

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Edith Romano Siems

*A Construção da Identidade Profissional do Professor da Educação Especial em tempos de
Educação Inclusiva*

Juiz de Fora
2008

MARIA EDITH ROMANO SIEMS

A Construção da Identidade Profissional do Professor da Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação; Universidade Federal Juiz de Fora; Programa de Pós-graduação em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Luciana Pacheco Marques.

Juiz de Fora
2008

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA EDITH ROMANO SIEMS

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Luciana Pacheco Marques
(Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof^ª. Dr^ª. Maria Teresa de Assunção Freitas
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof^ª. Dr^ª. Dulce Barros de Almeida
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFG

Juiz de Fora, 14 de fevereiro de 2008

AGRADECIMENTOS

O desafio de cursar um mestrado na localização geográfica em que minha vida foi se construindo, diante do quadro que foi se apresentando em meu histórico de vida e que eu, obedientemente, acatei, certamente não é uma tarefa simples e, muito menos individual.

Agradeço aos tantos que direta ou indiretamente, pelo apoio ou pela omissão, pela participação intelectual ou afetiva, se fizeram presentes nesse movimento. Desculpo-me inicialmente com os que, embora estejam cientes do quanto contribuíram na construção desse trabalho, ao lerem esses agradecimentos não se encontrem nominalmente citados.

1. Aos meus filhos, Francisco e Iago, por sua capacidade de prosseguir tranqüila e prazerosamente no direcionamento de suas vidas, com ou sem a presença materna;
2. Ao Flávio, por apoiar a todos nós nas conseqüências de decisões com as quais, em alguns momentos, nem sempre concordou;
3. Aos meus pais Arthur e Cecília, que me oportunizaram uma infância original e vivências culturais ímpares que transparecem em cada linha desse trabalho;
4. Aos tantos amigos que ao longo deste percurso acadêmico me hospedaram, apoiaram e mineiramente acolheram, mesmo quando paulistas;
5. À Maria de Lourdes Caldeirão Fouto, amiga com quem vivi experiências de uma escolarização em que a diferença era parte de um cotidiano suave;
6. À professora Luciana Pacheco Marques, por sua amorosa orientação. A expressão concreta da teoria explicitada em práticas;
7. À professora Maria Teresa Freitas cuja excelência pedagógica oportunizou a eliminação das aspas de tantas frases e palavras que compõem essa dissertação;
8. Ao professor Marlos Bessa que com seu espírito desafiador e agudamente crítico tantas contribuições trouxe à minha formação;
9. Aos parceiros de mestrado – discentes, docentes e técnicos – que foram se agregando ao meu cotidiano com sua rica interlocução intelectual e afetiva, num mineiro acolhimento;
10. À Ana Maria Mesquita, Carmo Lemos, Luiz Rossi, Íria Brzezinski, Alexia Linke, Maria Deo, Estela Lima, Geyza Pimentel, Roberto Ramos, Lourdes Vieira, Antonio Moraes, Reinaldo Nunes, Rosana Elena, Helô Mota, Joaquim Elias, Evandro, Mirella Valle, Frederika Assis, Osvaldo Onorato, Max Romano e

Leninha, eles sabem por quê;

11. À professora Dulce Barros, pelas amorosas e pertinentes contribuições ao conjunto do trabalho, pela disponibilidade e interesse em fazer parte dele;

12. As Instituições Federais de Ensino Superior que, com a luta diária de seus profissionais, viabilizaram minha participação neste curso;

13. Aos colegas pesquisadores que me antecederam e aos que nos sucederão. Com eles alimento o otimismo em nossas possibilidades de superação dos limites e restrições vivenciados por todos os que se encontram fora das normas estabelecidas em nosso meio social;

14. À Força Superior, pivô de todo esse movimento.

RESUMO

Num contexto educacional em que os dados de avaliação dos sistemas educacionais apresentam resultados que denunciam um sistema altamente excludente, a Formação de Professores é apontada como um dos elementos fundamentais a partir do qual poderemos construir um sistema educacional inclusivo, que considere as questões das diferenças entre os alunos. Este estudo buscou compreender de que forma se deu a constituição identitária de professoras que se tornaram, para seus pares, referências de conhecimento acerca da educação de pessoas com deficiência, os chamados Professores da Educação Especial, neste momento em que as discussões se focam na Educação Inclusiva. Identificou fatores que contribuíram nas histórias de vida com que construíram sua profissionalidade docente, para que esta ótica inclusiva, comprometida com a realização de um processo educativo que considere a questão das diferenças, se estabelecesse. Considerando que o processo de constituição da profissionalidade docente inicia-se no momento em que o sujeito vivencia sua primeira experiência como aluno e alonga-se por todo o período de sua atuação docente e que esta é exercida em um contexto sócio-histórico; a concepção de que os homens são seres constituídos nas relações sociais em determinado contexto cultural em que dialeticamente se constituem ao tempo em que alteram sua realidade, assumiremos como perspectiva de reflexão teórico-metodológica, a perspectiva histórico-cultural. Embasamos nossos estudos em Bakhtin e sua Teoria Enunciativa da Linguagem e Vygotsky com a Teoria da Construção Social do Conhecimento. A partir desse referencial orientamos não só nossos procedimentos de pesquisa, como as análises de resultados encontrados, entendendo que a presença do pesquisador em campo, não só possibilita estabelecer determinada leitura da realidade, como também altera essa realidade, no momento mesmo em que cria espaços para a reflexão e evidenciação dos elementos que direcionam as práticas sociais daquele contexto. Foram participantes da pesquisa professoras da rede pública de ensino fundamental do município de Boa Vista, Estado de Roraima, que atuam na educação de pessoas com deficiência. Em nossas análises apresentamos processos de constituição identitária de um grupo de sete professoras considerando seus históricos de vida pessoal, acadêmica e profissional, destacando como a constituição de sua Identidade Profissional é afetada pela forma como o trabalho docente encontra-se organizado na atualidade. Discutimos de que forma essas professoras se relacionam com a Diferença, assumindo posturas que variam entre a perspectiva de Correção do “defeito”; da Compreensão deste como elemento a ser social e culturalmente incorporado e a da Conscientização, que toma o Múltiplo como elemento de enriquecimento da coletividade. Apontamos ainda, caminhos de reflexão acerca do lugar ocupado na atualidade pela Educação Especial, que, entendida como modalidade específica em nosso Sistema Educacional, encontra-se, ela mesma, excluída das discussões que se estabelecem no Ensino Regular.

Palavras chave: Educação Especial. Inclusão. Formação de Professores. Identidade Docente. Profissionalidade Docente.

ABSTRACT

Teacher's training is put forward as a fundamental element in the aim of building an inclusive educational system that considers the differences amongst pupils, in an educational context where assessment data of the educational system reveals a highly excluding practice. At present time when discussions focus at Inclusive Education this paper aims to understand how the process of identity constitution came about for female teachers who have turned into references of knowledge regarding the education of disabled people, the so called Special Education Teachers. It identified factors that contributed to the histories of lives that have been established throughout their teaching professional skills so that the establishment of an educational system that considers the diversity issues could be achieved throughout the commitment of practicing an inclusive viewpoint. Starting from the point that the teaching professional skills process gets underway from the moment one faces its first contact as a student and stretches out through the whole period of its teaching performance. In addition this performance is exercised in a socio-historic context; the concept that humans beings are formed in their social relations and in a specific cultural context where they are dialectically shaped as their reality changes, therefore I will assume theoretical-methodology reflecting historic-cultural perspective. The main pillar for this research was found in the ideas of the Russian philosopher Mikhail Bakhtin such as his Statement of Speech Theory and in the Russian psychologist Lev Semenovich Vygotsky and his Social Construction of Knowledge Theory. Having these theories as foundation orientates not only the research procedures but also the analysis of the results found in them. The presence of an active researcher not only facilitates to establish a certain practical understanding of the teachers reality but also alters it. At the same time it allows space for reflection, and evidences the elements that directs the practices in that specific social context. Took part in this research elementary level Special Education teachers from state schools located in the capital city of Boa Vista, State of Roraima. In the analysis, the processes of identity constitution from a group of seven teachers are pointed out considering their historic of personal, academic and professional lives, emphasizing how the composition of their professional identity is affected by the way teaching work is organized at present. Discussions about the way these teachers interact with the diversity factor, since different approaches such as Correcting the "defect"; Understanding it as an element to be socially and culturally merged and the one of Awareness, that takes the multiple element as a positive extra factor that enriches the collective. Least but not last, I point out different reflections with regards to the space Special Education occupies in the contemporary world, that even though being treated as a specific subject in the actual Educational system finds itself excluded from discussions being carried out in Regular Education.

Keywords: Special Educacion: Teacher's training; Inclusion; Teacher's Identity; Teacher's Professional Skills.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS	09
1 PENSANDO CAMINHOS TRAÇADOS E POR TRAÇAR	11
1.1 O já trilhado em nosso campo de estudo.....	11
1.2 O percurso a trilhar em nosso estudo.....	17
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL	23
2.1 A formação de professores no Brasil: breve histórico.....	23
2.2 A formação de professores para a Educação Especial no Brasil.....	27
2.2.1 Dos primórdios até 1920.....	29
2.2.2 Da década de 1930 até o final dos anos 1960.....	32
2.2.3 Da década de 1970 até meados de 1990.....	35
2.3 As perspectivas de formação de professores para a diversidade no século XXI.....	38
2.4 A profissionalidade docente.....	40
3 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DIVERSIDADE	45
3.1 Bakhtin e a Epistemologia das Ciências Humanas.....	49
3.2 Bakhtin e a diversidade.....	51
3.2.1 A identidade e as concepções acerca da diferença.....	52
3.2.2 A identidade como construção social.....	55
3.2.3 A carnavalização como metáfora da transgressão.....	59
4 A PESQUISA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	62
4.1 O desenho metodológico de nossa pesquisa.....	67
5 O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	71
5.1 O contexto de nosso campo de pesquisa.....	71
5.1.1 A Educação em Roraima.....	72
5.2 A pesquisa.....	76
5.2.1 O percurso de acesso aos sujeitos.....	76
5.2.2 O processo de pesquisa.....	78
5.2.3 As relações pesquisadora/pesquisadas.....	80
5.2.4 O perfil do grupo participante.....	81
5.3 As professoras e a construção de sua Identidade Profissional.....	82
5.3.1 Os fatores que direcionaram a escolha profissional.....	88
5.3.1.1 “Acaso”.....	89
5.3.1.2 Sentimento religioso.....	91
5.3.1.3 Presença da deficiência na família.....	93
5.3.1.4 Desafio.....	98
5.3.2 As relações com a diferença.....	99
5.3.3 Os aspectos que envolvem a profissionalidade docente.....	110
5.3.3.1 Processos formativos.....	112
5.3.3.2 Ingresso na carreira docente.....	124
5.3.3.3 Organização do trabalho docente e cotidiano profissional.....	129

5.3.3.4 Realização profissional <i>versus</i> Impotência.....	137
5.3.3.5 O professor que forma o professor.....	142
5.3.3.6 Paixão e compromisso na profissionalidade docente.....	147
6 PARA NÃO CONCLUIR.....	152
REFERÊNCIAS.....	159
Dissertações e teses consultadas.....	168

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Dissertações e teses consultadas.....	171
ANEXO B – Ficha de identificação.....	175
ANEXO C – Consentimento informado.....	177
ANEXO D – Termo de compromisso.....	178

Ensinada por séculos de vida, a república dos homens imortais havia atingido a perfeição da tolerância, quase desdém. Eles sabiam que, num espaço de tempo infinitamente longo, tudo acontece para todos os homens. Como recompensa por suas virtudes passadas e presentes, todo homem merecia toda gentileza...O pensamento mais fugaz obedece a um plano invisível, e pode coroar ou inaugurar um projeto secreto... Ninguém é alguém; um simples mortal é todos os homens.

Jorge Luís Borges

1 PENSANDO CAMINHOS TRAÇADOS E POR TRAÇAR

1.1 O já trilhado em nosso campo de estudos

A inquietação inicial que me direcionou ao desenvolvimento desse trabalho, não me pareceu, a princípio, temática nova, ainda não focada por outros pesquisadores. Ao contrário, a revisão de literatura sobre a produção de estudos e pesquisas presentes nas dissertações de mestrado e teses de doutorado existentes no Banco de Teses da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior - CAPES, mostra não só que há um forte interesse pela questão da Formação de Professores para a chamada Educação Especial, como este interesse vem se ampliando ao longo dos últimos anos.

Ao longo do desenvolvimento do projeto de pesquisa e das ações que compuseram o trabalho junto ao campo de pesquisas propriamente dito, em que o foco central foi se definindo na direção da Construção da Identidade Profissional do Professor constatou-se a existência de trabalhos que discutem a Identidade Profissional de Professores da Educação Infantil (SILVA, 2001); do Professor do Ensino Fundamental (SILVA, 1995); do professor no envelhecimento (STANO, 2001) e do professor em geral (LÜDKE E BOING, 2004 e GUIMARÃES, 2004).

Não encontramos, nos materiais a que tivemos acesso, estudos que analisem a Identidade Profissional do Professor que atua com a área tradicionalmente entendida como Educação Especial¹, neste momento em que as atenções e discursos se voltam para a educação escolar de todas as crianças em turmas do ensino regular, a Educação Inclusiva², o que faz deste um trabalho inédito no atual estágio da pesquisa em Educação.

O movimento dos estudos acerca da Formação de Professores para a Educação Especial, acompanha o crescimento das pesquisas sobre a educação em geral que, conforme apresentado por Brzezinski e Garrido (2005) no levantamento do Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores referente ao período 1997/2002, em um total de 8085 dissertações e teses produzidas por programas credenciados pela CAPES, 1792 trabalhos são

¹ Educação Especial é entendida na LDB 9394/96 (BRASIL, 2004) como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.”

² Entendemos por Educação Inclusiva aquela que assegura a “garantia de acesso e a permanência na escola, acompanhado do mais pleno desenvolvimento escolar de todos os alunos, em um espaço de relações educacionais que valorize a diversidade como riqueza humana e cultural.” (FERREIRA, 2005, p. 1).

diretamente relacionados à Formação de Profissionais da Educação³, representando um volume de aproximadamente 22% dos trabalhos.

Para os efeitos desse estudo mapeei trabalhos produzidos a partir de 2001, ano da publicação da Resolução CNE/MEC 02/2001 (BRASIL, 2004), que trata das questões da Educação Especial na Educação Básica. Foram examinadas dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas no período 2001/2004 cuja temática se referisse diretamente à *Formação de Professores*, considerando, no entanto, o foco da *Educação Especial*. Considerei também no processo de busca no Banco de Teses⁴, as que se referiam à *Educação Inclusiva*, terminologia mais freqüente nos trabalhos produzidos neste período, e que se dedicam a investigar a educação de pessoas com deficiência⁵ no contexto da educação regular. A pesquisa estendeu-se ainda aos artigos sobre o tema publicados nos periódicos disponibilizados pelo Sistema SCIELO⁶ e nos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação: ANPEd, nos Grupos de Trabalho Educação Especial – GT 15 - e Formação de Professores – GT 8, fóruns tradicionalmente prioritários na divulgação da produção acadêmico-científica da educação brasileira.

No caso dos trabalhos apresentados na ANPEd ou publicados em revistas científicas de circulação nacional, há certa sobreposição de temáticas, já que as comunicações científicas normalmente se referem aos resultados das dissertações e teses, mas o caráter mais ágil de circulação desses trabalhos me possibilitou avançar, no período de realização desse levantamento, até 2005. Considerei ainda um trabalho disponível no sistema SCIELO, produzido em 1998, por sua pertinência e atualidade.

Na ANPEd, identifiquei 10 trabalhos, sendo 04 deles focados nas questões referentes às Concepções⁷ dos Professores e 06 diretamente voltados a estudos acerca da Formação de

³ As autoras entendem como conquista histórica a ampliação da categoria Professores para a categoria Profissionais de Educação, envolvendo a totalidade dos profissionais atuantes no ambiente educacional.

