuíam deficiência, seja entre familiares ou durante o período de escolarização. Alegaram que talvez esta situação tenha acontecido porque os indivíduos considerados “deficientes”, na época, ficassem escondidos. Apenas três professores declararam que mantiveram contato com pessoas que tinham deficiência durante sua infância ou adolescência, sendo um deles no contexto escolar e duas no espaço familiar.

Vale ressaltar que a escolha pela história de escolarização dos docentes, decorre da compreensão de que o ingresso na instituição escolar ocorre na infância e nela se permanece durante um longo período. É neste espaço que acontecem as primeiras relações sociais, além da família, a apropriação de conceitos formadores de nossa subjetividade, entre outros aspectos.

As referências ao desconhecimento da pessoa com deficiência são recorrentes nas narrativas abaixo:

Não. Na família, não. Eu vim ter contato com os especiais quando eu comecei a lecionar. (Profª Sofia, 25 anos de docência)

O primeiro contato que eu tive foi aqui na escola. Antes nenhum. (Profª Morgana, 16 anos de docência)

Eu tive sim, substituindo uma professora. Eu fui substituir porque ela precisava viajar para fazer mestrado. Essas coisas. Eu a substituí, e agora estou tendo com surdos. Na minha família não tive ninguém ainda com necessidades especiais. (Prof Alexandre, 33 anos de docência)

A partir destes fragmentos, percebi que havia desconhecimento e ausência de um vínculo mais efetivo entre alguns professores e a pessoa com deficiência ao longo de sua vida, seja em suas relações mais próximas, como as familiares, ou nas mais ampliadas a exemplo das que ocorrem na escola. Neste sentido, o espaço escolar também mostrou ser um *locus* facilitador para a aproximação com pessoas com as mais diversas deficiências, com especial destaque para a sala de aula.

Para compreendermos a posição dos professores, faz-se necessário retornarmos um pouco no tempo e lembrar que historicamente, foi a partir do século XIX com as mudanças sociais, que a escolaridade tornou-se obrigatória. No Brasil, mesmo a educação já estando garantida na Constituição de 1824 como “um direito de todo cidadão”, a pessoa com deficiência era segregada, não desfrutando dessa formação.

A desatenção em relação a esta parcela da população, pode ser melhor entendido, de acordo com a história, pelo fato da pessoa com deficiência sofrer diversos preconceitos, os quais afetaram as suas perspectivas educacionais, como foi dito no capítulo I. Isto fez com que durante muito tempo a pessoa com deficiência fosse segregada ou marginalizada do contexto educacional. Havia um descrédito geral em relação aos conhecimentos e possibilidades que ela pudesse adquirir e conseqüentemente havia uma grande omissão por parte da sociedade em relação a esse direito.

O assistencialismo, caracterizado por diversas ações de filantropia, também foi atributo da educação especial. Paralelo a essas ações acontecia na área educacional o paradigma da integração, legitimado nos anos de 1970, provocando assim a existência de dois sistemas de educação: a Educação Especial e a Educação Regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, Nº 5692, não propunha na época a organização de um sistema educacional que pudesse atender os alunos com deficiência, fortalecendo assim o encaminhamento deste alunado para as escolas e/ou instituições especializadas, como também às classes especiais. Neste último caso, os estudantes tinham acesso à escola regular, mas mantinham-se trancafiados numa sala especial, sem contato com os demais, considerados “normais”. Poderiam também, dependendo de seu desenvolvimento, freqüentar as classes

comuns, desde que conseguissem adaptar-se ao ritmo de aprendizagem das outras crianças.

Como Mazzota (2005) aponta, o movimento que predominava na educação era apenas para alguns alunos, porque as pessoas com deficiência estavam em classes especiais. Os cursos de formação não se preocupavam com a temática.

Alguns professores do estudo vivenciaram esse período específico da Educação Especial, referindo-se a esse momento assim:

Na época do meu ensino fundamental eu não tive assim contato realmente. Eu acho que por conta também das crianças viverem escondidas, as crianças portadoras de problemas viverem mais escondidas (Prof^a Valquíria, 22 anos de docência)

Não, contato assim próximo com alguém com necessidades especiais eu não tive não. Nem lembro assim de algum colega da escola com alguma deficiência. Só assim, gente que a gente vê na rua. E na família não. (Prof^a Penélope, 11 anos de docência)

Não, eu nunca tive assim contato com ninguém, nem na família e nem com amigos. Porque quando eu era estudante era tudo separado, eu vim ter aqui. (Prof^a Pauline, 18 anos de docência)

Foi a partir da década de 1980 que surgiram ações, principalmente de âmbito internacional e propostas pela ONU, com o intuito de garantir o direito à educação da pessoa com deficiência. No Brasil, de acordo com Ferreira (1998), diante do processo de abertura política que o país vivia, destacaram-se dois movimentos na área da educação especial: o primeiro referia-se às reformas educacionais de educação básica, com o propósito de diminuir o fluxo de alunos para a educação especial e o segundo voltado para a mobilização em torno do processo da Constituinte, acontecendo a organização e visibilidade das aspirações das pessoas com deficiência.

Por fim, o movimento de inclusão surge como paradigma educacional, amparado por uma série de leis nacionais, em que as pessoas com deficiência são contempladas com diversas leis nacionais e internacionais, tendo a Declaração de Salamanca (1994) como fomentador do sucesso das atividades inclusivas nos diversos meios sociais.

De acordo com Stainback e Stainback (1999, p. 21) “a educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos”. Esse é o princípio da Educação para Todos que é defendido pela Declaração de Salamanca, uma escola onde todos possam usufruir de uma mesma educação e os indivíduos se tornem parte de um todo.

É a partir dessa diversidade humana existente na escola, que os indivíduos interagem com outros costumes e experiências advindas de distintos universos, tornando-se fecundo o respeito e a aceitação das diferenças individuais em relação aos direitos de cada um se expressar de acordo com as suas características e peculiaridades.

Para asseverar essa afirmação, durante a investigação, outros professores declararam que mantiveram contato com pessoas que tinham algum tipo de deficiência durante sua infância ou adolescência, sendo uma no aspecto escolar e duas no aspecto familiar. Vejamos os trechos abaixo:

Na minha infância eu tive um amigo, um colega vizinho que tinha problemas nas pernas, ele era deficiente físico, não andava. E durante a escola tive um amigo também, estudioso, que era deficiente visual, no curso ginásial, o ginásio, 1ª a 4ª série do ginásio, hoje fundamental de 5ª a 8ª. (Prof Arthur, 32 anos de docência).