⁴ Estamos cientes da possibilidade de haver outras produções na área não apontadas em nossa pesquisa, mas optamos por adotar como critério a sinalização de dissertações que articulassem essas duas referências nos processos de busca por palavras-chave.

⁵ O foco de nossa pesquisa estará na educação de pessoas com deficiência, referidas na LDB 9394/96 (BRASIL, 2004), no conjunto das pessoas com “necessidades educativas especiais”, e definidas na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Deficiência (BRASIL, 2004) como aquelas que apresentam “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.”

⁶ Sítio: <<http://www.scielo.br>>

⁷ Os trabalhos analisados apresentam estudos referentes a Concepções, Representações e Percepções, categorias que compreendemos guardar diferenças em seu interior. No entanto, para uma leitura ampla, optamos por aglutiná-las sob um mesmo termo, representado por Concepções, área que congrega a maior parte dos trabalhos. Temos a seguinte distribuição: 04 abordam as Concepções de Professores, 02 abordam as Representações dos

Professores, sendo 03 ligados à Formação Inicial e 03 à Formação Continuada.

Entre as dissertações e teses, tratando especificamente da Formação de Professores para a Educação Especial ou Educação Inclusiva, localizei 21 trabalhos, sendo 04 teses de doutorado e 17 dissertações de mestrado (ver anexo A). Uma análise inicial dos resumos permitiu classificar estes trabalhos em duas categorias amplas: os que se referem à Formação de Professores - Inicial ou Continuada - (13 trabalhos) e outros que se ocupam das Concepções dos professores acerca de aspectos que envolvem a educação da pessoa com deficiência (08 trabalhos).

Analisando essa produção ao longo do tempo, é possível observar também uma trajetória que aponta uma dinâmica que vai da ênfase na Formação de Professores com predominância dos estudos referentes a esta formação nos anos de 2001 (02 trabalhos) e 2002 (05 trabalhos) e apenas mais um trabalho em 2004; e um movimento de estudo sobre as Concepções dos Professores que se inicia em 2002 (03 trabalhos) segue em 2003 (01 trabalho) e se acentua em 2004, quando 04 dissertações/teses vão focar essa temática.

Uma leitura geral de outros trabalhos categorizados como Educação Especial e Educação Inclusiva, áreas onde tem sido inserida a educação de pessoas com deficiência, tema central do trabalho aqui desenvolvido, permite observar a quase unanimidade em recomendar maiores investimentos e pesquisas que venham a fortalecer a formação dos professores, como se a reformulação dessa formação pudesse dar conta de resolver todas as dificuldades envolvidas na educação destes indivíduos.

Sem a intenção de assumir ingenuamente uma posição no sentido de ter, na formação dos professores⁸, a panacéia de todas as dificuldades do processo escolar, entendo ser necessária uma discussão muito mais ampla acerca da forma como a escola encontra-se estruturada para que se chegue a ter uma educação que atenda a *Todos*. No entanto, pela experiência que tenho como docente em formação de professores – nos cursos de Pedagogia e em outras Licenciaturas – é palpável a necessidade de que os estudos referentes a esta formação sejam aprofundados, conforme já era apontada por Demo (1992), ao entender a questão da formação de professores como o problema que encabeça a relação dos tantos a serem enfrentados pelo sistema educacional brasileiro.

O movimento das dissertações e teses aqui analisadas, que iniciam seu foco nas

Professores e 01 aborda a Percepção dos Professores acerca de temas vinculados à deficiência, ou à educação de pessoas com necessidades educativas especiais.

⁸ Entendemos que os professores estão inseridos em uma categoria maior: a dos profissionais da educação. Iremos, no entanto, restringir nossa abordagem à categoria *professores*, por considerá-la a base de formação sobre a qual se assenta a constituição dos demais profissionais da educação.

práticas de formação de professores, indo posteriormente debruçar-se sobre as concepções desses profissionais, afina-se com a percepção que construí em minha prática docente, como formadora de professores, de que mais do que uma instrumentalização técnica ou uma discussão filosófico-epistemológica acerca da normalidade, é fundamental entender a própria estrutura de concepções dos sujeitos acerca da deficiência em si e da diferença de maneira ampliada.

Na análise dos artigos disponíveis no Sistema SCIELO, pelas mesmas palavras-chave das dissertações e teses, e nos trabalhos apresentados na ANPED, encontrei estudos que apontam uma preocupação com a maneira como a abordagem da Educação Especial vem sendo feita nas licenciaturas em geral e no curso de Pedagogia em particular, nos trabalhos de Cartolano (1998), Santiago (2003), Almeida (2005) e Michels (2005).

Almeida (2005) aponta como a questão da Educação Especial⁹ vem sendo tratada em cursos de licenciatura em universidades do Estado do Mato Grosso do Sul; destaca o importante papel que esta formação teria, considerando que “o profissional que escolheu a profissão do magistério, optou também pela possibilidade de atuar diretamente com alunos com necessidades educacionais especiais”, já que o encaminhamento desses a turmas comuns do ensino regular é processo irreversível no contexto escolar da atualidade. Lembra, no entanto, que a inserção de disciplinas que abordam conteúdos referentes à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre elas as que têm algum tipo de deficiência, é recomendada pela Portaria 1793/94 e enfatizada nas Diretrizes Curriculares que regulamentam os cursos de licenciatura, mesmo que não considerada em caráter obrigatório.

Santiago (2003), analisando a presença de disciplinas que tratem de temas tradicionalmente vinculados à Educação Especial nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES – Mineiras, identifica que, embora essas disciplinas existam nos currículos, não são cursadas por todos os futuros professores e, mais do que isso, são ministradas com base em paradigmas por vezes contraditórios, que vão da defesa da Segregação à Inclusão, passando freqüentemente pelo paradigma da Integração, a depender do professor ministrante, em disciplinas isoladas do currículo como um todo. Indica a “necessidade de revisão dos cursos de Pedagogia das IFES Mineiras, no que se refere às ações necessárias para promover a formação de professores para a diversidade” (p.14), entendendo que é fundamental formar os professores para atuação em contextos em que se apresenta a multiplicidade de sujeitos e não

⁹ Abordada, na pesquisa realizada pela autora “como disciplina necessária à formação do professor do ensino regular, uma vez que este deverá encontrar alunos com necessidades educacionais especiais e adaptar diferentes intervenções pedagógicas ao grupo de alunos para o qual leciona.” (ALMEIDA, 2005, p. 2).

apenas fragmentando o olhar sobre as questões ligadas às deficiências.

O mesmo é apontado por Michels (2005) ao destacar como o modelo Médico (biológico) e Psicológico predominam na orientação curricular dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e de como essas bases de compreensão da deficiência dificultam que os professores entendam a sua “ação pedagógica como fato social”. Essa abordagem médico-psicológica é, segundo observado por vários estudos, comum aos currículos de disciplinas e cursos que atuam na formação de professores para o ensino de pessoas com deficiência, conforme nos aponta Michels (2005, p. 270):

Sob os auspícios do modelo médico-psicológico, o aluno é responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso escolar, os quais são explicados pelas marcas da deficiência. Tal visão tem sido hegemônica, encobrendo a compreensão segundo a qual os sujeitos se constituem nas e pelas relações sociais. Como superar, então, o processo de exclusão escolar? Como pensar a inclusão como objetivo dessas formações de professores?

Esta ênfase no modelo médico-psicológico que permeia a Educação Especial, bem como sua abordagem como área à parte dos sistemas educacionais, dicotomizando ensino regular e ensino especial, já era apontado por Cartolano em 1998, mostrando que, embora a discussão acerca das questões da Inclusão tenha avançado em nosso país, a formação de professores ainda não a assumiu integralmente. Na própria ANPED, observa-se essa dificuldade, havendo o exemplo de um único trabalho acerca de Formação de Professores para a diversidade apresentado no grupo próprio – GT 8 – ficando os demais todos localizados no grupo da Educação Especial – GT 15, institucionalizando a segregação no próprio ambiente onde seria de se esperar que as políticas de inclusão fossem gestadas, discutidas e analisadas.

Estudos acerca de concepções, realizados por Marques, L. (2001b), Dorziat (2002) e Almeida, Gobete e Sobrinho (2002) apontam direções diferenciadas num movimento que vai das Concepções dos Professores acerca da deficiência ao como deve se dar o ensino e a aprendizagem desses indivíduos em relação aos procedimentos pedagógicos e aos espaços mais apropriados para esta educação. Alves e Naujorks (2005) tratam de Representações dos Professores acerca da Inclusão de alunos com Distúrbios Globais de Desenvolvimento, que embora não sejam consideradas deficiência, são também fortemente demarcados no conjunto das diferenças, auxiliando em nossas reflexões.

No entendimento de Marques, L. (2001b, p. 3) as Concepções dos Professores são “os

sentidos que retratam o seu modo de ser e de agir”. Em seus estudos vai destacar o sentido paternalista da deficiência assumido pelos professores, que assumem como ponto de referência o déficit biológico dos alunos, fator destacado também nos demais trabalhos. Ao focar na constituição biológica dos indivíduos, vemos emergir entre os professores uma lógica que sustenta a exclusão dos sujeitos e o condicionamento da presença dos alunos na escola traduzido no discurso de que o “aluno... pode estar na sala de aula regular *se...*” presente nas falas inclusive dos profissionais que se auto identificam como defensores da Inclusão.

Analisando em seus textos estas concepções, algumas conclusões trazidas por Alves e Naujorks (2005), Dorziat (2002) e Marques, L. (2001b), deslocam a relação com a deficiência para uma concepção sociológica da diferença e estimulam a refletir sobre a formação de professores. No entender de Dorziat (2002, p. 06):

A diferença, o individual, precisam ser compreendidos como contradições sociais, como diferença em relação, em vez de diferença como livre-flutuante e deslocada. O refazer social e a reinvenção do eu devem ser entendidos como dialeticamente sincrônicos e não como sem relação ou como apenas marginalmente conectados. São processos que se informam e que se constituem mutuamente.

Isto é ainda melhor explicitado pela seguinte recomendação acerca da formação de professores:

Pensar a formação de professores para atuarem com a diversidade é um fato que remete a uma mudança de postura de todo e qualquer professor, independente dos alunos em questão. Nesse contexto, a formação vai além de uma mera atualização didática e pedagógica e se transforma na possibilidade de criar espaços, onde as pessoas aprendam a conviver com a mudança e a incerteza. (ALVES e NAUJORKS, 2005, p. 12).

Dos trabalhos que se reportam diretamente a processos de formação inicial de professores, Santiago (2003) e Almeida (2005) debruçam seu olhar sobre como esta formação vem sendo feita nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, conforme já citamos anteriormente. Dal-Forno (2005), Martins (2005), Lade (2005), Klein, Lockman e Müller (2005) vão focar sua atenção em questões que nos reportam à formação continuada de professores.

Em meu entendimento, a formação do professor é um processo formalmente iniciado

nas licenciaturas, mas que deve estender-se por toda sua vida laboral, com uma atenção especial aos primeiros anos de sua inserção no mundo do trabalho, momento em que, não encontrando espaços de reflexão e interlocução com seus pares, o profissional corre o risco de não construir as necessárias interligações entre a fundamentação teórica e a atividade prática, assumindo o aforismo de que “na prática, a teoria é outra”.

Entendo que toda ação concreta, prática, é resultado de uma concepção teórico-metodológica que precisa ser evidenciada no cotidiano da escola, de forma que as ações pedagógicas sejam resultado de uma escolha, de uma intencionalidade, e não mera reprodução de práticas, sem a necessária clareza dos fundamentos e objetivos que a sustentam.

Dal-Forno (2003), Martins (2005), Klein, Lockman e Müller (2005), a exemplo de outras dissertações e teses por mim analisadas, que se debruçam sobre a Formação Continuada, realizam pesquisa em que a metodologia utilizada pauta-se em técnicas que constituem, em essência, processos de formação continuada como grupos focais, intervenção reflexiva, desenvolvimento e avaliação de programas de formação continuada e grupos de discussão. Essas práticas de pesquisa que tem intervenção no cotidiano da escola mostram a importância da Universidade como agência formadora, ao mesmo tempo em que evidenciam a fragilidade das políticas de Formação Continuada em nossos sistemas educacionais, que, de maneira geral, não dispõem de políticas sólidas, sistematizadas, que atravessem as alternâncias próprias às gestões dos sistemas.

Apenas Lade (2005) vai analisar as políticas de formação continuada já existentes em uma rede municipal de ensino, buscando traçar sua trajetória e os sentidos que a orientam.

Em linhas gerais, estes trabalhos tiveram como foco compreender a realidade existente nos processos de formação inicial ou continuada de professores, bem como as concepções destes professores acerca da educação de pessoas com deficiência. Este tema é aprofundado em nosso estudo, que busca compreender caminhos do processo constitutivo da identidade profissional de docentes que atuam na Educação Especial neste período em que o foco das discussões se coloca na Educação Inclusiva, no intuito de apreender os elementos que estabeleceram esta constituição identitária nas histórias de vida desses profissionais.

1.2 O percurso a trilhar em nosso estudo

O senso comum circulante na área da Educação Especial aponta que boa parte dos

professores que se envolvem na educação de pessoas com deficiência, o fez inicialmente pela existência de parentes ou conhecidos próximos que apresentem algum tipo de deficiência. Não é este o meu caso e nem de muitos dos professores cujo processo de formação acompanhei e que vieram a desenvolver uma docência que considera as questões que envolvem as diferenças, e que tendem a ser, por esta razão, identificados como *professores da Educação Especial*.

Compreender de que forma esta constituição identitária se deu, o processo em que se construiu – ou não – um compromisso desses professores que manifestam uma postura aberta à educação em contexto de diversidade, com a educação de pessoas com deficiência, é o objetivo central desta pesquisa.

A grande questão por trás desta inquietação tem sido o meu incômodo a cada início de período letivo como ministrante de cursos da ainda nomeada disciplina Fundamentos da Educação Especial, ministrada a graduandos do curso de Pedagogia e de licenciaturas: que programa de disciplina deverá ser estabelecido? Que textos adotar? Que problematizações fazer? Para que tipo de exercício docente? Para a construção de que sociedade? Enfim, que currículo (em sentido amplo) será desenvolvido?

O Parecer CNE/CEB/MEC nº 17/2001 (BRASIL, 2004, p. 317) indica que a “Formação dos Professores” para a Educação Especial na Educação Básica constitui tema específico ao lado da “Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que apresenta Necessidades Educacionais Especiais”, e que deverá ser competência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) a elaboração de suas diretrizes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, constantes da Resolução CNE/MEC 02/2001 (BRASIL, 2004, p. 13) indicam esta formação como *capacitação* que deverá ser comum a todos os professores das classes comuns e apontam a necessidade de *especialização* de profissionais para a área e define que:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial.

São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras. (p. 18).

Essa distinção na perspectiva de formação dos professores em capacitados e especialistas, conserva a dicotomia historicamente construída entre a Educação Especial e o Ensino Regular. Essa dicotomia e o entendimento que tenho acerca dela será oportunamente aprofundada, cumprindo, neste momento, destacar que no mapeamento da produção acadêmica do período aqui focado, a totalidade dos trabalhos referia-se à qualificação para a docência no ensino regular, evidenciando o desestabilizar vivenciado pela Escola com a chegada de educandos que trazem consigo marcas evidentes de suas diferenças.