Na minha vida familiar eu mantive: começou com o meu irmão que era esquizofrênico. Ele adoeceu aos 17 anos e morreu aos 32 anos. Eu tive esse problema dentro da minha casa, eu vivi com esse problema. (Profª Eliza, 21 anos de docência)

O meu irmão... eu tive um irmão muito parecido com meu aluno, mas assim, ele veio falecer quando eu tinha dois anos. Então, eu não convivi, eu nem conheci, eu conheço ele por foto. Mas assim, eu conhecia a história da minha família, dos meus pais, o quanto os meus pais sofreram, principalmente por não ter inclusão. (Profª Bárbara, 05 anos de docência)

As colocações acima revelam vivências que desencadearam posturas e direcionamentos na conduta dos docentes de ser e estar sendo o professor que é a partir da identificação com situações experienciadas. Comungo com Nóvoa (2000), quando assevera que ensinamos não só o que sabemos, mas o que

somos, porque há uma influência mútua entre o que vivemos e experienciamos na vida pessoal e profissional.

1.2 Relação entre a História de Vida e a escolha profissional

Essa é uma das partes fundamentais da pesquisa, pois percebi como o lado profissional é influenciado pelo contexto econômico, social, histórico e político a que o indivíduo pertence. A história de vida permite relacionar presente e passado e compreender os elos entre formação e ação, resgatando o passado com o novo olhar do presente, permitindo ao pesquisador e aos envolvidos no processo investigativo, interpretar as experiências e vivências que colaboram para o sucesso de suas atividades pedagógicas. Para Goodson (2000, p.71) “As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu*.”

Os docentes da pesquisa em sua maioria declararam que suas histórias de vida interferiram no momento da escolha da profissão, seja por motivo econômico, vivência ou por indecisão da área em que gostariam de atuar nesse período. Faz-se necessário lembrar que são pessoas saídas da adolescência e com a responsabilidade de concretizar um sonho acalentado por anos. Esta escolha, como diz Bueno (2005, p.87) “não é uma decisão neutra e isenta de determinações culturais e ideológicas”.

Torna-se importante registrar que durante as entrevistas, os professores demonstravam vir de famílias de condição sócio-econômica mediana e que todos tiveram, durante a infância e adolescência, a perspectiva de cursar a universidade.

De certa forma, durante a escolarização básica, alguns mantinham um envolvimento com o ensino, porque se destacavam em disciplinas como português e matemática. Este fato parece ter influenciado no momento de decidir a área em que prosseguiriam profissionalmente,. É interessante notar que alguns docentes declararam com um certo saudosismo a sua experiência escolar, e outros disseram que esse ambiente, diferentemente do atual, era mais acolhedor .

Nessa categoria observei duas vertentes, a primeira que dizia que sua escolha foi inicialmente por necessidade ou por indecisão, mas que após a inserção no curso de licenciatura gostaram muito.

Segundo Bueno (2005, p.88) o desejo de se tornar professora é nesse sentido “apenas uma variante da escolha por vocação, pois também supõe a existência de uma natureza intrínseca à mulher que diz respeito a suas habilidades naturais para trabalhar com crianças [...]”. Este ponto de vista pode ser constatado nas escolhas de dois professores. Vejamos:

Queria lidar com criança, sendo médica pediatra ou ensinando. Mas como as minhas condições não deram para ser uma médica, aí eu optei para ensinar. Fiz o pedagógico e aí quando comecei a estagiar foi uma maravilha, foi o meu sonho mesmo ensinar, o meu sonho mesmo. (Prof^a Sofia, 25 anos de docência)

Interferiu, interferiu porque eu sempre gostei de criança e eu achava que iria ser pediatra, mas a vida foi me levando assim para ser professora, e eu resolvi assim, já tinha feito nível médio, científico no caso, quando era científico, e resolvi entrar no magistério, aí com o estágio, porque lá em Recife, que foi em Recife eu fiz, a gente começa a estagiar desde o segundo ano, e com o estágio foi aí que eu vi que era o que eu queria [...](Prof^a Penélope, 11 anos de docência)

As narrativas das professoras configuram alguns desejos e perspectivas não realizadas, voltadas para aquilo que deveriam ser e ao que efetivamente se tornaram. Esses posicionamentos podem ser compreendidos a partir das relações sociais e da origem socioeconômica e cultural vivenciada pelos professores.

Nos relatos abaixo as expressões denotam certa dificuldade em relacionar a História de Vida e a escolha profissional. No entanto, Rossoni (2005, p.107) revela que “os discursos estão profundamente entrelaçados por elos que compõem as suas existências pessoais, repletos de experiências acumuladas nos aspectos de suas vidas, estando inclusas muitas dimensões que configuram a trajetória de vida pessoal em um mesmo discurso”.

Não, assim, a minha escolha profissional, quando eu escolhi ser professora foi por precisão mesmo, porque eu precisava trabalhar e na área era uma coisa mais fácil para você

encontrar. Eu estava precisando trabalhar, mas depois que eu comecei a trabalhar eu me apaixonei pela educação. (Profª Eliza, 21 anos de docência)

Mais ou menos não é? Porque assim, minha mãe é professora e outra coisa, quando a gente termina os estudos pra trabalhar é melhor, e eu tinha uma certa afinidade e eu gosto muito de ler e aí fiz literatura. Porque é assim, quando a gente termina e faz vestibular, no começo da faculdade você já começa a arranjar trabalho (Profª Pauline, 18 anos de docência)

Olha, sinceramente eu não sei sabe, até porque quando eu vim fazer biologia eu ia fazer odontologia, aí na fila eu decidi biologia, mas fiz biologia para ser pesquisadora, aí não tem aquelas disciplinas de práticas de ensino e aquelas coisas? Aí um professor disse: “Eu vou assistir você dando aula na sua escola”, que eu já ensinava, e aí por um acaso ele entrou e assistiu a minha aula e disse: “Você nasceu para isso” e aí pronto, eu me apaixonei, eu fiz outro curso, eu sou formada em fisioterapia, estou exercendo fisioterapia, mas eu não consegui largar isso aqui. (Profª Morgana, 16 anos de docência)

Fica claro que as características que foram apropriadas nos espaços sociais diversos, influenciaram o lado profissional dos docentes acima.

A segunda vertente colocou que já gostava de ensinar, mesmo que fosse de maneira lúdica e informal durante a infância e adolescência entre os colegas. Era algo que faziam com prazer. Afirmaram que, com certeza, sua história de vida influenciou na escolha profissional, havendo destaque para dois relatos que foram exemplares nesse sentido. Vejamos:

Considero, porque quando eu na época de criança e adolescência, eu estudei toda ela em escola pública, eu gostava de conversar, de ensinar aos outros, também de aprender o que os outros sabiam, e talvez por isso tenha influenciado na escolha do magistério, de gostar da escola pública, que hoje eu leciono na escola pública estadual e municipal. (Prof Arthur, 32 anos de docência)

Interferiu, interferiu. Assim, eu via muito a minha irmã. Minha irmã foi professora primeiro que eu, mas por incrível que pareça eu fiz o curso primeiro, eu terminei os estudos e eu já dava aula para os meus colegas de sala, 1º, 2º e 3º anos. Eu dava aula para os meus colegas, então, quando eu terminei os estudos apareceu uma proposta de ensinar reforço escolar na época. Quando eu comecei a ensinar reforço, eu fiquei curiosa de saber como que é que as crianças pensavam, aí eu procurei uma amiga e ela disse assim: “eu acho que o curso que vai

fazer você entender como é que as crianças pensam, deve ser pedagogia”. Aí a minha irmã ainda não tinha feito Pedagogia e ela disse: “deve ser Bárbara, vá fazer” (Profª Bárbara, 05 anos de docência).