Marques, C. (2001) em sua tese de doutorado em que analisa as concepções veiculadas na mídia acerca da deficiência e das condutas típicas, nos aponta a ocorrência de “três formações ideológicas e suas respectivas formações discursivas” (p. 49-50) assim formuladas:

1. Paradigma da exclusão: entende a deficiência como anormalidade, colocando as pessoas com deficiência na condição de desviantes, incapazes e doentes, ou seja, totalmente à margem do processo social. Tem como formação discursiva a segregação desses indivíduos;
2. Paradigma da integração: caracterizado ideologicamente pelo confronto entre o discurso dominante da exclusão e aquele construído a partir da voz das próprias pessoas com deficiência e/ou das pessoas com eles envolvidas na luta pelo reconhecimento da diferença como condição existencial possível. Traz como formação discursiva a perspectiva da visibilidade desses indivíduos;
3. Paradigma da inclusão: em que a preocupação, alimentada principalmente pela ciência e pela tecnologia, é melhorar as condições de vida de todas as pessoas, com deficiência ou não, através da facilitação do acesso a todos aos recursos disponíveis tendo como princípio o dado da diversidade como característica maior da existência humana. Tem como formação discursiva a perspectiva da acessibilidade.

Na experiência como docente em cursos de formação de professores e na análise das produções da área, pude observar a presença de formações ideológicas e discursivas semelhantes. No ambiente educacional, elas podem traduzir-se em debates em que, ao se pensar qual o ambiente mais adequado para a educação formal de pessoas com deficiências, encontramos profissionais que tomam por paradigma a **exclusão** considerando como o ideal de educação a segregação das crianças em espaços escolares especializados; outros defendem à **integração** apenas de alunos aptos à inserção no sistema regular de ensino como ele se apresenta atualmente e outros ainda, encontram-se preponderantemente inseridos no

paradigma da **inclusão**, que defende a reestruturação dos sistemas escolares para o atendimento educacional de todos os indivíduos, considerados em sua diversidade.

A cada um desses paradigmas irá associar-se uma concepção quanto à forma como deverá ocorrer a Formação dos Professores para a educação de pessoas com deficiência. Em um paradigma que defende a exclusão e o espaço segregado como área de proteção ao indivíduo, em que este deverá ser preparado para uma posterior integração à sociedade, a perspectiva central é a da formação de especialistas, instrumentalizados para a “correção” ou compensação dos desvios. Mais do que um educador no sentido amplo, o foco da formação se dá em um profissional que domine ferramentas e meios próprios à intervenção na área onde se localiza a marca de diferença do sujeito: para o surdo, o intérprete e o instrutor de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, para o cego, o instrutor do Braille, para o indivíduo com deficiência física, o profissional apto a adaptar a estrutura corporal do sujeito ao modelo socialmente aceito e a propor adaptações físicas dos espaços coletivos. O grande confronto e desafio para a escola é o educando com Deficiência Mental, que vem colocar em evidência a fragilidade das práticas de “ensinagem”¹⁰ na atualidade.

Este modelo da correção do defeito é o que tem se destacado na história da formação de professores para a Educação Especial, preservando a dicotomização regular *versus* especial, e a fragmentação de formações por tipo de deficiência (sensorial, física ou mental). Esses profissionais atuam não só nas escolas especializadas, como também são chamados a encaminhar os processos de transição dos educandos em processo de integração, e a dar apoio aos professores das classes comuns, quando do encaminhamento de alunos ao ensino regular. Ou seja, também na perspectiva da Integração das pessoas com deficiência em turmas do ensino regular, o foco permanece na formação de um conjunto de professores especialistas nas diversas situações de deficiência.

Maiores conflitos se colocam para os profissionais que se posicionam em uma formação ideológica pautada pelo princípio da Inclusão. Nesta perspectiva, em que se tem o “múltiplo”¹¹ como parâmetro orientador das relações humanas, o múltiplo como “o único

¹⁰ A expressão ensinagem foi inicialmente explicitada no texto de Anastasiou, resultante da pesquisa de doutorado: Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Termo adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos, condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno, durante o cursar graduação. (ANASTASIOU, 2004, p. 62).

¹¹ No contexto da chamada “política de identidade” o termo está associado ao multiculturalismo. Nesta perspectiva, considera-se que a sociedade contemporânea é caracterizada por sua diversidade cultural, isto é, pela coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gêneros, sexuais) de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial. (SILVA apud MARQUES, C., 2001, p. 67).

universal possível” (MARQUES, C., 2001, p. 67-68), não há mais espaço para a transferência da responsabilidade educacional sobre quaisquer pessoas a especialistas, ficando o foco de formação estabelecido na formação de professores generalistas, aptos a reconstruírem seus conhecimentos em função das demandas com as quais se deparam ao longo de sua carreira docente.

A questão pesquisada neste estudo, concentrou-se em verificar, entre professores que atuam na educação de pessoas com deficiência, atuantes no ensino fundamental, em alguns casos em serviços de apoio ao ensino regular, que manifestam uma postura aberta à atuação em contexto de diversidade, quais os fatores que contribuíram na história de vida com que construíram sua profissionalidade docente, para que construísem esta ótica inclusiva, *comprometida* com a realização de um processo educativo aberto às diferenças.

Considerando que o processo de constituição da profissionalidade docente e as práticas do cotidiano escolar, estão inseridos em um contexto histórico, social e cultural; a concepção de que os homens são seres constituídos nas relações sociais em determinado contexto sócio-histórico, em que dialeticamente se constituem ao tempo em que alteram sua realidade, assumo como perspectiva de reflexão teórico-metodológica, a perspectiva histórico-cultural, tomando como autores fundamentais para essas reflexões teóricas Bakhtin e sua teoria enunciativa da linguagem e Vygotsky¹² com a teoria da construção social do conhecimento.

É a partir desse referencial que oriento não só os procedimentos de pesquisa, como as análises das informações encontradas ao longo do processo de pesquisa, entendendo que a presença do pesquisador em campo, não só possibilita estabelecer determinada leitura da realidade, como também altera essa realidade, no momento mesmo em que possibilita a reflexão e evidenciação dos elementos que direcionam as práticas sociais daquele contexto.

Estamos cientes dos desafios colocados por essa perspectiva que, conforme aponta Frigotto (1989, p. 72), constitui, mais do que uma metodologia de pesquisa:

uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Coerente, no entanto, aos fundamentos epistemológicos da teoria histórico-cultural, que considera que “a dialética, para ser materialista e histórica não pode constituir-se numa

¹² Nos textos produzidos por Vygotsky ou sobre ele, encontramos uma variedade de grafias de seu nome em diferentes autores e/ou editoras, decorrente de diferenças em seu alfabeto matriz. Optamos pela adoção da grafia com dois “y” em todo o texto.

‘doutrina’... numa camisa-de-força fundada sob categorias gerais não historicizadas” (FRIGOTTO, 1989, p.73) estabeleci também um diálogo com autores como Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva e Erving Goffmann que, com suas reflexões acerca da identidade e diferença possibilitam um aprofundamento na análise das relações dos professores e da sociedade como um todo, com os indivíduos que apresentam deficiências. Há a clareza de que são autores que desenvolvem suas reflexões com base nos Estudos Culturais – os dois primeiros – e na Sociologia do Desvio desenvolvida pela Escola de Chicago – o terceiro, guardando diferenças fundamentais em relação à perspectiva teórico-metodológica adotada nesse estudo, mas cujos trabalhos trazem contribuições aos debates acerca da diferença estabelecidos na atualidade, que não podem ser ignorados.

Para atingir os objetivos deste trabalho, em um primeiro momento, apresento uma retrospectiva histórica da Formação de Professores para a Educação Especial no Brasil, e a maneira como ela se desenvolve no contexto da Formação de Professores como um todo, bem como as questões que envolvem a constituição da profissionalidade docente.

Em seguida, apresento as contribuições dos fundamentos da teoria histórico-cultural para a construção da reflexão acerca da diversidade, enfatizando as contribuições de Bakhtin e Vygotsky, a motivação para o aprofundamento de estudos nestes autores, em diálogo com as reflexões acerca da constituição da identidade na atualidade. A seguir indico o desenho metodológico adotado como caminho de compreensão às questões propostas, embasada nas práticas de pesquisa sócio-histórica¹³ desenvolvidas no Brasil por autores como Kramer, Freitas, Jobim, Amorim e outros, perspectiva esta que, creio, favorecerá a compreensão das questões propostas.

Percorrido esse caminho passamos às reflexões e à análise dos achados de pesquisa propriamente ditos. Por fim, tratamos das contribuições do processo de pesquisa para os participantes, refletindo acerca dos caminhos que se desenham para os profissionais da Educação Especial na atualidade.

¹³ Estes autores, que embasam nossos estudos, utilizam a terminologia “sócio-histórica” para referir-se ao tipo de pesquisa que ora realizamos. Optamos, no entanto, pela utilização da terminologia “histórico-cultural” por entender, que o termo “cultural” abrange um espectro mais amplo de possibilidades do que apenas os aspectos “sociais”.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A discussão sobre os fundamentos e as práticas educativas que vem sendo adotadas para a educação de alunos com deficiência em turmas do ensino regular, é tema constante nas discussões sobre o cotidiano escolar e atravessa as falas de muitos atores envolvidos no cotidiano da Educação Brasileira. Uma fala recorrente é de que “*os professores não estão preparados para atuar com esses alunos*”. Mas o que seria essa preparação? Como se poderia pensar a formação de professores para a educação de Todos? Muito se discute e pouco se tem de direcionamentos concretos nessa área.

A própria definição do *locus* onde essa educação deva ser realizada, se nos espaços de educação convencionados para todos – a escola regular – se em instituições especializadas ou se numa mescla desses sistemas, ainda gera muita polêmica. Nos documentos oficiais que regulamentam a educação no Brasil com destaque para a LDB 9394/96 (BRASIL, 2004, p. 102) e para a Resolução CNE/MEC 02/2001 (BRASIL, 2004, p. 13), preserva-se a categoria da Educação Especial, entendida de diferentes maneiras pelos vários “leitores”, ao lado de discursos que entendem que, no rumo da inclusão, não há uma perspectiva de “Educação Especial” e sim uma “Educação” que ao ser destinada à formação da nova geração incluiria a todos, já que a natureza humana é a da *diversidade*.

Entendendo que a sistematização das informações acerca da trajetória histórica da formação de professores para a Educação Especial é importante para podermos refletir sobre os caminhos a serem adotados para essa formação na atualidade, é importante a realização de um mapeamento histórico destas práticas no Brasil desde seus primórdios. Com base nas informações existentes em livros, dissertações, artigos e documentos legais, pode-se estabelecer um paralelo entre as práticas gerais de formação de professores no País e a formação dos professores para a Educação Especial, independente do *locus* de ocorrência dessa atuação.

2.1 A formação de professores no Brasil: breve histórico

Leonor Tanuri em seu artigo *História da Formação de Professores no Brasil*, publicado em 2000, na Revista Brasileira de Educação, nos apresenta um painel expressivo de

como se deu esse processo histórico. Com base neste texto, iremos aqui realizar um breve resgate deste processo de forma a associá-lo posteriormente à formação de professores para a Educação Especial.

Segundo Tanuri (2000), em termos mundiais, o estabelecimento de escolas destinadas à formação de professores para o exercício da docência só se deu com a Revolução Francesa, que fomentou a criação de sistemas públicos de ensino, concretizando a idéia de uma Escola Normal a cargo do Estado.

No Brasil registram-se, já em 1772, a preocupação com a seleção dos “professores de primeiras letras”, mas somente por volta de 1820 serão encontrados documentos que sinalizam a preocupação com a formação dos professores para a realização do “Ensino Mútuo”, pelo método lancasteriano, preparação esta exclusivamente prática, sem qualquer fundamentação teórica. A primeira Escola Normal será fundada no Rio de Janeiro em 1835, com duração efêmera - até 1849 - ao lado de várias outras escolas fundadas em vários pontos do País, com trajetória semelhante, fechadas em alguns casos por falta de alunos, em outros por descontinuidade administrativa, sinalizando uma falta de interesse pela profissão, seja pela baixa remuneração oferecida aos professores, seja pela compreensão de que não havia necessidade de preparo para o exercício da docência de primeiras letras. Nesse período, a seleção de professores para as escolas dava-se por concursos e exames, dispensando-se, dos poucos candidatos, qualquer exigência de formação.

Somente após 1870, com a “consolidação de idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como da liberdade de ensino” (TANURI, 2000) é que se estruturam escolas mais permanentes. Estas apresentavam como características comuns, uma organização didática simples, com 1 ou 2 professores ministrando todas as disciplinas em um currículo rudimentar que, em termos didáticos, tinha no máximo uma pedagogia prescritiva. Neste período, a crença de que:

“um país é o que a sua educação o faz ser” generalizava-se entre os homens de diferentes partidos e posições ideológicas e a difusão do ensino ou das “luzes”, como se dizia freqüentemente nesse período, era encarada como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação (BARROS, 1959, p. 23).

Com a chegada da República, poucas são as alterações nesses sistemas, no entanto, a ausência do Governo Federal no âmbito das Escolas Normais, favoreceu que alguns estados criassem sistemas próprios. São Paulo, por exemplo, que no início do século XX converte-se

em principal pólo econômico do País, torna-se modelo na formação de professores, com a influência de filosofias científicas, valorizadas nos currículos e “ensaios de renovação pedagógica no ensino público”, destacadamente o método intuitivo de Pestalozzi. Embora os reformadores já quisessem a Escola Normal Superior, esta não se instalou, ficando como pólo principal a Escola Caetano de Campos, com o Curso Normal de nível médio, em que:

destaca-se a amplitude do currículo, com ênfase nas matérias científicas, o prolongamento de seu curso para quatro anos, e a exigência de uma cultura enciclopédica, a ser avaliada através de exames, para ingresso na referida instituição. (MONARCHA apud TANURI, 2000).

Há também, nesse período, o surgimento de cursos complementares destinados a preparar os professores para escolas preliminares mediante o acréscimo de um ano de prática de ensino nas escolas modelos. São as Escolas Normais de Nível Primário, só extintas em 1920, quando se faz a unificação, em São Paulo, de todas as escolas pelo padrão das mais elevadas.

Também no Rio de Janeiro, capital federal, há instituições especializadas na formação de professores, ao lado de outros estabelecimentos de natureza privada que se instalam em outros estados como Minas Gerais, Bahia, Pernambuco e Goiás, por exemplo.

Com a difusão das idéias do movimento da Escola Nova, amplia-se o foco na formação de professores, com base na perspectiva de que mais do que conhecer os conteúdos da escola primária, é necessário o domínio de técnicas de ensino, aplicadas nas escolas-modelo que se criavam anexadas às Escolas Normais. Em meados da década de 30, a partir das experiências da Escola Caetano de Campos (SP) e do Instituto de Educação (RJ), tem-se a definição de um modelo pedagógico padrão para as Escolas Normais, que passam a oferecer uma base de estudos educacionais a ser mantida até a década de 70 do século XX.

Outro *locus* da formação de professores é o curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, no esquema que ficou conhecido como 3+1 sendo, 3 anos de fundamentos da educação e 1 ano de preparo didático. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, há uma definição de currículos mínimos e a estruturação do curso de Pedagogia, com quatro anos de duração e sua distinção em Licenciatura e Bacharelado. Em 1968, a reforma universitária instituída pela lei 5.540/68 gera uma nova regulamentação aprovada pelo Conselho Federal de Educação – CFE em 1969 e que estrutura o Curso de Pedagogia de modo a formar *docentes e especialistas de educação*, mediante habilitações

específicas, entre elas a de *Educação de Excepcionais*, para a qual não foi fixado currículo mínimo.

No período 1942-1946, ainda sem uma legislação específica para o ensino, surgem várias “Leis Orgânicas de Ensino”, entre elas a “Lei Orgânica do Ensino Normal” que não trazia grandes mudanças nos cursos, mas consolidava práticas já existentes em alguns estados, instituindo a formação normal em dois ciclos: o primeiro formando os regentes do ensino primário e o segundo formando os professores propriamente ditos. Além desses, os Institutos de Educação ofereceriam os cursos de Especialização para áreas específicas, momento em que, pela primeira vez se apresenta, no âmbito legal, a Educação Especial. Como destaca Tanuri (2000, p. 69), com essa Lei Orgânica:

A formação de professores é encarada como objeto de uma “escola profissional” e não apenas de um curso, uma vez que se exigia que cada escola normal mantivesse um grupo escolar, um jardim de infância e um ginásio oficialmente reconhecido; quanto às escolas normais regionais, elas deveriam manter duas escolas isoladas.

Mesmo com as alterações constitucionais imediatamente posteriores, os estados continuaram adotando como modelo de organização, o mesmo padrão definido na Lei Orgânica. É um período de forte expansão do Ensino Normal, registrando-se, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, 546 Escolas Normais no ano de 1951, 258 concentradas nos estados de São Paulo e Minas Gerais sendo 358 particulares e apenas 168 públicas.

Essas escolas, que continuam crescendo em escala geométrica ao longo das décadas de 1950 e 1960, são alvo de sérias críticas quanto à qualidade dos cursos oferecidos. Na década de 1970, essa discussão irá desembocar na adoção de um modelo tecnicista de formação, baseado na Teoria do Capital Humano, reforçando a divisão do trabalho pedagógico na escola e enfatizando práticas pedagógicas organizadas em termos de métodos e técnicas instrucionais.

Embora nesse período também se registrem discussões acerca da formação dos professores em nível superior, isso ainda não se materializa, registrando-se, com a Lei 5692/71, uma estruturação com maior organicidade e articulação entre os níveis de formação, extinguindo a formação de professores em nível ginásial. Alterada pela Lei 5540/68, que, no regime militar instaurou as reformas no ensino superior, o curso de Pedagogia será fragmentado em formações técnicas específicas à formação de especialistas.

Nos anos 1980, à medida que os profissionais questionavam o excessivo tecnicismo e compartimentação da Pedagogia em habilitações que diferenciavam a formação dos professores da dos “especialistas” em educação, criam-se os CEFAMs.

Elaborado em 1982 pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC e divulgado junto às Secretarias de Educação. O projeto tinha por objetivo redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais. (CAVALCANTE, 1994 apud TANURI, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 (BRASIL, 2004, p. 102), estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (art. 62), admitindo, no entanto, em suas disposições transitórias a formação mínima dos professores de séries iniciais em cursos Normais de nível médio, além de retomar a figura dos Institutos Superiores de Educação não necessariamente vinculados a universidades, como espaço de formação de professores.

A orientação relativa aos Cursos Normais Superiores sofre nova alteração recentemente com a deliberação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, instituída em maio de 2006. No tocante à formação de professores para a Educação Especial além de encontrarmos indicações em título específico da LDB 9394/96 (BRASIL, 2004) que trata da Educação Especial, temos as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE 02/2001 (BRASIL, 2004) que define que deverão ser formados profissionais em nível de capacitação e de habilitação. Não há, no entanto, até o momento, a publicação de diretrizes específicas de Formação de Professores para a Educação Especial na Educação Básica, que havia sido apontado no Parecer CNE/CEB/MEC 02/2001 (BRASIL, 2004), já citado neste trabalho.

2.2 A Formação de Professores para a Educação Especial no Brasil

O pensar acerca da história da formação dos professores para a Educação Especial no

Brasil, precisa necessariamente ser feito considerando condicionantes como as concepções acerca da deficiência e o conseqüente “olhar” social acerca dos sujeitos com deficiência, a história da educação desses indivíduos e a própria história da formação de professores, perspectiva na qual esses profissionais funcionam como categoria específica.

Nos registros históricos do século XIX e primeira metade do século XX que conseguimos localizar na bibliografia disponível, os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e de Minas Gerais, têm destaque expressivo. Entendemos, no entanto, que isto não significa a não existência de atividades no restante do País, mas que temos ainda um campo fértil de pesquisas a serem desenvolvidas nos demais estados.

Até o século XVIII, raros são os registros que apontem no sentido de uma preocupação com a educação de pessoas com deficiência, mesmo após o advento da condenação à eliminação física desses sujeitos e ao fazer seu acolhimento em asilos, mosteiros e conventos. Pode-se inferir que essa ausência vincula-se ao fato de os sujeitos com deficiência não serem concebidos como indivíduos, como seres humanos, sujeitos de direitos. Como nos lembra Mazzotta (2001, p. 16):

A própria religião, com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E, não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana.

A preocupação com a formação de professores, em geral, é recente na história da educação brasileira, mas a formação de profissionais que contemplasse entre seus temas a educação das crianças com deficiência deu-se ainda mais tarde. Concordamos com Mazzotta (1993, p. 42) quando afirma que “o atraso na ampliação de programas de formação de professores de excepcionais teve como um dos principais fatores a inexistência de um corpo de conhecimentos pela ausência de experimentação e pesquisa”.

Embora não se possa fragmentar períodos históricos como movimentos estanques que não se intercomunicam, que não ocorrem de maneira entremeada em diferentes espaços-tempos, iremos proceder a análise desse movimento da formação de professores considerando – para efeito didático – três momentos principais: dos primórdios até meados de 1920, em que a presença de profissionais da área médica direciona as ações educacionais, ao lado da influência dos primeiros estudos de psicologia experimental; da década de 1920 até final dos anos 1960 com a influência do movimento da Escola Nova; de 1972 à década de 1990, com a

formação de especialistas em educação de “excepcionais”. Finalizamos com alguns indicativos legais que estão conduzindo as reflexões na contemporaneidade.

Analisando a produção de estudos e trabalhos acerca da educação de pessoas com deficiência como área de conhecimentos específica, Januzzi (2004) nos aponta períodos com distinção semelhante: até 1930 a predominância dos estudos realizados por médicos; entre 1930 e 1990 predomina a produção de psicólogos, desencadeada principalmente pela influência de Helena Antipoff e seu trabalho junto às Sociedades Pestalozzi; e que após 1990 prioriza-se o “enfoque ensino-aprendizagem”, embora a complexidade da área ainda favoreça a manutenção de vínculos com a medicina, psicologia e lingüística. Damos destaque a esta questão considerando que a base desses estudos terá efeito orientador das políticas e práticas de formação de professores estabelecidas posteriormente.

2.2.1 Dos primórdios até 1920

Tendo sido o Brasil colônia portuguesa, em um momento em que a centralidade da cultura e da educação localizava-se na França, local onde muitos dos jovens da colônia iam estudar, os movimentos iniciais de educação de cegos e surdos que ocorreram na França, repercutiram no Brasil, gerando o surgimento de instituições especializadas nestas áreas. Mas quem eram os responsáveis por esses estabelecimentos, seus dirigentes e professores?

De maneira geral, nos registros existentes quanto à origem da criação e na direção dessas instituições, os profissionais têm sua formação na área médica. Mais uma vez, não se trata de movimento específico do Brasil, já que mesmo em outros países a presença dos médicos à frente de instituições educacionais é uma constante. Januzzi (2004) nos oferece alguns elementos para refletir acerca dessa situação:

O despertar dos médicos nesse campo educacional pode ser interpretado como procura de respostas ao desafio apresentado pelos casos mais graves, resistentes ao tratamento exclusivamente terapêutico, quer no atendimento clínico particular, quer no, muitas vezes, encontro doloroso de crianças misturadas às diversas anomalias nos locais que abrigavam todo tipo de doente, inclusive os loucos... e a contribuição desses profissionais prossegue através dos tempos, buscando respostas nas teorias de conhecimento vigentes. (p. 31).

No atendimento a essas crianças, médicos como o Dr. Carlos Fernandes Eiras e Basílio de Magalhães, ao lado de professores como Norberto Souza Pinto, iniciaram a realização de estudos e aplicação de técnicas pedagógicas de base sensorialista, como as desenvolvidas por Séguin, na França, e aperfeiçoadas pelo doutor Bourneville, que desenvolveu um conjunto de aparelhos educativos. Concordamos com Januzzi (2004) quando afirma que mais do que “patentear a segregação social” desses deficientes, esses movimentos apresentam:

algo de esperançoso, algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos, já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma da vida do grupo social de então. Daí, as viabilizações possíveis, desde a formação dos hábitos de higiene, de alimentação, de tentar se vestir, etc. necessários ao convívio social. Elas colocam de forma dramática o que se vai estabelecendo na educação do deficiente: segregação *versus* integração na prática social mais ampla. (p.38).

Dessa forma, os primeiros documentos de teorização sobre o assunto, nascem da mão de médicos, mesmo quando apresentavam procedimentos e técnicas do âmbito pedagógico. Como exemplo desse fato, temos o Serviço de Higiene e Saúde Pública, que iniciado ainda durante o Império, teve grande importância na condução de ações educativas junto aos deficientes, chegando a publicar em 1924 um folheto intitulado *Educação de crianças anormais* com 13.049 folhetos produzidos, segundo Januzzi (2004).

Outro exemplo, é a publicação do Dr. Vieira de Mello – médico-chefe do Serviço Médico-Escolar de São Paulo – dos textos *Débeis mentais na escola pública* e *Higiene escolar e Pedagogia*, com normas para o funcionamento do serviço de higiene escolar e pedagogia que tinha por atribuições, entre outras, fazer a “seleção dos anormais, com especificação das deficiências observadas e do regime especial que necessitassem, bem como a criação de classes e escolas para eles e orientação técnica aos profissionais nelas atuantes” (JANUZZI, 2004, p. 39).

Esse mesmo movimento da presença médica na educação dos então chamados anormais, é registrado também por esta autora, na Bahia, com o Dr. Alfredo Vieira autor do livro *Testamens para a educação dos anormais* (1917) e, em Pernambuco com o Dr. Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho (1892-1943) que, além de atuar como professor catedrático

de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal Oficial de Pernambuco, fundou em 1929 o Instituto de Psicologia, vinculado ao Departamento de Saúde inicialmente e, posteriormente, ao Departamento de Educação. É lá que ele que organiza a primeira equipe multidisciplinar, formada por psiquiatra, pedagogo e psicólogo, para o atendimento a crianças anormais (JANUZZI, 2004, p. 42).

Nesses trabalhos, enfatiza-se que a responsabilidade do atendimento a essas crianças é da competência do médico, atuando o professor ou o pedagogo, como apoio complementar, concepção que permanecerá por muitos anos em nossas instituições e no imaginário das famílias de crianças com deficiência.

Esses profissionais da área médica, que começam a ocupar-se da educação das crianças com deficiências passam também a ser influenciados pelos estudos e pesquisas desenvolvidos nos laboratórios de psicologia experimental que se difundiam por toda a Europa e Estados Unidos, em especial os trabalhos de Binet e Simon com os testes de inteligência.

Fruto dessa influência é a instalação em 1909 do Laboratório de Psicologia Experimental de Amparo (SP) pelo professor Clemente Quaglio, que posteriormente veio a estabelecer o “Gabinete de Psicologia Experimental”, anexo à Escola Normal da Praça da República. Nessa época, realizou pesquisa em duas escolas públicas da capital, aplicando a escala métrica de inteligência de Binet e Simon (JANUZZI, 2004, p. 49). A entrada desses testes como elemento de avaliação dos “anormais”, tem uma significação relevante, como aponta Januzzi (2004) ao se referir ao Decreto Lei do Estado de São Paulo, 1216, de 27 de abril de 1904. Trata-se de:

uma clivagem “nova” baseada nos critérios de aproveitamento escolar, que são estabelecidos pelos autores da escala... é a escola apontando os anormais, uma vez que já nessa época vigorava a lei de isenção de matrícula em grupos escolares e escolas-modelo aos imbecis e aos que por qualquer defeito orgânico fossem incapazes de receber instrução. Logo os anormais mais evidentes já estariam rejeitados. (p. 51).

Também na Escola Normal de São Paulo, em 1914, o psicólogo italiano Ugo Pizzoli é convidado a ministrar curso de Psicologia Aplicada à Educação (CARVALHO, 1997, p. 270-274). Pizzoli, catedrático da Universidade de Modena, na Itália, e Diretor da Escola Normal da mesma cidade, veio ao Brasil com a missão de reorganizar o Laboratório de Psicologia Experimental, da Escola Normal da Praça da República onde, além de trazer

instrumentos e equipamentos que foram instalados no laboratório, atuou na formação pedagógica de professores e diretores de escola.

Durante o período de férias escolares, Pizzoli ministrou cursos de Antropologia e Psicologia Pedagógica para os professores e diretores do Estado. É ainda sob sua orientação, segundo Carvalho (1997) que se elaborou a Carteira Biográfica Escolar, onde eram registrados os dados familiares, referências médicas, mensurações variadas, dados físico-psicológicos, enfim, vários elementos de onde se pretendia inferir a “normalidade” ou “anormalidade” das crianças e daí traçar o método e a didática para seu ensino.

Nesse contexto, em que, além do conhecimento precário sobre a deficiência - tantas vezes confundida com a doença mental – a própria formação de professores era ainda incipiente, fruto de experiências isoladas, atreladas a esparsas iniciativas oficiais, não encontramos registro de qualquer curso específico para a preparação de professores especializados para o ensino desses “anormais”, apenas a inserção da disciplina Higiene Escolar, no currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro em 1919 (JANUZZI, 2004, p. 96).

2.2.2 Da década de 1930 até final dos anos 1960

A década de 1930 é marcada, em termos educacionais no Brasil, pela influência do movimento renovador dos “Pioneiros da Educação Nova”. Esses educadores, ao tratarem a educação como “problema social e direito individual a ser assegurado principalmente através da escola pública”, trazem alterações relevantes a todo processo de formação de professores. Cumpre destacar que, parte dos teóricos que embasam os estudos do movimento da Escola Nova, já influentes entre nós desde os anos 1920, iniciaram seus estudos e pesquisas a partir do trabalho com crianças “excepcionais” como é o caso de Maria Montessori e Decroly.

Isso vai contribuir para que, no código de Educação do Estado de São Paulo, instituído em 1933, se apresente a primeira manifestação governamental sobre *Educação Especial*. Nesse período, muitos educadores envolvidos com a educação de deficientes utilizam a expressão “ensino emendativo”. Na fala de Mazzotta (1993, p. 4),

Ainda na década de trinta, foram instaladas duas “classes para débeis mentais” na Capital e criada a Secção de Higiene Mental Escolar, que recebeu, dentre outras atribuições, a de organizar a assistência médico-pedagógica aos “débeis mentais” e promover a preparação e

aperfeiçoamento de pessoal especializado.

Em que pese a instalação destes serviços, as iniciativas oficiais de formação de professores especializados na área da deficiência mental são muito restritas. Em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, Helena Antipoff realizou “cursos para professores de crianças com desvio de conduta e o primeiro curso de logopedia”. Em 1948 realizou outros cursos atendendo a professores rurais em exercício, professores de instituições especiais e de reformatórios, contando já aí com o apoio de alunas de seus cursos de aperfeiçoamento e com o financiamento de Secretarias de Educação (JANUZZI, 2004, p. 82).

Em São Paulo, a Sociedade Pestalozzi organizou, em 1953, o primeiro *Curso Intensivo de Especialização de Professores* realizado anualmente no período 1953-1959 em períodos de férias escolares (MAZZOTTA, 2001, p. 45). É também desse período a intensificação das ações nas APAEs congregando profissionais de Saúde para ações de reabilitação, ao lado de professores para o ensino de deficientes.

A formação de professores para a educação de surdos e cegos, já encontrava ações pontuais no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES e no Instituto Benjamim Constant – IBC, antigo Imperial Instituto dos Meninos Cegos, ambos no Rio de Janeiro. No caso do IBC registrava-se inclusive a prática, instaurada desde sua fundação, de que os alunos adultos, permanecessem no Instituto depois de formados, como repetidores ou professores, prática essa que só foi restringida em 1943 com o novo regulamento, alvo dos decretos 14165 e 14166 de 3/11/1943 (ARAÚJO, apud JANUZZI, 2004, p. 80).

Em 1947, o IBC ministrou em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, o primeiro curso para professores de cegos, e uma *especialização em didática especial de cegos e amblíopes*. Em 1951, realizou curso de Higiene Ocular, em seu Ambulatório de Prevenção à Cegueira. A partir de 1954 realizou cursos para professores e inspetores de ensino, que tiveram a participação de professores de vários estados do País e que tinham em seu currículo temas como a Psicologia do Cego, Psicologia da Cegueira e Psicologia Educacional do Cego.