Essas narrativas demonstram o quanto as experiências no espaço escolar são valorosas e marcantes, evidenciando que muitas concepções e posturas assumidas na atuação profissional, tem procedência nas histórias de escolarização.

De acordo com Nóvoa, citado por Catani et al (2005, p. 46) “ao relembrarem de suas experiências, dando-lhes significado e buscando compreendê-las, os docentes apropriam-se delas, o que exige da atividade de ensinar mais do que a aplicação de um mero receituário de métodos a serem seguidos”.

Os depoimentos revelaram como a história de vida está intrinsecamente associada à escolha profissional, e que através das singularidades e da trajetória de escolarização de cada participante, a formação é construída ao longo de suas experiências. São essas experiências, de acordo com Souza (2006, p.139) “que nos constituem pessoas e profissionais na tentativa de apreender dimensões autoformativas no pensamento e na ação do sujeito em formação.”

Nóvoa (1995, p. 25) referenda a posição de Goodson (1991) quando este “defende a necessidade de investir a práxis como lugar de produção do saber e de conceder uma atenção especial às vidas dos professores.” Nesse sentido, procura-se configurar uma formação que valorize mais as memórias, experiências e os saberes acumulados durante o exercício da profissão docente, que muitas vezes são relegados em detrimento dos cursos técnicos ministrados pelos órgãos competentes.

1.3 Desafio diante da inclusão de alunos com deficiência

A inclusão escolar surgiu para garantir o respeito às diferenças e ter o princípio da igualdade de direitos como mantenedora de oportunidades diante da diversidade sócio-cultural, sensorial e motora existente neste ambiente.

A escola como uma das instituições fundamentais na formação humana, é determinante neste processo inclusivo, pois poderá ressignificar seu papel frente às diferenças, proporcionando uma educação para todos, em que as ações educativas irão permear as possibilidades e as potencialidades de cada aluno. O espaço educacional é palco de uma realidade social que se mostra lá fora e que é refletida diuturnamente em seus corredores.

A política educacional inclusiva no Brasil instituiu diversas leis, como está explicitado no Capítulo I, que obrigam as instituições escolares de não excluir nenhum aluno do convívio neste ambiente. Desta forma, as escolas começaram a receber educandos com as mais diversas deficiências, tais como física, mental ou sensorial, sem no entanto, adotarem medidas que contribuíssem na formação pedagógica dos professores.

Esta categoria vem mostrar, através de relatos, como na maioria dos casos o professor não está preparado para o atendimento dos educandos com deficiência, e por conta disso surgem, muitas vezes, situações de desespero por parte dos docentes no momento de recebê-los em sua sala de aula. Serão colocadas algumas narrativas impregnadas de espanto e temor direcionadas a esse fato e aqui são assim descritos:

[...] Porque nunca alguém chega e diz você vai pegar um aluno assim, quando você entra na sala dá de cara com o aluno e pra gente é um choque também, porque é diferente. (Prof^a Pauline, 18 anos de docência)

[...] Foi uma experiência impressionante para mim, porque era um deficiente mental. Primeiro que você tem aquele processo de aceitação, é você aceitar aquilo, está certo, eu confesso a você, eu acho que tem que ter a inclusão, tem que ter nessa forma como tem comigo hoje, no caso com o intérprete. Mas, o que me levou a trabalhar com esta população foi o desafio profissional, está certo? Eu trabalhava já com Matemática e com Ciências e ao mesmo tempo eu trabalhava com Educação Física e aí fui chamado para trabalhar, substituir essa professora e aquilo ali foi como um desafio para mim. Eu confesso a você que nunca tinha trabalhado. Tinha feito o curso, mas entendeu como é que é? [...](Prof Alexandre, 33 anos de docência)

A singularidade da prática docente é revelada nas narrativas dos professores quando os mesmos pontuam acerca da relação professor-aluno com deficiência, que esta se constitui em uma experiência desafiadora. De

acordo com Freire (1996, p. 55) “como professor crítico sou um aventureiro responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente”.

No começo foi assim um choque, porque nunca tinha tido um aluno desse, aí eu fiquei assim meio chocada, fiquei me sentindo frustrada, como é que eu vou fazer? Olha, eu cheguei na escola, não me disseram que eu iria ficar, que eu ia ter esse aluno. No primeiro dia de aula disseram, não, porque ele usa cadeira de rodas. Eu achei que era só, que tinha perdido uma perna, uma coisa assim, mas não, porque ele tem essa paralisia cerebral. (Profª Penélope, 11 anos de docência)

No primeiro dia quando eu entrei na sala, quando eu me deparei com aquele aluno com paralisia cerebral, pra mim foi um choque, no mesmo instante pra mim foi horrível, quando eu vi aquela criança naquela cadeira babando, porque ele não tinha, e eu não sabia o que fizesse, se eu botava atividade na mão dele, se eu fazia, eu entrei no banheiro e chorei, mas chorei, chorei, chorei. Fiquei em pânico na hora. Eu nunca vi um caso desse na sala de aula, eu nunca passei por isso. (Profª Eliza, 21 anos de docência)

Percebemos nos fragmentos acima que diante do processo de inclusão, prevalece na fala do professor a falta de preparo e inexistência de experiência no momento de receber o aluno com deficiência, havendo um distanciamento muito grande entre os programas de formação de professor ofertados pelas secretarias e a efetivação destes serviços. Evanira Souza (2002, p. 28) considera que:

A escola passou, nesse sentido, a desempenhar um papel ambíguo frente à diversidade: de um lado, abriu as portas aos alunos excepcionais; de outro não se preparou e não passou a oferecer as condições necessárias para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Fica evidente a necessidade de implementação de ações que contribuam efetivamente com a formação do professor, considerando que é preciso garantir ao mesmo a superação de seus próprios medos. De acordo com Mantoan (2008, p. 03) são diversas as ações que irão colaborar com este propósito e uma delas é agir urgentemente “[...] estimulando, formando continuamente e valorizando o professor que é o responsável pela tarefa fundamental da escola – a aprendizagem dos alunos [...]”. Possibilitando ao docente diversos saberes que serão de grande valia na busca de estratégias

que implementarão o atendimento das especificidades de cada aluno no momento da prática pedagógica.

Diante da perspectiva da educação inclusiva, vemos mudanças no sistema educacional, pois ela não se restringiu a auxiliar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas há que se considerar também a necessidade de realizar ações de formação com todos os indivíduos que fazem parte da escola, desde o corpo docente até o técnico-administrativo, fazendo com que todos obtenham sucesso neste novo modelo educativo.

No trecho abaixo, vemos que a realidade expressa na narrativa de apenas um dos professores, colabora para que busquemos desmistificar o atendimento do aluno com deficiência, pois desde a graduação esteve envolvido com a educação inclusiva. Vejamos sua fala:

Durante esses cinco anos sempre tive alunos especiais, a maior parte dos meus alunos eram mentais e alguns com problema motor (Profª Bárbara, 05 anos de docência)

Esse posicionamento do professor está contido na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001), no Artigo 22, que prevê já na formação inicial, ou seja, durante a graduação, que todos os cursos de licenciatura desenvolvam competências para atuar junto a alunos com deficiência em qualquer etapa ou modalidade de ensino.

Os sistemas educacionais vivem um processo de ebulição, de transformação, refletindo acerca de novas demandas direcionadas aos professores, proporcionando uma inovação em suas atuações perante a diversidade no espaço escolar, sabendo que, todas as formas de recursos que possam ajudar a melhorar a compreensão dos ensinamentos, desenvolvendo os aspectos sociais, pessoais e culturais do indivíduo são importantes, no entanto, a qualificação do professor é primordial. Segundo Perissé (2004), um acidente de trabalho no âmbito educacional possui conseqüências fatais, embora pareçam, inicialmente, invisíveis.

Ao professor cabe refletir constantemente sobre sua prática, sobre novos conhecimentos e habilidades para exercer de maneira crítica sua função diante da educação inclusiva.

1.4 Autoformação como processo de formação continuada

Diante desta categoria, as narrativas acerca das histórias de vida nos conduzem a captar o modo como os docentes constroem seu autoconhecimento diante do processo de inclusão, articulando em suas falas ações de flexibilidade, relacionando-as com o seu processo de formação e seu desempenho na sala de aula.

Josso (1999) expõe de modo mais adequado, que a história de vida é a construção de um saber que parte de um trabalho intersubjetivo, perpassando por um processo de construção de si e dos saberes difundidos pelo seu valor de uso. Com isso, possibilitou-se aos docentes articular as suas experiências e as vivências pessoais dando significado a própria trajetória profissional.

Portanto, as trajetórias de vida dos professores, demonstraram experiências e conhecimentos pautados nas situações do cotidiano escolar, assim posto por Nóvoa (1995, p. 28):

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, por uma reflexão crítica sobre a sua utilização e por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.

Vejamos o que revela o recorte abaixo, quando a professora discorre de maneira ímpar sua busca de conhecimentos e estratégias, para que seu aluno participe de forma inclusiva de suas aulas:

[...] Eu comecei a ver que é ele, o aluno quem vai me dizer o caminho que eu vou trilhar. Eu não sei..., a formação da faculdade é muito importante. A formação dos cursos é ótima, é uma troca, tem coisas que você não sabe que o outro fez e lhe ajuda muito, mas assim, tem momentos cruciais com eles que só você se abrindo para dizer me ensine, me diga o que é que você pode fazer agora, eu deixo você fazer, me diga e isso acontece. Quando você tem uma criança especial, a sua sala já não é mais só heterogênea, ela é especial, ela é diferenciada, você não tem como dizer, porque se cada aluno tem uma maneira de pensar, essa criança tem uma maneira mais especial ainda de pensar. Ela vai construir o pensamento dela de uma maneira muito mais diferenciada, muito mais criativa, vai exigir de mim uma criatividade, uma dinâmica de sala que atraia, que mostre que ele não está ali só

preenchendo um lugar, mas é nisso que eu digo que aprendo com eles, eles me ensinaram a ir correr atrás de metodologias que até não existem nos livros de pedagogia. Muitas vezes não existem, mas que você aprende com eles. (Profª Bárbara, 05 anos de docência)

No relato acima é colocada de forma enfática a necessidade de se reelaborar constantemente os conhecimentos e saberes, cabendo aí toda uma autoreflexão na educação de si próprio e do outro. De acordo com Josso (2002, p. 39) “em linguagem corrente, aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais não se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas”.

Quando se deparam com situações inesperadas, os professores mobilizam saberes, experiências e práticas que lhes são inerentes, devido às experiências vivenciadas ao longo do exercício do magistério, de maneira que irão “potencializar a sua capacidade de identificar problemas, pensar soluções e construir práticas, avaliando a sua realização e levando em conta as inúmeras dimensões intervenientes no processo de ensino-aprendizagem” (CATANI et al., 2005, P.46).

No trecho a seguir essas considerações ficam explícitas, demonstrando que de forma coerente o professor através de sua experiência, busca estratégias para que seu aluno participe de suas aulas:

[...] Porque cada um é uma necessidade diferente, então você tem que estudar e tem que se preparar. Aqui mesmo com os surdos, às vezes eu separo algumas atividades, a avaliação deles eu faço diferente. Não dá para fazer igual, é totalmente irreal você pegar e colocar a mesma prova. É com texto, porque tem algumas situações, algumas coisas que são muito abstratas para eles... (Profª Pauline, 18 anos de docência)

Segundo Stainback e Stainback (1999, p.366) é preciso com implementar “planos educacionais que refletem claramente nossa responsabilidade de mudar, para adaptar nossas práticas de ensino de modo que satisfaçam aos desejos e às necessidades dos alunos”. É preciso reavaliar as ações dos profissionais de educação no tocante a essa questão de se fazer mais presente quanto às adaptações de suas práticas e não só esperar os recursos ou apoios exteriores.

A busca por uma autoformação, diante da situação de inclusão que estavam vivenciando e que viesse contribuir com o cotidiano na sala de aula, foi algo que os docentes colocaram como algo fundamental. Vejamos as expressões de alguns professores:

[...]Tinha a especialista sempre me auxiliando, me passando como é que eu deveria trabalhar com ele e eu fui chegando perto. Eu entrei também num curso que a Secretaria promoveu sobre a inclusão, que eu queria aprender tudo. Eu fui atrás de todo mundo, eu não fiquei parada não, eu procurei livros para ler, eu procurei a Secretaria para me ajudar e fui em frente, que eu nunca tinha me deparado com o caso. (Profª Eliza, 21 anos de docência)

[...] No primeiro ano que eu fiquei com o aluno com paralisia cerebral, eu fui lá na Secretaria e pedi uma formação, peguei alguns livros, vídeos para assistir em casa. Foi no dia-a-dia mesmo, foi conversando, corri atrás, foi assistindo um vídeo do MEC que tem sobre educação especial e ele mesmo. Ele ajuda demais na sala, os alunos já conheciam ele, então quando eu não sabia o significado do que ele estava dizendo eles já me ajudavam, então foi bom, muito bom, ele é apaixonante este menino. (Profª Penélope, 11 anos de docência)

O posicionamento das professoras acima leva a refletir acerca da riqueza existente na relação professor e aluno em sala de aula, na troca de intimidade e segurança partilhada por ambos no momento de realização da tarefa, no respeito ao conhecimento pré-existente do aluno. Desta forma, Nóvoa (2000, p.27) revela que:

É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual.[..] As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidade de autodesenvolvimento reflexivo.