O Instituto Nacional de Surdos Mudos, atual INES, realizou no período de 1951 a 1961 o Curso Normal de Formação de Professores Surdos, de nível médio e com 03 anos de duração. Ofereceu ainda o curso de especialização de 02 anos, também com a oferta de sistema de internato para os residentes em outros estados do país (JANUZZI, 2004, p 82).

Dedicando-se à análise da história da formação docente para a educação especial em São Paulo, Mazzotta (1993), identifica a existência regular de cursos, a partir de 1955, que

podem ser distribuídos em dois períodos específicos: um momento entre 1955 e 1972 em que os cursos foram regulamentados como especialização do professor primário ou normalista – cursos à época de 2º grau – e após 1972, como uma das habilitações específicas possíveis do curso de Pedagogia, conforme veremos mais a frente.

Em seu relato, esses cursos surgiram todos vinculados, de alguma forma, à Secretaria de Educação do Estado, funcionando até 1972, quando foram extintos pela deliberação CEE 15/71 pela qual “os cursos de formação de professores de excepcionais deveriam ser de nível superior de curta duração”, já em consonância com a reforma do curso de Pedagogia ocorrida em 1969 e com os ajustes da Lei 5540/68 que trouxe alterações na estrutura de todo o ensino superior do país.

O atendimento educacional passa a ser assumido a nível nacional através de, Campanhas Nacionais de Educação em áreas específicas como a CESB – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, em 1957, a CNEC – Campanha Nacional de Educação de Cegos, em 1958, e a CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, em 1960, a partir de onde surge um Fundo Especial de natureza bancária para as ações da área.

Vinculados a essas Campanhas, cursos diversos foram realizados: em 1955, *Curso de Especialização no Ensino de Cegos*, no Instituto de Educação Caetano de Campos; em 1957, *Curso de Formação de Professores de Deficientes Mentais*, no Instituto Carlos Gomes em Campinas; em 1958, *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Ensino Especializado de Crianças Mentalmente Retardadas*, realizado pela Seção de Higiene Mental Escolar e Serviço de Saúde Escolar; em 1960, *Curso de Especialização no Ensino de Surdos* no Instituto de Educação Padre Anchieta, com apoio do INES; em 1965, *Curso de Especialização de Professores Primários de Deficientes Físicos*.

O decreto de criação da CADEME, ao definir as atribuições desse órgão traz, em seu artigo 3º inciso II e V, uma redação que indica a perspectiva medicalista e assistencial que permeia o atendimento ao estabelecer que o órgão atuará:

II – incentivando, pela forma de convênios, a formação de professores e técnicos especializados na educação e reabilitação das crianças retardadas e outros deficientes mentais.

V – estimulando a organização de cursos especiais, censos e pesquisas sobre *as causas do mal* e meios de combate. (MAZZOTTA, 1993, p. 53).

Em 1967 será criada Unidade de Educação Especial, na Escola Caetano de Campos para formar professores nas quatro áreas de especialização aí definidas: Auditiva, Mental, Visual e Física, em um único curso, com 02 anos de duração, ao contrário dos anteriores que tinham em média 01 ano de duração.

2.2.3 Da década de 1970 até meados de 1990

Na década de 1970, os conceitos de Normalização e Integração têm sua entrada no cenário educacional. Ao invés de focar a atenção nas dificuldades e limitações dos indivíduos, a atenção passa a localizar-se nas potencialidades dos indivíduos e no sentido de desenvolver essas potencialidades em benefício de toda a sociedade. Surge a idéia do *mainstreaming*: “integração progressiva na corrente da vida com os considerados normais”. A idéia era atender a todos com o máximo respeito às suas necessidades individuais.

Cria-se, em 1973, em substituição às Campanhas, o CENESP/MEC – Centro Nacional de Educação Especial, como órgão responsável pelas políticas de formação de professores e estruturação de uma política articulada na área, com a “finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA, 2001, p. 55).

Na busca da estruturação de uma política nacional, Samuel Kirk, professor de Educação Especial na Universidade do Arizona (E.U.A.) foi convidado pelo CENESP/MEC em 1974 para atuar como consultor do Ministério da Educação, no tocante à estruturação do processo de formação de recursos humanos para a Educação Especial. Ele trouxe uma concepção, que veio a ser assumida pelo governo federal, de que há um “*caráter multidisciplinar da educação especial, que torna necessária a preparação de outros especialistas tais como médicos, enfermeiros, fisioterapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais, aos quais denomina de ‘profissionais para-educacionais’*” (MAZZOTTA, 1993, p. 54). Esses profissionais atuariam como “auxiliares” do professor, e seria contemplada ainda a formação de administradores educacionais e escolares.

Em São Paulo, no período de 1972 a 1989, analisado por Mazzotta (1993, p. 107-121) há uma intensificação na oferta de cursos de formação de especialistas, tanto como habilitação específica do curso de Pedagogia, quanto como cursos de extensão e de especialização *lato sensu* realizados por instituições, tanto públicas quanto privadas (confessionais e leigas).

Esses cursos se distribuíram por vários estados atendendo a uma clientela formada de candidatos não só iniciantes na carreira do magistério, como por professores já vinculados à rede estadual de ensino que incentivava uma formação na área.

No aspecto curricular, as bases identificadas por Mazzotta (1993, p. 107-121) permitem identificar quatro tendências de orientação curricular: *a tendência médico-pedagógica*, primeira a nortear a formação de professores no Brasil e que enfatiza a presença de disciplinas ligadas à neurologia, fisiologia, patologia, anatomia, fonoaudiologia, etc; *a tendência psico-pedagógica*, *a tendência pedagógico-psicológica* e finalmente uma tendência de base integralmente *pedagógica*, tendo como definidores os diferentes pesos atribuídos à formação psicológica (aspectos do desenvolvimento, aprendizagem, psicomotricidade e ajustamento) ou pedagógica (fundamentos da educação, métodos, técnicas, recursos didáticos, escola-comunidade e administração escolar). A formulação curricular, em uma base mais intensamente pedagógica, vem como tendência que se afirma na Europa na década de sessenta e no Brasil a partir dos anos 1970.

Um aspecto que perpassa a maioria dos cursos oferecidos é o do foco próprio de cada curso em alguma área específica de deficiência: Auditiva, Mental ou Visual. Há ainda, segundo este mesmo autor, no âmbito das políticas públicas, uma confusão entre *serviços de reabilitação* e de *educação especial*. Outro destaque a ser considerado é que o foco medicalista que perpassava os vários currículos, gerava práticas que distanciavam esta formação de uma prática realmente educacional como pode-se inferir da fala de Queiroz e Perez Ramos (apud JANUZZI, 2004, p. 181):

às professoras de cegos, davam-se muitos conhecimentos sobre o olho, sobre a visão [...] e quase nada sobre as percepções auditiva e tátil, as vias principais para a educação. A mesma atitude era tomada em relação à preparação dos professores para demais tipos de excepcionalidade.

A legislação do período 1972-1985 apresenta uma confusão terminológica registrando, às vezes o termo “excepcionais”, às vezes “deficientes”, ficando, no entanto, associada aos deficientes a Educação Especial. No entender de Mazzotta (2001, p. 73), “ao assegurar aos *deficientes a educação especial*, os legisladores parecem ter entendido existir uma relação direta e necessária entre *deficiente e educação especial*”. Este mesmo autor, ao referir-se à Portaria 186 de 10 de março de 1978, assim se manifesta:

Em tais diretrizes fica patenteado um posicionamento que atribui um *sentido clínico e/ou terapêutico* à educação especial, na medida em que o atendimento educacional assume o *caráter preventivo/corretivo*. Não há aí uma característica de educação escolar propriamente dita... Os elementos que compõem a argumentação no sentido da abordagem terapêutica da educação especial, são complementados pelas diretrizes a respeito dos professores de classes especiais. Conforme a Portaria Interministerial 186, não há uma *exigência* de professor especializado para classes especiais, mas uma recomendação ao nível do “sempre que possível”. (MAZZOTTA, 2001, p. 73).

Na década de 1990 acirram-se as discussões na área, sendo relevante assinalar a promulgação da Portaria 1793, de dezembro de 1994, que vai reafirmar a necessidade de se ministrar disciplina relativa à Educação Especial nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas, antecedendo a própria LDB que entraria em vigor apenas em 1996, com capítulos específicos, tanto destinados à Educação Especial quanto à Formação dos Profissionais da Educação.

Em 2001, a Resolução CNE/02 (BRASIL, 2004) apresenta as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, com encaminhamentos recomendando a formação de professores em nível de capacitação e habilitação, deixando, no entanto, várias brechas para os diversos entendimentos acerca do que seria esta *capacitação* ou esta *habilitação*. O que cumpre destacar é que, os discursos atuais encaminham-se no sentido de entender que o único elemento comum a todos os seres humanos é a *diversidade* e que nenhuma *super-especialização* assegurará que se dê conta de todo o espectro dessa diversidade humana, tornando necessária uma reformulação dos parâmetros que vinham sendo pensados até o momento como de Educação Especial.

Lade (2004, p. 36) em sua dissertação de mestrado em que realizou estudo acerca da formação continuada de professores para a diversidade na cidade de Juiz de Fora, analisa as discussões que vem ocorrendo em todo País sobre essa formação e nos oferece uma reflexão relevante para subsidiar o debate:

Em todas estas discussões, o que observo é que muito pouco se fala na formação de professores e professoras para o trato com a diversidade humana. As pessoas com deficiência continuam à margem destas discussões, ainda sendo consideradas como um grupo específico ao qual se deve dar uma atenção especializada, não fazendo parte desta discussão mais geral. O fosso criado entre a educação regular e a especial continua existindo, mesmo diante de todas as discussões de um novo paradigma, dificultando assim a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde realmente todos

possam se beneficiar, construindo uma sociedade com valores democráticos e mais humanas.

Ao realizar essa sistematização do Histórico da Formação de Professores para a Educação Especial no Brasil, alguns elementos se evidenciam: é patente a ocorrência de lacunas nas informações existentes, com registros consolidados quase que exclusivamente na região Sudeste do País, o que, longe de indicar a inexistência de ações nos demais estados, aponta a necessidade de que pesquisas de natureza historiográfica sejam expandidas e trazidas à reflexão da comunidade. Outro aspecto fundamental é o fato de que as políticas públicas educacionais em vigor na atualidade apresentam forte atrelamento às concepções médico-biológicas e psicologizantes, o que pode ter sua gênese entendida se considerarmos essa trajetória histórica.

2.3 As perspectivas de formação de professores para a diversidade no século XXI

Embora não sendo objetivo deste trabalho estabelecer prescrições acerca das práticas de Formação de Professores, nem dar conta de sistematizar os intensos debates de que esta formação tem sido alvo, consideramos relevante pontuar algumas questões que se estabelecem nos debates acerca deste tema, considerando a importância das formas Educacionais Especiais na atualidade, na intenção de que, refletindo acerca desse percurso, caminhemos no sentido da construção de uma outra profissionalidade para os docentes: uma formação que tenha como foco uma atuação docente que considere a diversidade, o Múltiplo, como fator de enriquecimento das relações humanas, em que o trabalho educacional atinja a todos que dele necessitam, sem o deslocar dessa responsabilidade para especialistas, que têm também um importante papel, mas cuja atuação não pode ser confundida com a função educativa e nem substituí-la.

A dicotomização entre o ensino considerado como regular e aquele categorizado como Educação Especial, reflete-se claramente nas posturas que vêm orientando as práticas de formação de professores. A discussão que se estabelece, tende a manter as práticas de formação de professores especialistas e professores generalistas, em processos diferenciados. Bueno (1999a e 1999b), em artigos que questionam essa formação, nos aponta a necessidade de que sejam capacitados professores do ensino comum, com formação básica que lhes

possibilite atuar em contexto de diversidade, os chamados *generalistas*, e a formação de professores *especialistas* qualificados em áreas específicas que teriam como função compor equipes de atendimento específico para os alunos com necessidades especiais e que atuem como apoio aos professores das salas de ensino regular.

Mendes (apud PEREIRA, 2002, p. 26-27), em estudo em que analisa a situação de formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades especiais e, reforçando a perspectiva de uma formação dicotomizada, afirma que:

não há previsão de programas especiais para a formação em Educação Especial. Este fato aumenta a indefinição de como irá se efetivar a formação nesta área (...) Portanto, a formação de professores em Educação Especial permanece indefinida e mais provisória ainda do que antes.

Esta concepção é referendada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2004), embora, em seu Artigo 4º recomende que os sistemas municipais, estaduais e federal ofereçam, aos professores que já estão exercendo o magistério, oportunidades de formação continuada, inclusive no nível de especialização, sem no entanto dar indicações acerca dos princípios dessa formação.

As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006 apresenta, em nosso entendimento um avanço relevante na concepção da formação de professores para o atendimento às pessoas com deficiência ao incluir esse atendimento, em um único inciso no contexto de uma variada condição da diversidade humana, sem delimitar espaços demarcados pela deficiência. No Inciso X de seu artigo 5º (BRASIL, 2006), determina que:

O egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

Na análise de teses, dissertações e, em especial, de documentos orientadores veiculados pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação - SEESP/MEC¹⁴,

¹⁴ Destacamos aqui como referência o material que compõe o kit *Saberes e Práticas da Inclusão – Ensino Fundamental*, produzido em 2004, que dispõe também de uma versão para a Educação Infantil, e o *Documento Orientador 2006*, documento direcionado a gestores e o mais recente entre os disponibilizados na área de

fortalece-se uma tendência no sentido de indicar a formação de professores especialistas, com a perspectiva de atuarem em colaboração com os professores das classes comuns. Este movimento realiza-se, na maior parte das vezes, apartado das discussões gerais de formação de professores que se realizam nos espaços próprios de discussão estabelecido nos fóruns representativos dos professores como ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, FORUMDIR – Fórum dos Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras e CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, numa perspectiva que, assegurando a dicotomização de sistemas, contribui para a manutenção do Paradigma da Exclusão em nossa sociedade.

Se considerarmos que o século XXI está dando continuidade ao processo de rupturas do Universal – como parâmetro de normalidade – ao Múltiplo, tomado como parâmetro a orientar as relações humanas, precisaremos repensar as bases de formação dos profissionais que atuam na educação, em especial dos docentes. Em uma estrutura educacional pautada na multiplicidade, não há formação especializada prévia que possa dar conta de todo o espectro da diversidade humana, mas há a necessidade de investir-se em processos de formação que, articuladamente, favoreçam a predisposição à reconstrução das práticas docentes por todos os profissionais, no contexto de seu desenvolvimento profissional, postura que demanda uma reorientação nos processos atualmente adotados na Formação de Professores.

2.4 A profissionalidade docente

A docência é uma atividade profissional que vem sendo alvo de forte interesse dos pesquisadores. A princípio, a educação como ciência, veio pautando-se pela apropriação de princípios e métodos de estudo de outras áreas, como a ênfase na psicologização dos processos educativos que preponderou até a década de 1970, sobreposta pela ênfase no viés sociológico preponderante a partir da década de 1980 e pela prática reflexiva que se instaurou nos anos 1990.

O foco em quaisquer desses aspectos, no entanto, não dá conta de iluminar a complexidade que envolve a docência. Esta é uma atividade profissional que se reveste de características peculiares e que tem, como nos alertam Tardif e Lessard (2005, p. 35) a

peculiaridade de ser:

um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.

Não se trata da atuação de um profissional sobre um objeto controlável, mas de um processo em que a simples aplicação de métodos e técnicas não assegura o alcance dos resultados esperados e onde, até mesmo os *resultados esperados* são alvo de profundos questionamentos entre os tantos atores que compõem o universo escolar: os alunos, colegas, pais, dirigentes. Nesta balança, o professor nem sempre representa um elemento forte, embora sobre ele, nos discursos oficiais e no senso comum repousem muitas expectativas. Conforme destacam Bussmann e Abbud (2002, p.135),

Quando se trata da tarefa educativa é preciso lembrar que essa é, em princípio, uma atividade exercida pelo conjunto dos membros de uma sociedade no seu cotidiano. Todos se educam e são educados nos diferentes tempos e espaços da vida social, mas o professor é aquele que tem por profissão, ou seja, por função social específica e especializada, realizar parcela significativa da atividade educativa que a sociedade considera relevante para sua conservação e transformação.

Além da peculiaridade de ser uma atividade profissional que envolve uma ampla gama de determinantes subjetivos, próprios das relações humanas que se estabelecem com base na linguagem, esta atividade traz consigo ainda a particularidade de ser elemento do cotidiano de todos os profissionais desde a mais tenra idade, em um processo em que, à formação inicial, realizada nos cursos de formação inicial de professores, sobrepõem-se a vivência, as experiências e os “modelos” de professor vivenciados pelos indivíduos.

No Brasil, os estudos acerca das questões que envolvem a profissionalidade docente, vêm sendo realizados por vários pesquisadores com destaque para Brzezinski (2001, 2002) e Ramalho, Nuñez e Gauthier (2000 e 2003) que nos apresentam discussões relevantes acerca da constituição da identidade e da profissionalização docentes e da necessidade de profissionalizar o ensino, rompendo com a tradição posta pelas raízes históricas da profissão que lhe associam um caráter “missionário” um *ethos* religioso como definem Tardiff e Lessard (2005). Bourdounclé (1991 apud LÜDKE E BOING, 2004, p. 1173) propõe a

seguinte definição para Profissionalidade:

Termo de origem italiana e introduzido no Brasil pela via francesa, está associado às instabilidades e ambigüidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem colocado como uma evolução da idéia de qualificação.

Nas discussões acerca dessa profissionalidade, os trabalhos apresentados por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 20) apóiam-se em autores canadenses, portugueses, espanhóis e brasileiros que têm sistematizado “idéias a respeito de um novo modo de pensar e produzir a docência”. Em Brzezinski (2002), autores como Alarcão, Enguita, Nóvoa, Perrenoud e Popkewitz entre outros, se destacam em função de terem um “posicionamento comum sobre a necessidade de ampliar a luta para a construção de uma identidade profissional do professorado” (ZANATTA *et all*, 2002, p. 160) Mas, o que é a Identidade Profissional do professor e como ela se estabelece? Na ótica de Gatti (1996 apud BRZEZINSKI, 2002, p. 9),

a identidade do professor é fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história.

Esta identidade, que é socialmente construída pode ter, segundo Carrolo, apresentado por Brzezinski (2002, p. 8) características de constituição diferenciadas. Para Carrolo, analisando os variados elementos que compõem o ofício docente, o professor é um profissional de identidade *unitas multiplex*, em uma definição que nos reporta à Lei Básica do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores (VYGOTSKY, 2004, p. 483), que oportunamente apresentaremos:

Essa unidade profissional múltipla emerge da articulação de pelo menos dois processos identitários, pelos quais se constrói a identidade coletiva: um que refere-se à identidade pessoal – identidade para si – e outro à identidade social – identidade para outrem. Sendo assim, a identidade coletiva pode ser entendida como *produto de um processo de sucessivas socializações*, configurada por meio de uma dupla transação que o sujeito realiza: uma interna, do sujeito com ele mesmo, e outra externa, do sujeito com o mundo.

Nestas discussões acerca da Identidade Profissional, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 64), nos alertam que esta “não é um processo natural, mas um processo social e histórico dado pela ação do grupo que deseja a profissionalização, assim como pelo contexto que oferece as condições necessárias a esse processo”. Entendemos que o nosso projeto de pesquisa que tem por objetivo identificar, entre professores que construíram uma prática docente pautada no reconhecimento e na valorização das diferenças, que fatores contribuíram, em sua história de vida para a constituição dessa identidade profissional, não pode ser desenvolvida sem pautar-se nas discussões gerais que se desenvolvem.

A discussão acerca da docência como profissão e dos critérios que deverão nortear essa profissionalização docente são recentes. Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 42-68), inicia-se na década de 1980, após um período em que tivemos professores *Improvisados* (até o século XVI); *Artesões* (conforme a tradição religiosa, que deveriam dominar algo mais que o conteúdo de sua disciplina); *Técnicos* (como a ambição cientificista da Escola Nova) iniciando-se apenas na década de 1980 um movimento de estabelecimento do professor como um profissional com uma formação específica e outros critérios que estabelecerão sua existência como profissional.

Se a própria noção de profissionalidade docente encontra-se em construção, como definido por Alarcão e, já sofrendo um processo de proletarização¹⁵, tende-se a indicar uma crise nesta identidade docente. Essa crise de identidade, no entendimento de Lüdke e Boing (2004, p. 1175) “é provocada, entre outras variáveis, pela precarização do trabalho docente”. No entanto, como nos demais processos de constituição identitária, Pimenta (apud PEREIRA e MARTINS, 2002, p. 122) nos lembra que:

a identidade do profissional da educação não é, pois, algo estático, fixo e não suscetível de mudanças. Pelo contrário, é um dado mutável, dinâmico, não é externo de tal forma que possa ser adquirido e emerge de um contexto histórico como resposta às necessidades postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

Lüdke e Boing (2004, p. 1168-1169) ao discutir a fragilidade da identidade profissional docente, destacam o fato de esta não ser considerada “tão específica” aos olhos da

¹⁵ Brzezinski afirma que o professorado das sociedades capitalistas passou por um processo sucessivo, prolongado, desigual e marcado por conflitos, de perda de controle sobre os meios de produção, do objeto de seu trabalho e da organização de sua atividade, portanto, proletarizou-se (apud PEREIRA e MARTINS, 2002, p. 115).

sociedade, que acata com tranquilidade o fato de que pessoas com diferentes qualificações exerçam a docência, em especial na Educação Básica. Apontam ainda, uma série de fragilidades da “profissão” docente. Dentre elas destacamos: “a falta de um código de ética próprio, a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos” e a fragilidade do que os autores denominam de “identidade categorial”, se tomada em comparação com outros grupos ocupacionais.

Na perspectiva do que veio sendo categorizado como Educação Especial, a definição acerca de quem é o profissional responsável pela educação dos indivíduos que apresentam diferenças biológicas expressivas, tem sido bastante controversa. Nas discussões acerca da Identidade Profissional do Professor e de sua Profissionalização, não encontramos um olhar que contemple as questões da diversidade, mas uma tendência a tratar os professores que atuam com pessoas com deficiência como *especialistas*, profissionais com peculiaridades que os isolam das discussões gerais. Discordamos desse posicionamento, por entender que a atuação em contexto de diversidade deve fazer parte da formação inicial e continuada de todos os professores, como elemento fundamental de todo o seu Desenvolvimento Profissional¹⁶.

Com este olhar que projeta uma Profissionalidade Docente pautada no Múltiplo como o *único Universal possível* (MARQUES, C., 2001) é que encaminhamos nossos estudos acerca da Identidade Profissional docente.

¹⁶ Adotamos aqui a perspectiva posta por Imbérnon (2001) do Desenvolvimento Profissional não apenas como cursos de formação continuada, mas como parte do conjunto de fatores que impedem ou que possibilitam que o professor obtenha avanços ao longo de sua vida profissional, como parte de projetos institucionais influenciado por fatores como as condições de trabalho, as relações com a comunidade, a legislação que regulamenta a profissão, salários e estrutura formal, bem como o nível de decisão e participação desse profissional nestas decisões.

3 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DIVERSIDADE

A perspectiva histórico-cultural é aqui adotada pela possibilidade de compreensão dos sujeitos em seus processos de constituição, tomando “a forma mais madura” de um fenômeno não como seu estágio final, mas como elemento de onde partirão os estudos que nos permitam observar como este fenômeno se desenvolveu, considerando, não só seus “degraus antecedentes e inferiores... refletindo, não só sobre o produto em si, mas sobre o seu processo de evolução” (IBIAPINA e FERREIRA, 2005, p. 29).

É consenso entre os pesquisadores, educadores e no seio da comunidade como um todo que, na atualidade, a escola e os profissionais que nela atuam, não estão dando conta das necessidades sociais da coletividade e, em grande parte dos discursos, a responsabilidade do fracasso da educação formal é atribuída aos professores. Em face disso, projeta-se em uma possível reformulação de sua formação o poder de superar todas as dificuldades de inserção das novas gerações no acervo cultural construído pela humanidade. Discordamos dessa posição, por entender que a educação formal realizada pela escola e a Formação dos Professores que realizam esta educação insere-se em um contexto social, político e econômico muito mais amplo, o que demanda também um aprofundamento de nosso olhar.

Vygotsky (2004), com sua teoria da construção social do conhecimento, que entende as relações do homem no mundo como base do desenvolvimento humano, nos oferece elementos importantes de reflexão sobre estas questões. Ao entender que o mundo simbólico dos indivíduos, seus conceitos e idéias acerca do ambiente físico-social e acerca de si próprio, são construídos nas relações sociais, de maneira articulada e, em permanente transformação, abrem-se infinitas possibilidades de crença na possibilidade de reformulação das relações sociais como um todo e das práticas educativas em particular.

Esta visão do homem como uma totalidade concreta que se encontra em constante processo de construção, em perspectiva dialética, onde o homem ao tempo em que, através da atividade, constrói o mundo, é ao mesmo tempo, reconstruído ininterruptamente, nos parece a chave do pensamento vigotskiano.

A obra de Vygotsky apesar de produzida no curto período de vida do autor (1896-1934) é extensa e precisa ser considerada no tempo em que se coloca já que, ao longo de sua produção ocorreram mudanças significativas em aspectos fundamentais de seu pensamento e, em alguns momentos, apenas caminhos gerais são indicados, à espera de aprofundamento por outros estudos e pesquisas, coerentemente com o cerne de seu pensamento que tem na

capacidade humana de reconstrução e transformação a lógica essencial.

Suas idéias e de seus sucessores foram “forjadas em um período de rápida e intensa convulsão social: a Revolução Russa”, conforme nos aponta Daniels (2002, p. 10-11). Atuando em um sistema estatal para a educação de crianças sem-teto e/ou com deficiências, no “Comissariado do Povo para a Educação Pública”, Vygotsky inicia a “criação de teorias psicológicas que ele e outros usaram como ferramentas para o desenvolvimento de novas pedagogias para todos os aprendizes” (idem, p.10).

É nesse ambiente que Vygotsky irá desenvolver uma teoria que considera a força das influências sociais, históricas e culturais no desenvolvimento das funções psicológicas e, em que busca desenvolver uma Psicologia Geral que dê conta de entender os processos de formação dos homens como processos imersos na história e no contexto cultural de cada grupo social. No que toca à Educação Especial, sua obra destaca a questão da educação dos anormais¹⁷ à época denominada de Defectologia. Embora entendendo que ainda há muito a se estudar acerca de sua produção nesta área, nos aprofundaremos mais nos aspectos de seu trabalho que favoreçam a compreensão dos processos de constituição da identidade profissional de docentes.

No Brasil, muitas teorias vigotskianas foram apropriadas a partir da década de 1980, de maneira superficial, por educadores dos mais variados matizes, sem considerar alguns dos problemas¹⁸ que envolvem um estudo mais aprofundado de sua obra, proliferando a difusão de conceitos desconectados de sua fundamentação epistemológica.

Vygotsky nos alerta que a atuação das forças sociais no desenvolvimento dos sujeitos se dá de maneira ativa, em que o homem é alterado pela realidade ao mesmo tempo em que altera essa mesma realidade; e esta inter-relação do homem com o meio histórico e cultural em que vive ocorre através de diferentes “meios de mediação”. Não se trata de coerção social ou de imposição ideológica infligida a cada indivíduo, mas de uma relação em que ativamente os sujeitos se apropriam das formas culturais do grupo social em que vivem através da interação com o outro. No entender de Clot (2006, p. 23): “o social não é um objeto exterior a ser interiorizado diretamente. O caminho da vida social ao indivíduo não é direta. Nós nos

¹⁷ Mantemos aqui a terminologia original utilizada pelo autor em seus textos e que inclui as pessoas cegas, surdas e os deficientes físicos e mentais.

¹⁸ Daniels (2002) nos aponta alguns problemas que dificultaram o estudo deste autor: aspectos logísticos: referentes à origem e real disponibilidade dos textos; aspectos lingüísticos: referentes às dificuldades de tradução pela própria estrutura conceitual de algumas palavras em russo que não encontram similar em outras línguas e que no ato da tradução passam por um esvaziamento, ou por uma leitura feita a partir de referencial cultural bastante diferenciado do contexto em que foi gerado; a canonização de princípios: em que os discípulos zelosos transformam princípios em postulados estáticos “inquestionáveis” em suas bases; a apropriação superficial de princípios desconectados de seus contextos.

tornamos sujeitos, transformando o social *em si* pelo social *para si*”.

As Funções Mentais Superiores, consideradas como os elementos que irão caracterizar o funcionamento psicológico tipicamente humano, têm sua origem ontogenética permeada pela interação social e serão simbolicamente mediadas por sistemas construídos pela humanidade em seus diferentes momentos históricos. Estas Funções Mentais Superiores serão constituídas através do que Vygotsky (2004, p. 483) vai chamar de Lei Básica do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, na qual todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível coletivo, social e depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois, no interior da criança (intrapsicológico).

A Lei Básica do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores nos ajuda a refletir acerca dos processos de constituição de identidade na medida em que o processo de interiorização do mundo social pelos indivíduos não é passivo, mas é permeado por (re)significações individuais, em que os conteúdos culturais de cada grupo social adquirem um sentido intrapsíquico singular. Neste processo de interiorização, de singularização de sentido, ocorre uma síntese, assim definida por Oliveira (1993, p. 23):

A síntese de dois elementos não é a simples soma ou justaposição desses elementos, mas a emergência de algo novo, anteriormente inexistente. Esse componente novo não estava presente nos elementos iniciais: foi tornado possível pela interação entre esses elementos, num processo de transformação que gera novos fenômenos.

Aguiar (2001, p. 95-110) ao discutir a forma como os indivíduos se apropriam das significações de seu grupo social, destaca o fato de que o plano individual, não é uma mera transposição do social, mas é um processo desenvolvido pela atividade do sujeito que contém a possibilidade de criação do novo. Aguiar reporta-se ao conceito de conversão com que Pino analisa esta apropriação de significações. Segundo Pino apud Aguiar (2001, p. 103):

A noção de conversão pressupõe [...] a noção de superação, e de mediação, pois o que ocorre não é a interiorização de algo de fora para dentro, mas a conversão de algum elemento da realidade social em algo que, mesmo permanecendo ‘quase social’, se transforma num elemento constitutivo do sujeito.

A mediação é outro conceito vigotskiano que neste estudo tem extrema significação. A apropriação de conceitos e significados pelos professores, os sentidos que estes atribuem à deficiência e o modo como exercem a docência com os alunos com deficiência está intrinsecamente ligada aos processos de mediação que vivenciaram ao longo de sua trajetória profissional.

No entender de Vygotsky, mediadores são “meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles” (DANIELS, 2003, p.26). Kozulin (1998 apud DANIELS, 2003) aponta a existência de três classes de mediadores: as ferramentas materiais, as ferramentas psicológicas e os seres humanos. É na mediação das ferramentas materiais, articuladas à mediação semiótica através da linguagem e da mediação com outros interlocutores que se dá o desenvolvimento humano.

Destacamos aqui a importância de processos intencionais de formação realizada em ações de formação inicial ou continuada de professores, em que diferentes mediadores contribuem na constituição da profissionalidade desses docentes.