Através das narrativas, percebemos as inúmeras ações de auto formação que os educadores desenvolveram diante de uma situação pedagógica que não estavam acostumados, estabelecendo elos entre suas experiências e saberes pessoais e profissionais, os quais disseminavam valores, princípios e representações dos espaços sociais em que as histórias de vida foram constituídas.

Moita (2000, p.115) relata isso de modo mais apropriado ao dizer que:

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.

Assim, a autoformação deve ser vista como algo dinâmico, constante e contínuo, perpassando pelas aprendizagens que são construídas ao longo da vida.

1.5 Relação entre a História de vida e o fazer pedagógico do professor

Diante dos distintos aspectos que permeiam a trajetória de vida do professor, relacionados a sua formação docente, o saber profissional, que configura a prática docente, de acordo com Tardif (2008, p.19) “é plural e também temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.” O autor destaca a importância das experiências anteriores à formação inicial, tais como as familiares e escolares como obtenção do saber-ensinar.

Nesta categoria a família e a escola são colocadas de forma veemente nas narrativas dos professores. Há uma sintonia entre os valores recebidos nessas instituições, em que as ações atitudinais contribuem no momento do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de maneira bem ampla. Moita (2000, p.138) comenta que:

O “papel” dos outros espaços de vida em relação à profissão pode ser muito diversificado. Os outros espaços de vida, nomeadamente o espaço familiar e o social, podem ser um “limite”, um “contributo”, um “acessório”, em relação à vida profissional. Mas se estes “papéis” podem ter um caráter dominante, pelo menos em certas etapas da vida, nunca são exclusivos. Não têm um caráter unidimensional.

Desta forma, através dos relatos dos docentes, é percebível como o fazer pedagógico é influenciado pelos mais diversos saberes obtidos e

produzidos em diferentes fases da vida, que segundo Monteiro (2007, p.56) irá depender “de um momento dinâmico que acompanha as mudanças e transformações educacionais, políticas, sociais, econômicas e culturais do país e às referentes à vida pessoal”.

A influência das ações pessoais no fazer pedagógico fica clara também em várias entrevistas, havendo interação dos princípios e valores que os profissionais receberam no percurso de suas histórias de vida, postos nas atitudes que são colocadas para seus alunos. São assim descritas:

Influenciou sim, influenciou, porque tudo que a pessoa vai executar na vida profissional, em particular o magistério, a pessoa não aprende assim na universidade, muitas coisas a pessoa traz, vem da própria vivência da pessoa, da convivência, do meio, da história da pessoa. Muitas coisas não estão lá nos livros, na Universidade. (Prof^o Arthur, 32 anos de docência)

Intervém, porque a minha história de vida, eu estou considerando aí, você fala em história de vida, toda, de nascimento, com certeza, eu uso das experiências que me foi passada pelos meus pais, pelos meus mestres, que podiam chegar assim e usar uma situação, eu dizer, me lembro, isso aí foi o Padre Assunção que foi meu professor de francês que fez isso comigo. Você está entendendo como é? Então essa experiência de vida todinha influenciou tranquilamente. (Prof^o Alexandre, 33 anos de docência)

As narrativas acima expressam de forma contundente que a formação docente surge de uma multiplicidade de saberes provenientes de ambientes diversos, os quais estruturam e influenciam a prática pedagógica. Nesse sentido, Tardif (2008, p.49) esclarece que “o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor”. Sendo assim, cada professor irá mediar e articular suas vivências e saberes subjetivos com os saberes formais proporcionados durante sua formação profissional.

A diversidade de acontecimentos que surgem na trajetória da formação docente está relacionada a aspectos que incluem relações pertencentes à vida pessoal. Para Moita (2000, p.138), “numa perspectiva diacrônica pode notar-se uma influência muito forte de um tempo “passado” na vida profissional – o

tempo de infância. As experiências feitas durante a infância projectam-se na relação com as crianças.” Observem o relato a seguir:

Com certeza, porque eu fui uma criança com a realidade parecida com a desses meninos daqui. Eu não fui miserável, mas não tive condições de estudar numa escola particular, então eu brincava das coisas que eles brincam. Eu apanhei também da minha mãe, do meu pai como eles apanham, então a minha infância é muito perto de mim, então cada coisa que eu faço eu me lembro de como seria comigo. Aí então, eu não trago essas coisas negativas, tudo que aconteceu comigo de ruim, eu quero mudar com eles, entendeu? (Profª Penélope, 11 anos de docência)

É preciso considerar a partir da fala da Professora Penélope o que foi colocado por Goodson (2000, p.71) quando comenta que “o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática.” Percebe-se que o fazer pedagógico se entrelaça com a história de vida, resgatando relatos subjetivos das inter-relações do docente em seu contexto social

No trecho abaixo, as lembranças marcadas por momentos de insegurança ou de punições vivenciados durante o período de escolarização, ocasionou em alguns momentos da narrativa uma carga de emoção muito forte. De acordo com Josso (2002) são experiências, situações e acontecimentos que se tornaram formadoras, a partir de distintos conhecimentos.

Olhe, de certa forma sim, porque eu sempre fui uma pessoa muito tímida, ainda sou, e o professor na época era muito durão, chamava para o quadro, quando a gente errava uma palavra ridicularizava, então eu ficava muito temerosa e eu tinha muito medo de ir ao quadro, então eu sempre dizia quando eu for professora eu nunca vou fazer o que eu passei, (Profª Valquíria, 22 anos de docência)

As lembranças referentes às experiências de exclusão vividas pela professora Valquíria, revelam que as influências desses momentos passados possibilitam uma atuação diferenciada em seu contexto profissional.