Através das entrevistas coletivas pudemos não só buscar o histórico da constituição da identidade profissional de docentes que atuam na educação de pessoas com deficiência, como também pudemos contribuir para a reflexão e reformulação de elementos desta identidade. Consideramos aqui a importância da linguagem como meio não só de expressão do pensamento, mas como meio também de organização desse pensamento. No entender de Clot (2006, p. 22):

Para Vygotsky, o pensamento não se exprime na linguagem, ele se realiza na linguagem. Há uma mudança do pensamento na linguagem... O pensamento vem quando se está falando; e, aliás, freqüentemente descobre-se o que pensamos, falando a alguém sobre o que pensamos. Portanto, o pensamento não se exprime na linguagem, a linguagem realiza o pensamento.

Este mesmo autor aponta ainda outra implicação da linguagem em Vygotsky que nos interessa sobremaneira (CLOT, 2006, p. 23):

sua posição é não somente de dizer que a atividade psicológica é mediatizada – Isso é verdade – pela linguagem, por instrumentos. Sua posição é dizer que ela é também mediatizante, isto é, que de certa forma, ela produz um elo entre os objetos, as pessoas e o sujeito; é uma atividade psicológica mediatizante e não apenas mediatizada.

No diálogo que estabelecemos com as trajetórias de formação dos docentes com os quais desenvolvemos nosso estudo, nos propusemos o desafio de adotar uma posição já defendida por autores como Clot, Freitas e Geraldi que defendem uma leitura bakhtiniana da obra de Vygotsky – bem como das próprias histórias de formação – no sentido de que esta apropriação se dê a partir de uma perspectiva dialógica e não monológica. Neste contexto, a linguagem teve um caráter primordial o que, naturalmente nos direcionou também ao aprofundamento de reflexões que tomaram como referência os estudos de Mikhail Bakhtin.

3.1 Bakhtin e a Epistemologia das Ciências Humanas

Mikhail Bakhtin, filósofo da linguagem e teórico da literatura que viveu no período de 1895 a 1975 em diferentes localidades da Rússia, destaca-se pela diversidade e multiplicidade de sua produção. Autor de vasta produção literária, na maior parte das vezes desenvolvida independentemente de vínculos institucionais formais, gostava de se autodefinir como um Pensador¹⁹. Sua obra sinaliza o expressivo enriquecimento de outros intelectuais, de áreas de formação as mais diversas, posteriormente qualificados como o Círculo de Bakhtin que, envolvidos por fortes laços de amizade, desenvolveram num período de dez anos, encontros e estudos coletivos a partir dos quais compuseram uma obra vasta e expressiva que apresenta dificuldades de enquadramento em alguma área específica da Ciência.

A paixão pela Linguagem que se manifesta na produção de estudos mais diretamente ligados a esta área, leva a que Bakhtin seja definido, por vezes como lingüista, por vezes como filósofo, mas é como Pensador, designação preferida por ele próprio, que encontramos a perspectiva que melhor faz jus à amplitude de sua produção e influência nas Ciências Humanas. Seu pensamento, ao invés de focar-se na ótica cartesiana, própria dos paradigmas científicos vigentes ao tempo de sua produção intelectual - que definia que a Ciência se fazia através da observação de aspectos singulares e específicos do Ser, bem como a recusa ao estruturalismo e ao formalismo, que cultivavam uma fé expressiva nesta Ciência - apresenta preocupações bastante originais.

¹⁹ Segundo Caryl (2003, p. 99-100), “Bakhtin preferia o status mais abrangente de *myslitel*, “pensador”. No jargão profissional russo, esse termo designa o intelectual que tem interesses disciplinares ecléticos e propensão para filosofar. Como se verá, Bakhtin foi um pensador que, mais do que utilizar o pensamento para iluminar a literatura, usou a literatura para ilustrar, de um modo absolutamente seletivo, o curso de suas idéias.”

Bakhtin desenvolve um modo de pensar que busca apreender o mundo e os homens em seu sentido mais amplo, incorporando práticas de natureza mais filosófica do que científica. A partir de leituras críticas de trabalhos de Wilhelm Dilthey, Bakhtin segundo Faraco (2003, p.41) assume a perspectiva metodológica de que:

o ideal das ciências da natureza é a explicação (encontrar do exterior relações necessárias entre os fenômenos), o das ciências do espírito é a compreensão (captar do interior, por uma experiência científica, por um sentir em conjunto com os outros os significados das ações humanas).

Distancia-se, no entanto, de Dilthey ao enfatizar a importância da cultura na construção da consciência individual dos sujeitos. Esta construção não se dá de forma passiva e como assimilação do mundo cultural exterior, mas como “realidade construída dialogicamente”, como atividade dialógica, como “relação dialógica”, já que nas ciências humanas o objeto estudado é o texto, a expressão de alguém, ao contrário das ciências naturais em que o objeto é mudo, estabelecendo uma relação monológica com o pesquisador.

Bakhtin (2006) desenvolve, no bojo destas revoluções, uma perspectiva em que discute que para se conhecer a condição humana é preciso compreender o homem na sua relação com o outro e em seu contexto, via linguagem. Na afirmação de Faraco (2003), Bakhtin é o “primeiro pensador contemporâneo [...] a tratar a linguagem sem a necessidade de divorciá-la da materialidade da vida social”. Ao entender a linguagem como elemento constituidor da subjetividade humana e, portanto, as Ciências Humanas como Ciências do Texto, Bakhtin vai entender a pesquisa em Ciências Humanas como uma relação dialógica em que dois sujeitos históricos dialogam em busca dos significados a serem compreendidos e não explicados, com a presença das influências explícitas das duas consciências dos dois sujeitos.

Ao longo de sua obra, alguns temas, chamados de temas bakhtinianos foram desenvolvidos, aprofundados e apropriados por diferentes áreas. Estes temas são o *dialogismo* (contraposto ao monologismo) a *polifonia*, a *alteridade*, a *exotopia* e os conceitos de *autor* e *autoria*, entre outros. Alguns destes temas como, por exemplo, o da polifonia tem o seu nascimento vinculado à análise da obra literária de Dostoiévski. No entanto, a amplitude de sua conceituação é de tal profundidade e humanidade, que, conforme afirma Amorim (2001, p. 80), “não foi até agora, suficientemente explorada fora do âmbito dos textos literários”. Nas discussões que envolvem as relações identidade-diferença, encontramos também uma referência, posta por Hall (2003, p. 219-244) quanto a este espaço de aprofundamento a ser construído, que instigou ao encaminhamento de nossa pesquisa nesta direção.

3.2 Bakhtin e a diversidade

Ao aprofundar estudos nas concepções essenciais de Bakhtin, encontramos nas idéias de seu Círculo, temas e conceitos²⁰ que nos possibilitaram refletir não só sobre a constituição dos sujeitos nos elementos que constituem sua subjetividade, como sobre as questões das relações sociais com a diferença. Embora essas discussões, não sejam contemporâneas ao período em que se deu a produção mais expressiva de Bakhtin e não se possa afirmar que ele tenha desenvolvido reflexões teóricas específicas sobre a área, nos aproximando das idéias bakhtinianas, iremos nos deparar com o caráter de “instaurador de discursividade” – conforme nos aponta Marília Amorim²¹, deste autor.

Bakhtin compreende que o processo de constituição dos indivíduos é de natureza social, estabelecida em contexto cultural, a partir das relações com o Outro, mediadas pela linguagem. Assim se dá a construção da identidade dos sujeitos. Sujeitos da vida, sujeitos da história, sujeitos ativos, que se *sujeitam* aos pensares da sociedade, ao mesmo tempo em que os refratam.

Embora em sua obra a maior parte dos textos encontrados dedique-se a análise de produções artísticas e culturais, em especial da literatura, muitos de seus conceitos podem ser transpostos como metáforas de compreensão da própria vida humana. Compartilhamos com Geraldi (2003) o objetivo de “percorrer conceitos formulados na análise estética, para construir conseqüências éticas”. Cientes de que “as infidelidades, possíveis e previstas pelo próprio autor, para quem a compreensão é uma construção do leitor a partir de suas contrapalavras” poderão acontecer.

Em nosso processo de estudos, encontramos elementos que nos possibilitaram realizar um diálogo entre os debates acerca da identidade e diferença conforme apontadas por autores como Stuart Hall, Erving Goffmann, Tomaz Tadeu da Silva entre outros, com os conceitos desenvolvidos por Bakhtin e demais autores de seu Círculo, buscando compreender como estes temas podem ser encaminhados no sentido de favorecer o estabelecimento de uma convivência menos excludente, em que a diversidade seja entendida como fator de

²⁰ Utilizamos aqui a expressão “conceitos”, mas gostaríamos de registrar uma nota de tradução de Faraco e Tezza (BAKHTIN, 1993, p. 18) que nos ajuda a entender o movimento reflexivo de Bakhtin: “No rascunho de um prefácio para uma coletânea de seus trabalhos de vários anos, Bakhtin anotou: ‘Meu amor pelas variações e pela diversidade de termos para um mesmo fenômeno.’”

²¹ Baseando-se em ensaio de Michel Foucault, acerca do autor, Amorim (2001, p. 15), afirma que “é instaurador de discursividade todo aquele cuja obra permite que outros pensem algo diferente dele. Dito de outra maneira: sua obra é condição de possibilidade para que determinados pensamentos se produzam, mas ao invés de serem pensamentos que repetem o que diz essa obra, ao contrário, trazem diferenças em relação a ela.”

enriquecimento das relações humanas e das sociedades.

Embora qualquer fragmentação do pensamento bakhtiniano corra o risco de assumir um caráter “artificial e difícil” já que suas várias concepções se mesclam de maneira articulada, para os objetivos deste trabalho nos apropriamos de alguns conceitos como os de *dialogismo*, *alteridade*, *polifonia* e, em especial, o de *carnavalização* para refletir, junto com Allon White e Stuart Hall, sobre suas possíveis implicações na construção de um mundo de relações em contexto de diversidade. Na fala de Hall (2003, p. 222):

As afinidades entre os estudos culturais e Bakhtin podem ser maiores do que muitos imaginam. De qualquer forma, minha intenção não era tanto traçar as influências teóricas diretas e sim, as “afinidades eletivas” - especificamente identificar um certo deslocamento teórico que ocorre mais ou menos ao mesmo tempo em vários, mas distintos, campos de trabalho relacionados, onde, em retrospecto, a obra de Bakhtin – ou melhor, a forma como esta foi distintamente apropriada e retrabalhada – provou ser de um valor decisivo.

Desafiados pela leitura que Hall, White e Stallybras nos apresentam das possibilidades de apropriação das temáticas bakhtinianas para o entendimento dos processos de constituição identitária e da reformulação das relações identidade – diferença, sinalizando a necessidade de maiores aprofundamentos nesse campo é que nos propomos aqui a refletir acerca da constituição da identidade profissional de docentes e de suas relações com a Diversidade, com o Múltiplo, que caracteriza os contextos sociais da atualidade.

3.2.1 A identidade e as concepções acerca da diferença

As sociedades contemporâneas caracterizam-se por um acentuado processo de transformações e reformulações em suas estruturas e na sua organização social, econômica e política. A difusão das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs e a reorganização do mundo do trabalho apresentam-se como alguns dos fatores que alteram as maneiras como os sujeitos se relacionam na sociedade.

Identidades e posições de sujeito, que até o Iluminismo se estabeleciam com base em normas e convenções sociais, permanecendo relativamente estáveis ao longo de toda a vida dos indivíduos e no interior de cada grupo social, instalados em limites normativos estreitos,

“deslocam-se”²² e os sujeitos passam a apresentar identidades contraditórias que os empurram em diferentes direções, adaptadas aos diferentes espaços que ocupam e que podem permanecer temporariamente estáveis ou alterar-se ao longo do tempo.

Neste contexto, é elemento recorrente o incômodo e os vários questionamentos referentes à maneira como se dá a constituição da identidade dos seres humanos: como se constroem os princípios, as percepções e os valores que nos impulsionam? Por que nos inter-relacionamos da forma como o fazemos? Na fala de Nietzsche citada por Larossa (2005): *como nos tornamos o que somos?* Como esse processo de constituição favorece ou dificulta a convivência com identidades diversas das nossas?

Os movimentos sociais que impactaram as sociedades ocidentais na segunda metade do século XX, trouxeram à tona uma série de discussões que tem desdobramentos ainda imprevisíveis na forma como as relações humanas se configuram e virão a se configurar na *grande temporalidade*²³. O movimento feminista, precursor dos demais movimentos sociais, ao discutir as relações de gênero e os papéis sociais de homens e mulheres no mundo do trabalho, no interior das famílias e nos demais espaços sociais, viu-se pressionado por nuances mais amplas e multifacetadas do que se poderia prever.

Constatou-se nas lutas internas e externas que vieram a ser travadas no interior desse movimento, que as relações de dominação passam por questões mais complexas do que simplesmente pelas questões de gênero. Nas práticas de dominação e exclusão estão envolvidas variantes como: etnia, cor da pele, orientação sexual, situação sócio-econômica, afiliação religiosa e outras marcas que fazem parte da constituição das identidades dos indivíduos e que têm intervenção direta na forma como se dão suas relações sociais.

Mas o que é e como se constitui a *Identidade*? Hall (2005, p. 16) indica que este termo significa “o ponto de sutura entre os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e os processos que produzem subjetividades que nos constroem como sujeitos dos quais se pode falar”.

Woodward (2005) em posição bastante semelhante à de Hall, indica que “as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos nas quais elas

²² Laclau (apud HALL, 2005, p. 16) conceitua deslocamento como “uma estrutura em que o centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma pluralidade de centros de poder”. Para ele, ao mesmo tempo em que o deslocamento desarticula as identidades estáveis do passado, abre a perspectiva de criação de novas identidades e de produção de novos sujeitos.

²³ Freitas, em atividade docente, na disciplina Processos de Pensamento e Linguagem, do Curso de Mestrado em Educação do PPGE/UFJF, no primeiro semestre de 2006, nos ensina que Bakhtin define a *grande temporalidade* como o entrecruzamento de passado, presente e futuro, transcendendo o presente.

são representadas”. Citando Rutherford, vai indicar que “a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação”.

Destas falas podemos inferir que a constituição das identidades, marcada pelos sistemas simbólicos, dá-se no tempo e no espaço, embebida pelas relações sociais, culturais e econômicas de cada sociedade em diferentes momentos históricos. É decorrente dessa vinculação sócio-histórica e cultural que temos hoje a chamada “crise de identidade” que, segundo Hall é “parte de um processo de mudança nas estruturas e processos centrais das sociedades modernas que abala os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social”.

Os sujeitos, não mais definidos por determinação ‘divina’, libertos das amarras da racionalidade cartesiana e das perspectivas sociologizantes que o pensavam apenas como um ser que passivamente internalizava, a partir do exterior, os determinantes de seu grupo social, vê-se, na Modernidade Tardia, sem um “centro fixo” onde apoiar-se na definição de sua própria identidade.

Neste mundo globalizado, em que a velocidade das transformações nas relações profissionais e pessoais se dá com maior intensidade, vamos encontrar o indivíduo transitando entre identidades contraditórias, que o empurram em diferentes direções, fazendo com que este sujeito se apresente fragmentado, com identidades variáveis e provisórias que poderão, em função das exigências sociais, ser reformuladas e re-arrumadas na medida em que as práticas sociais se alterem.

É exemplar a situação da mulher adulta ocidental, pressionada entre as obrigações de filha, mãe, esposa, amante, profissional, intelectual, esportista, em oscilação constante quanto a qual desses papéis sociais – que constituem seu perfil identitário – estará evidenciado a cada momento, chegando, no limite, a uma perspectiva saudosista dos destinos de sua avó que, ao nascer, sabia exatamente o que dela se esperava como esposa e mãe e que encontrava uma estrutura social integralmente montada para que desse conta desses papéis. Se agregarmos a esta personagem uma pertença étnica de menor valor social ou uma deficiência de origem biológica teremos o quadro caótico onde se encontra o sujeito na atualidade.