De forma significativa, foi possível perceber nos trechos abaixo, a influência da cultura familiar na relação entre a história de vida de alguns

professores e o contexto profissional. Há valores e princípios alicerçados em suas ações que expressam uma forte e clara determinação de transmiti-los aos seus alunos, tal como está descrito nos recortes:

Acho que em todo trabalho a história de vida colabora muito, pelo menos a formação que eu tive, as coisas que eu aprendi de ética e tudo com a minha família, principalmente meu pai que foi uma referência, eu procuro passar para os alunos e trabalhar dentro daquilo que eu aprendi, a gente vai aperfeiçoando. (Profª Pauline 18 anos de docência)

Começar da família, a responsabilidade, aprender a dar atenção às pessoas e também eu sou uma pessoa religiosa e praticante, isso contribuiu lógico muito. Mas a grande peça é a família. (Profª Valquíria, 22 anos de docência)

O que a minha história de vida poderia contribuir assim, é porque eu fui criada valorizando tudo, meu pai foi analfabeto, minha mãe cursou só até a 4ª série, mas a gente sempre valorizou muito as pessoas, muito, muito. Então eu acho que isso contribuiu não só na educação, mas na minha vida, eu sou uma pessoa muito feliz por isso. (Profª Morgana, 16 anos de docência)

Foi o conjunto, porque é como eu disse a você, a família me deu apoio, o ambiente que você trabalha, a família, a religião, eu acho que é tudo. (Profª Sofia, 25 anos de docência)

Intervém, porque eu passei a olhar a criança, o DM, eu já conheço assim, porque conviveu comigo dentro de casa e foi na minha adolescência, então interfere sim. Nessa turma, quando eu recebi esta turma eu já vi o problema sabe, aí eu olhei, a gente já vê, já tem um olhar diferenciado. (Profª Eliza, 21 anos de docência)

Os relatos acima caracterizam momentos distintos dos docentes, reconhecendo a subjetividade e a multiplicidade das vivências acumuladas em suas trajetórias de vida e que repercutem de maneira benéfica no trabalho docente. De acordo com Josso (2002), são recordações-referências, as quais são definidas da seguinte forma:

A recordação-referência significa ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores (JOSSO, 2002, p. 40).

Ao recordar esses momentos, percebe-se a influência das experiências vividas nos diferentes contextos sociais, permitindo resgatar lembranças que envolvem os princípios e valores balizadores da vida pessoal e que refletem na vida profissional.

Se é possível fazer uma síntese dos relatos de nossos atores/atores, pode concluir que os conhecimentos adquiridos e vivenciados ao longo da vida dos professores intervêm em sua prática pedagógica.

Foi possível perceber o envolvimento dos diversos aspectos da vida diária do professor e como esses aspectos ganham um sentido de transformação e reflexão em sua prática educativa. Segundo Rossoni (2005, p.107), as atitudes dos profissionais “envolvem processos de refazer, reconstruir, repensar, inspirando-se nas idéias da atualidade, mas retendo-se às experiências vividas do passado”. A história de vida, portanto, é um instrumento fundamental por interagir o contexto individual com o social, estabelecendo ações no espaço profissional.

As demonstrações do quanto eram realizados em ser professor são mais claramente definidas durante a entrevista, esta se revelou como um momento de reflexão quanto ao gostar de ser professor e do reconhecimento de ser um bom professor, pois os atores/atores foram indicados por outras pessoas como profissionais que se destacavam em sua atuação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história de vida é singular e única. Nesse sentido, a subjetividade se constitui a partir das inter-relações e dos conhecimentos acumulados ao longo dos anos, de forma a dar sentido e significado as escolhas e posicionamentos, sejam na ordem pessoal ou profissional de uma pessoa. Mediante essa consideração, realizei um estudo de formação docente a partir da história de vida de professores da rede pública municipal de Maceió, em que o objetivo foi analisar os aspectos (familiar, escolar e profissional) da história de vida dos professores do ensino fundamental e seu envolvimento diante do processo de inclusão.

Como dito na introdução desse trabalho, três questões gerativas permearam esse estudo, são elas: 1) os professores que tiveram convívio com pessoas que possuem deficiência são mais envolvidos com o processo de inclusão? 2) Os professores que possuem familiares com deficiência se percebem mais comprometidos com o processo de inclusão que os demais profissionais da área? 3) O que faz com que professores tenham uma prática inclusiva quando muitos rejeitam o aluno com deficiência?

Na busca de respostas para as referidas questões, analisei as narrativas de nove docentes. Para responder ao primeiro questionamento, ficou evidenciado na investigação que a grande parte dos professores não tiveram convívio com pessoas com deficiência, fato que não impediu aos mesmos a realização de práticas inclusivas no ambiente escolar. Destaco que apenas um professor, durante o período de escolarização, conviveu de forma mais intensa com uma pessoa com deficiência. Portanto, os dados não foram suficientes para confirmar ou negar se os professores que tiveram convívio com pessoas que possuem deficiência são mais envolvidos com o processo de inclusão.

Dessa forma, mediante a essa evidência, pode-se concluir que, necessariamente, não é preciso o convívio com pessoas com deficiência para uma atuação pedagógica inclusiva competente. Vale ressaltar que durante a realização da pesquisa, percebi situações de ensino bem distintas entre os educadores, no entanto, apresentavam a mesma postura e objetivo, que era garantir oportunidade e uma educação de qualidade para todos. Produziam saberes e recursos pedagógicos que lhes possibilitava uma ação mais efetiva

no seu cotidiano, que conduzia a aprendizagem de seus alunos e que garantia a inclusão com êxito.

Quanto ao segundo questionamento, foi possível a elaboração de uma resposta positiva, ou seja, professores que possuem familiares com deficiência se percebem mais comprometidos com o processo de inclusão que os demais profissionais da área. Em suas narrativas ficou explícita a rememoração de momentos de preconceito e discriminação sofridos pelos seus familiares com deficiência nos diversos ambientes sociais. Esse fato colaborou de forma mais contundente para suas atuações pedagógicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência em sua sala de aula.

Esse posicionamento resgata ações permeadas pelo respeito às diferenças, sempre acreditando nas possibilidades e limites de seus alunos. Esse pressuposto é muito bem representado pela narrativa da professora Bárbara, quando afirma que “ele [aluno] é capaz sim, dentro de suas possibilidades...eu acho que esse é o borogodó do professor, é o respeito, é o que eu tenho aprendido na escola pública, que o que eles querem é respeito, mais nada”.

Pude perceber que o envolvimento dos professores com a pessoa com deficiência não perpassa necessariamente pelo convívio familiar ou de amizade. As experiências formadoras que foram constituídas ao longo de suas vidas é resgatada na fala dos professores através da apropriação de valores e saberes que envolve uma atuação diferenciada diante do processo de inclusão.

As posturas e os saberes semelhantes assimilados na formação inicial dão suporte às experiências formadoras, que colaboram para que o docente realize, com êxito, a multiplicidade de ações que surgem no espaço escolar. Para eles, a diversidade no âmbito educacional trouxe novos desafios e com isto era preciso estabelecer objetivos, ações e estratégias que ampliassem o direito de todos a uma vida digna, onde cada um pudesse exercer seu papel de cidadão de forma crítica.

Com suas atitudes e práticas, estes professores tornaram-se referenciais – dentro e fora da própria instituição que atuavam - para os demais professores que ainda se inquietam com a inclusão escolar, porque mesmo com todas as dificuldades de formação continuada na área e mesmo que possuíssem pouco conhecimento de LIBRAS, não restringiam suas atuações, construindo

estratégias que contemplassem o processo de ensino-aprendizagem para todos os seus alunos.

Diante do terceiro questionamento, que trata da prática inclusiva diante da rejeição por parte de muitos professores em atender o aluno com deficiência. Foi possível perceber que o envolvimento com as instituições sociais foram determinantes para se tornarem os profissionais que são, isso porque as experiências pessoais, envolta de valores e princípios adquiridos em distintos momentos ao longo de suas vidas, foram importantes para sua atuação docente.

A escola necessita rever seus conceitos e se preparar para as mudanças que estão acontecendo, é preciso reorganizar as concepções que historicamente serviram de base para o sistema escolar, como as turmas homogêneas. Com o paradigma da inclusão escolar é colocada a possibilidade de vermos práticas e ações diferentes, respeitando o outro como ser humano que é, sem fragmentá-lo para que se torne igual.

Os problemas que são gerados a partir de preconceitos e discriminações, oriundos de um problema estrutural e com raízes históricas, serão resolvidos quando houver uma melhoria da educação, desta forma, não se pode mais ignorar as diferenças no ambiente educacional

Ao fim, dadas as respostas aos meus questionamentos, ressalto que, embora tenha separado os mesmos, e buscado responder cada um de forma individual, percebi que as respostas estão entrelaçadas, isso porque a vida pessoal e profissional estão imbricadas. Ou melhor, a história de vida é permeada por um conjunto de significações que entrelaçam a vida pessoal na profissional, de forma que o trabalho docente é influenciado pelos fatores subjetivos, culturais e ideológicos.

Ao analisarmos as histórias de vida dos docentes investigados, percebi que os saberes que subsidiam as suas práticas pedagógicas, mais especificamente aquelas que acontecem em um contexto inclusivo, tiveram como base suas experiências familiares e/ou escolares. Além disso, a narração da história de vida muitas vezes tornou-se um ato de empoderamento e proporcionou aos docentes a reflexão sobre o processo inclusivo e suas implicações no cotidiano escolar.

Vimos, então, que a história de vida contém informações históricas e essas informações se modificam para se adequarem a certos ideais e objetivos inerentes a cada indivíduo e são essas transformações que irão informar a respeito dos valores e princípios que guiam nossas vidas. É através dessa trajetória que a pessoa se reconstrói, refaz os percalços de suas experiências vividas, fazendo uma auto-análise em relação ao que viveu e como essas ações do passado estão entrelaçadas com o presente.

Portanto, destacamos que as trajetórias de vida aqui analisadas, dão subsídio para afirmar que a partir da articulação dos contextos vivenciados pelos professores, as representações que foram sendo construídas através dos processos intersubjetivos foram fundamentais na formação docente em relação as pessoas com deficiência, pois ao refletirem sobre seus percursos de vida, desvelaram motivações que se tornaram geradoras de ações que se acumularam ao longo de sua vida, tornando parte do processo formativo em que estavam envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Educação Especial e o Medo do Outro: atento ai segnalati!. In: BAPTISTA, C.; BEYER, H. O. et al (orgs). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 17-29.

BARROS, Abdízia Maria Alves. **A Formação das Professoras que Alfabetizam Jovens e Adultos: Uma demanda Re (velada)**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jontien/Tailândia, 1990.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2001.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069, de 13 de Julho de 1990. Maceió: Secretaria Municipal de Educação, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008.

_____. Referenciais para formação de professores. **Brasília: Ministério da Educação. 1999**.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

BUENO, Belmira O. Magistério e lógica de destinação profissional. **Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 8, n. 11, p.75-103, jan/jun, 2005.

_____. O método autobiográfico e os estudos com Histórias de Vida de professores: a questão da subjetividade. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n. 1, p.11- 30, jan/jun. 2002.

CATANI, Denise B.; SOUZA, Cynthia P.; VICENTINI, Paula P. SILVA, Vivian B. O que eu sei de mim, narrativas autobiográficas, história da educação e procedimentos de formação. **Revista Educação & Linguagem**, São Paulo. Ano 8. n.11, p. 31-50, Jan-jun., 2005.

CHAVES, Silvia N. memória e auto-biografia: nos subterrâneos da formação docente. In: SOUZA, Elizeu C. (org). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 161-176.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CRO, Maria L. **Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias e intervenção**. Porto: Porto Editora, 1998.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n. 2, p. 359-371, mai-ago. 2006.

DEMO Pedro. Formação de professores básicos. **Em Aberto**, Brasília, v. 12, n. 54, p.23-42, abr/jun.1992.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papyrus, 1997.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p.17-34.

FERREIRA, Júlio R. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Caderno CEDES, Campinas, v.1, n. 46, p. 7-16, set. 1998.

FERREIRA, Windyz B. Inclusão x Exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (org).

Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 210-238.

FLICK, Uwe. **Uma introdução a pesquisa qualitativa.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUMES, Neiza L. F. **A interação Social entre Alunos nas aulas de Educação Física Adaptada:** uma abordagem sociocultural. 2002. Tese (Doutorado em Educação Especial) – FCDEF / Universidade do Porto, Porto.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** 7 ed. São Paulo: Ática, 2001.

GATTI, Bernadete A.Gatti. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, p.57-70, jan/abr. 2008.

GÓES, Maria C. R.; LAPLANE, Adriana L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** São Paulo: Autores Associados, 2004.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org). **Vida de professores.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 63-78.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n. 2, p.11-23, jul/dez. 1999.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Formação de Professor:** do nível médio ao nível superior. Maceió: Edições Catavento, 1999.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MADER, Gabriele. A Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma.” In: MANTOAN, Maria T. E. et al. (Org.) **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 44-50.

MANTOAN, Maria T. E. **Educação Para Todos: Desafios, Ações, Perspectivas da Inclusão nas Escolas Brasileiras.** Disponível em <http://www.moderna.com.br>. Acesso em 27 de dezembro de 2008.

_____. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (org). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

MAZZOTTA, Marcos J. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial.** São Paulo: EPU, 1993.

MAZZOTTI-ALVES. Alda J.; GEWANDSZNADJER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais.** São Paulo: Pioneira.2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola.** 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.

MOITA, Maria C. percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (org). **Vida de professores.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 111-140.

MONTEIRO, Maria I. **Histórias de Vida: Saberes e Práticas de Alfabetizadoras Bem Sucedidas.** 2007. Tese (doutorado em educação) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo.

NÓVOA. Antonio. Os professores e a história de sua vida. In: NÓVOA, A. (org). **Vida de professores.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

_____. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Anna A. S.; POKER, Rosimar B. Educação Inclusiva e Municipalização: a experiência em Paraguaçu Paulista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília: Unesp publicações, v. 8, p. 233-244, jul/dez., 2003.

OEA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. 1999. Disponível em <http://www.cedipod.org.br/con-oea.htm>. Acesso em 06/07/2007.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em <http://www.bengalalegal.com/convencao.php>. Acesso em 07/11/2008.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, 1998. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em 03/06/2007.

ONU. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência**. 1982. p. 06-12. Disponível em <http://www.cedipod.org.br/w6pam.htm>. Acesso em 03/10/2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRITÁN, J.; GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 99-117.

PERISSÉ, Gabriel. **Professor, carreira promissora**: Disponível em www.correiodadania.com.br. Acesso em 10 de agosto de 2004.

PIMENTA, Selma G. professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17- 52.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa–ação–formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p 217-343, mai/ago. 2006.

RIBEIRO, Jorge A. R. Momentos históricos da escolarização. In: BAPTISTA, C.; BEYER, H. O. et al (orgs). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 53-71.

RODRIGUES, David. A educação física perante a educação inclusiva: Reflexões conceituais e metodológicas. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. Porto, v. 4, n. 2, p. 15-18, set. 2004.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da educação no Brasil**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROSSONI, Sirlei. Limites e Perspectivas de quem Volta à Escola – Análise da Perspectiva da subjetividade nas Histórias de Vida. **Revista de Ciências Humanas**, Brasília, v. 6, jun-dez. 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz T. S.; MOREIRA, Antonio F. (orgs). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

SASSAKI, Romeu K. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. 2001. Disponível em

http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/sis/documentacao_cartas.php. Acesso em 07/11/2008.

_____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Adilson F. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 9 -16.

SILVA, Katiene S. B. P.; MARTINS, Lúcia A. R. Classes regulares: ambientes de enriquecimento humano frente à diversidade? In: MARTINS, Lúcia A. R. et al (orgs). **Educação e Inclusão Social de pessoas com necessidades especiais: desafios e perspectivas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 73-78.

SCHON, Donald. **A educação do profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOUZA, Elizeu C. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, Evanira M. **Problemas de Aprendizagem**: crianças de 8 a 11 anos. Bauru – SP: EDUSC, 2002.

SOUZA, Sônia B. Educação Física Inclusiva: um grande desafio para o século XXI. **Revista Integração**, Brasília: MEC/SEESP, ano 14, p. 35-38, Edição Especial/2002.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ª Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

VASCONCELOS, Geni A. N. Puxando um fio. In:_____. **Como me fiz Professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 7-19.

VIEIRA, Ricardo. **Histórias de Vida e Identidades**: Professores e interculturalidade. Porto: Afrontamento, 1999.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 2 ed. Porto Alegre: Bookmann, 2001.

ANEXO I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.”

(Resolução nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,.....,tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo: Inclusão e Formação Docente: Histórias de Vida de Professores da Rede Pública Municipal de Maceió, recebi da Sr(a). Prof^a. Dr^a. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, Professora do Curso de Educação Física do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas e da Sr^a. Márcia Lúcia Nogueira de Lima Barros, Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas na Linha de Pesquisa Processos Educativos, responsáveis pelo projeto de pesquisa e sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender, sem dificuldades e sem dúvidas, os seguintes aspectos:

Que o estudo se destina a analisar os aspectos (familiar, escolar e profissional) da história de vida dos professores do ensino fundamental e seu envolvimento diante do processo de inclusão, verificando de que forma esses contextos sociais influenciam em seu fazer pedagógico junto aos alunos com deficiência..

Que a importância deste estudo está em focar a maneira que os Professores do Ensino Fundamental intervém em suas aulas, partindo de suas vivências e perspectivas relacionadas com a inclusão dos alunos que possuem necessidades educacionais especiais.

Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a) a identificação do conhecimento do(a) professor(a) em relação aos trabalhos realizados e direcionados a inclusão de alunos com deficiência a partir de sua formação inicial e suas vivências, e b) o conhecimento das formas como as pessoas com deficiência são atendidas no ato educativo, a partir de uma formação continuada.

Que esse estudo terá início em Agosto de 2007 e terminará em Outubro de 2007.

Que participarão deste estudo, Professores do Ensino Fundamental que atuam efetivamente com a inclusão de alunos com deficiência em seu ambiente escolar.

Que eu poderei participar de entrevistas e conversas informais quando necessário.

Que não existem outros meios conhecidos para se conseguir os mesmos resultados obtidos neste estudo.

Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: inicialmente poderei ficar inibido(a) ao relatar minhas experiências de vida, mas que paulatinamente esta sensação tende a desaparecer.

Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: nenhum. Contudo, sei que poderei desistir em participar em qualquer momento que desejar, ou então, pedir esclarecimentos sobre os procedimentos que estão sendo realizados.

Que não contarei com nenhuma assistência. Porém, a qualquer momento poderei esclarecer as minhas possíveis dúvidas ou ocorrências, pois terei acesso aos telefones dos responsáveis pela pesquisa.

Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente, são: a) poderei refletir sobre minha prática pedagógica; b) a partir dessa reflexão poderei modificar certos aspectos dessa prática; e, c) estarei contribuindo para a compreensão da atual situação dos alunos com necessidades educacionais especiais perante a inclusão.

Que, sempre que eu desejar, me serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo, e também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre aos profissionais estudiosos do assunto.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a). Márcia Lúcia Nogueira de Lima Barros

Domicílio: (rua, praça, conjunto): Conjunto Carajás I, R- "B"

Bloco: /Nº: /Complemento: 56

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone: Serraria/Maceió/Al 57046-390 f. 8834-6196

Ponto de referência: Eco Park

Endereço do Responsável pela Pesquisa (OBRIGATÓRIO): Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Instituição: Curso de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Campus A. C. Simões, Cidade Universitária ,

Bloco: /Nº: /Complemento: Educação Física/CEDU/UFAL

Bairro: /CEP/Cidade: Tabuleiro

Telefones p/contato: 3322-2416/9983-7373

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1053

(Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) voluntário(a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)	Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)
	Márcia Lúcia Nogueira de Lima Barros
	Neiza de Lourdes Frederico Fumes

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Ao longo de sua vida você manteve contato com pessoas que possuíam necessidades especiais (família, ensino fundamental e/ou na formação inicial)? Como foi este contato.
- 2) Você considera que a sua História de Vida interferiu na escolha desta profissão?
- 3) Como foi a sua trajetória de vida profissional?
- 4) Há quanto tempo você leciona e há quanto tempo trabalha nesta instituição?
- 5) E com pessoas que possuem necessidades especiais? (vale trabalhos voluntários, grupo de pesquisa ou estágios). O que te levou a trabalhar com esta população?
- 6) Depois de sua formação inicial, você participou de cursos de formação direcionados a esta área? Se fez, como contribuem em sua metodologia de ensino?
- 7) Você considera que as experiências de sua História de Vida intervêm em sua prática pedagógica? Como? Porque?
- 8) O que foi formador para você em sua História de Vida (Família, Religião, Escola, Amigos)?