No âmbito profissional, tido por Dubar (apud LÜDKE e BOING, 2004, p. 1166) como “um dos principais componentes da identidade dos indivíduos” ao lado de outras dimensões como, por exemplo, a psicológica e a antropológica, registramos também transformações no mundo das relações de trabalho que contribuem para o agravamento da crise de identidade. No magistério, essa crise de identidade é atribuída, entre outras variáveis, à precarização das condições do trabalho docente.

3.2.2 A identidade como construção social

A identidade, além de móvel, é construída de maneira relacional, definida a partir de outras identidades: *ser branco é não ser negro ou não ser índio*. É, portanto, pela diferença indicada através de uma marcação simbólica, em relação ao outro, que a identidade se estabelece. Como afirma Goffman (1988, p. 134) “a diferença em si deriva da sociedade, porque, em geral, antes que uma diferença seja importante ela deve ser coletivamente conceptualizada pela sociedade como um todo”.

A construção da identidade e da diferença, conforme entendem Woodward, Hall e Silva, é resultado de atos de criação lingüística, “fabricadas” em um mundo de relações culturais e sociais. É por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos que as representam que as identidades vão adquirir seu sentido. Na perspectiva de Woodward (2005, p. 39-40):

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação, quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social - são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença de uma população de forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles; eu/outro.

Nessa perspectiva de entendimento da construção da identidade é que percebemos poder estabelecer uma articulação com os princípios do Círculo de Bakhtin, já que também para Bakhtin, um dos elementos básicos da constituição do *eu* é o princípio dialógico, que tem na linguagem seu alicerce fundamental. A arquitetura bakhtiniana tem no diálogo um de seus pilares, com uma concepção radicalmente social do homem, como ser que se constitui na/pela interação social.

Mas essa concepção de *diálogo*, não se dá apenas no plano das réplicas textuais que ocorrem na interação face-a-face. O sentido do diálogo para o Círculo de Bakhtin é bem mais amplo, envolvendo um olhar ao complexo de forças que nele atua: é o diálogo entendido como um *tenso combate*, onde a convergência e a adesão podem dar lugar ao desacordo, ao embate e à recusa. É nesta *tensão entre as forças* que Bakhtin entende a possibilidade de construirmos a compreensão dos fenômenos sociais e históricos.

As relações efetivamente dialógicas se dão, na medida em que os sujeitos assumem posições responsivas em relação aos textos aos quais se encontram expostos²⁴. Estas posições responsivas gerarão as contra-palavras que serão respostas ao texto e estas palavras irão refletir os diferentes entendimentos dos sujeitos em diálogo.

Interessa-nos destacar um aspecto dessa prática dialógica que é o ato da refração elemento central, em nosso entendimento, da arquitetura bakhtiniana, já que é ela que nos possibilita realizar avanços e amadurecimentos nas relações sociais: o homem não reflete da mesma forma a realidade em que vive, mas a refrata, dando a ela diferenciadas formas a partir de seu próprio olhar. No entender de Bakhtin (2006, p. 107):

O pensamento humano não se limita a refletir a realidade do objeto que ele procura conhecer; ele reflete sempre também a realidade do sujeito cognoscente, sua realidade concreta. O pensamento é um duplo espelho cujas duas faces podem e devem alcançar uma limpidez sem mistura.

Ao contrário da perspectiva posta por alguns estudiosos como, por exemplo, Althusser, de que os sujeitos seriam “moldados” pelo conjunto de ideologias de interesse das classes dominantes, difundidas através dos *Aparelhos Ideológicos de Estado* como a Igreja, a Escola ou a Mídia, e que entendem a Ideologia como um falseamento da realidade, a Ideologia tem, para Bakhtin um sentido muito menos restrito. Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, Volochinov em um texto de 1929 - *Què es el language?*, nos diz que “por Ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que sucedem no cérebro do homem fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas e outras formas sígnicas” (BLANCK e SILVESTRI, 1993, p. 224).

Os sujeitos embora constituídos na e pela linguagem a que são expostos no mundo da cultura, não são meros reprodutores passivos das idéias circulantes. Segundo Bakhtin/Volochinov (2006, p. 36) “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”, mas depende do sentido que o grupo social a ela atribui.

Podemos então inferir que somos marcados pelas idéias e concepções que transitam pelo mundo, afetados diretamente por esta Ideologia como um “sistema atual de representação da sociedade” que não só sofre alterações na medida em que as relações do cotidiano se alteram, como é alterado pelas relações do cotidiano e apropriado, de maneira única por cada ser humano em relação dialógica.

²⁴ Textos aí entendidos como linguagem ampla, e não a que é constituída apenas pela palavra.

Dizendo de outra forma, o diálogo na ótica de Bakhtin é um elemento constituidor do pensamento, da subjetividade e das identidades, mas isto não se dá como absorção passiva dos elementos socialmente postos, mas a partir de momentos em que o sujeito, exposto à linguagem, se posiciona responsivamente perante ela, gesta e expõe sua contra-palavra a partir das refrações sígnicas que realizou.

Geraldi (2003, p. 39-56) nos dá alguns indicativos de como estas reflexões acerca da diferença e da identidade se articulam no pensamento bakhtiniano. Ele destaca o fato de que este pensamento alicerça-se em dois pilares: a *alteridade* e a *dialogia*. A alteridade entendida como a capacidade de pressupor-se “o outro como existente e reconhecido pelo *eu* como *outro que não eu*” e a *dialogia* “pela qual se qualifica a relação essencial entre o *eu* e o *Outro*”. Em sua fala, reforça esse entendimento de que a relação dialógica, embora essencial na constituição dos seres humanos, não será sempre “harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos”.

É, no entanto, nessas relações dialógicas que Bakhtin vai entender a possibilidade de construção da identidade, destacando a importância do *excedente de visão* presente nas relações de alteridade, em que o outro assume uma posição *exotópica*: a visão do outro nos vê como um todo, com um fundo que não dominamos. Ele tem, relativamente a nós, um *excedente de visão*, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele. Neste movimento podemos identificar o nosso inacabamento e o inacabamento do outro:

Está na incompletude a energia geradora da busca da completude eternamente inconclusa. E como incompletude e inconclusão andam juntas, nossas identidades não se revelam pela repetição do mesmo, do idêntico, mas resultam de uma dádiva da criação do outro que, dando-nos um acabamento por certo sempre provisório, permite-nos olhar a nós mesmos com seus olhos. Como muitos são os outros em cujos olhos habitamos para dar-nos um acabamento, nossas identidades são múltiplas, estabilidades instáveis a que sempre regressamos (GERALDI, 2003, p. 47).

As relações de alteridade consideram que, para que eu possa me conhecer, compreender e afirmar o meu próprio “eu” é preciso a presença e o olhar do “outro”. É na presença, reconhecimento e afirmação do meu “eu” pelo outro que me constituo. O “eu para mim” o “eu para o outro” e o “outro para mim”. A celebração da alteridade.

Embora a identidade dependa da diferença e esta seja um atributo comum a todos os seres humanos, neste olhar do outro sobre mim e de mim sobre o outro, a algumas diferenças

são atribuídos maior ou menor valor em diferentes lugares e momentos históricos. Ao indivíduo que seja marcado com um atributo considerado negativo por determinado grupo social, atribui-se um *estigma*²⁵. A estigmatização de determinadas diferenças, variáveis segundo o tempo e espaço em que ocorrem, apresenta impactos sociais relevantes:

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original. (GOFFMAN, 1988, p. 15).

Nas relações dialógicas temos o “procedimento que constrói a imagem do homem num processo de comunicação interativa, no qual eu me vejo e me reconheço através do outro, na imagem que o outro faz de mim” (BEZERRA, 2005, p. 194). Se esta imagem é marcada por estigmas negativos explicitados no olhar do outro, a identidade construída pelo sujeito poderá ser gravemente comprometida, gerando ou agravando situações de exclusão do ambiente social.

Deste estigmatizado espera-se que desenvolva um ajustamento à sua condição que lhe permita aceitar-se “alegre e inconscientemente, como igual aos normais, enquanto ao mesmo tempo, se retire voluntariamente daquelas situações em que os normais considerariam difícil manter uma aceitação semelhante” (GOFFMAN, 1988, p. 132). Criam-se posições de sujeito hierarquicamente demarcadas, com lugares específicos de ocupação, em fronteiras que não deverão ser transpostas.

Discursos monológicos e autoritários falam *dos* e *para os* estigmatizados. Propõe-se a definir quais são suas identidades, os espaços que lhe são apropriados, em um mundo fechado em homens representados, reificados. Bakhtin em sua utopia que projeta na *grande temporalidade* uma vivência pautada pela ética e estética das relações humanas nos aponta um caminho transgressor fascinante: a Carnavalização, conceito com o qual, a seguir pretendemos refletir acerca da perspectiva de construção de relações sociais que apontem para uma

²⁵ O *estigma* é um termo criado pelos gregos “para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava” (GOFFMAN, 1988, p. 12).

sociedade menos excludente, que tenha no apreço à diversidade sua marca.

3.2.3 A carnavalização como metáfora de transgressão

No estudo da prosa romanesca de Dostoievski, Bakhtin apaixonadamente explora, na análise da literatura produzida pelo autor, processos de autoria em que a consciência dos personagens se desenvolve em diálogo, na interlocução com o leitor, como consciências independentes em relação com outras consciências também autônomas e independentes: a *polifonia*. O papel do autor é acompanhar a voz desse personagem em sua complexidade própria, possibilitando que ela se expresse em “sua linguagem, seu estilo e sua ênfase [...] sujeito de seu próprio discurso e dono de sua própria maneira de exprimir-se”. Um processo de “autodesenvolvimento” do romance, que exorbita por vezes as tendências e vontades do autor: um diálogo entre a consciência criadora do autor e a consciência recriada de seus personagens em interlocução com outras vozes.

Neste conceito, Bakhtin estabelece uma metáfora de sua utopia de um mundo polifônico, em que várias vozes tenham a possibilidade de se colocar, em que os homens rompam a posição de seres “coisificados”, em que se abra a possibilidade de um mundo polifônico, radicalmente democrático, de vozes equípolentes, em que nenhuma consciência é convertida em objeto de outra, nenhuma voz social se impõe como a última e definitiva palavra, em que qualquer gesto centrípeto será corroído pelas forças vivas do riso, da carnavalização, da polêmica, da paródia, da ironia.

A exploração dessas “forças vivas do riso” está contemplada em outra belíssima metáfora, que encontramos na análise literária feita por Bakhtin da obra de Rabelais, a partir da qual é construído o conceito de carnavalização. Analisando a produção cultural das camadas populares, através da obra de Rabelais, Bakhtin estudou a importância das feiras, das festas populares, o significado do folclore e das tradições populares no período de transição da Idade Média para o Renascimento, dando ênfase à cultura carnavalesca, momento em que os homens são indiscriminadamente envolvidos em uma festa marcada pela ausência de medos e leis, pela ambivalência de todas as imagens; em que testemunhamos a lógica da inversão.

Na lógica da inversão, “os grandes são destronados, os inferiores são coroados”, testemunha-se a permutação do alto e do baixo. O carnaval como uma metáfora da suspensão e inversão temporária e sancionada da ordem, em que as categorias simbólicas de hierarquia e valor são invertidas. Nesta lógica da inversão proposta por Bakhtin, essa troca de posições,

não ocorre de maneira pontual, apenas como uma “inversão” binária. Na verdade, o que ocorre é uma transgressão dessa divisão binária:

O baixo invade o alto, ofuscando a imposição da ordem hierárquica; criando, não simplesmente o triunfo de uma estética sobre a outra, mas aquelas formas impuras e híbridas do “grotesco”, revelando a interdependência do baixo com o alto e vice-versa, a natureza inextricavelmente mista e ambivalente de toda vida cultural, a reversibilidade das formas, símbolos, linguagens e significados culturais; expondo o exercício arbitrário do poder cultural, da simplificação e da exclusão, que são os mecanismos pelos quais se funda a construção de cada limite, tradição ou formação canônica, e o funcionamento de cada princípio hierárquico de clausura cultural (HALL, 2003, p. 226).

Stuart Hall na coletânea de textos: “Da Diáspora” (HALL, 2003) em que analisa vários aspectos vinculados aos estudos culturais, à cultura popular e à identidade, apresenta um artigo produzido em homenagem a Allon White, chamado “Metáforas da Transformação”. Nele destaca um texto produzido por Allon White e Peter Stallybrass denominado *The Politics and Poetics of Transgression*, em que é estabelecido um diálogo crítico com Freud e Bakhtin, não apenas recuperando ou apontando conceitos bakhtinianos, mas indo além, expandindo e re-trabalhando esses conceitos na interlocução com as metáforas da transformação²⁶, “a interação entre os limites e transgressões nos processos culturais”, tendo como tema central “a natureza contraditória das hierarquias simbólicas”.

Trata-se de um exercício fiel aos princípios bakhtinianos, já que este entendia que os textos só têm sentido quando apropriados por outros, enriquecido com as *contra-palavras* próprias de cada contexto histórico-cultural, abrindo espaço a novas reflexões, gerando outros textos que lhes dão validade na *grande temporalidade* e, principalmente, sem macular os conceitos com categorizações e classificações pontuais, como tem sido feito por alguns autores.

Considero importante apontar aqui o destaque dado por Hall, acerca do texto de White e Stallybrass, de que o que eles “registram é o processo pelo qual essa prática de classificação cultural é constantemente transcodificada em uma variedade de domínio” (HALL, 2003, p. 242). O cerne de seu argumento é que:

²⁶ As metáforas de transformação devem fazer pelo menos duas coisas: elas nos permitem imaginar o que aconteceria se os valores culturais predominantes fossem questionados e transformados, se as velhas hierarquias sociais fossem derrubadas, se os velhos padrões e normas desaparecessem ou fossem consumidos em um “festival de revolução, e novos significados e valores, novas configurações socioculturais começassem a surgir”. (HALL, 2003, p.19).

As categorias culturais do alto e baixo, do social e do estético e também aquelas do corpo físico e do espaço geográfico nunca são inteiramente separáveis. A classificação dos gêneros literários ou autores em uma hierarquia análoga às classes sociais é um exemplo particularmente claro de um processo cultural muito mais amplo e complexo, pelo qual o corpo humano, as formas psíquicas, o espaço geográfico e a formação social são construídos dentro de hierarquias de “alto” e “baixo” inter-relacionadas e interdependentes. (WHITE apud HALL, 2003, p. 242).

Em seu texto, apontam uma perspectiva que nos possibilitou refletir sobre a situação hoje vivida na educação de pessoas com deficiência que é o fato de que na atualidade não tem sido mais possível manter os estigmatizados em situação de absoluta segregação. No conjunto dos movimentos sociais, também os movimentos das pessoas com deficiência se fez presente, inicialmente através de representações dos pais, dos familiares, dos profissionais que atuavam no atendimento a estes indivíduos e atualmente com a emergência dos debates gerados pelas pessoas com deficiências que conseguiram transpor as fronteiras impostas pela segregação.

Em nível mundial, documentos históricos como o produzido em Salamanca na Espanha em 1994, apontam o compromisso ético fundamental de termos espaços de educação, convivência e interlocução abertos a todas as pessoas, inclusive aquelas que, pelas suas condições biológicas apresentem características que as coloquem em posição estigmatizada.

As discussões acerca da multiplicidade, do multiculturalismo, da interculturalidade avançam, na ótica dos Estudos Culturais, que Hall tão bem representa, seguido por tantos outros autores em todo o ocidente. No entanto, surpreende nesses estudos, a ausência das discussões acerca da deficiência, o que nos leva a supor que o estigma imposto pela diferença na constituição biológica ainda constitua, mesmo para pensadores de grande expressão um estigma em que ainda se admita que as pessoas com deficiência sejam mantidas em categorias à parte; no caso da Educação, a Educação Especial.

Considerando, como os autores aqui estudados, que a identidade é um ato de criação lingüística embebido em um mundo social e cultural, um mundo no qual somos sujeitos ativos, tendemos a nos irmanar à perspectiva utópica de Bakhtin que nos sinaliza com a emergência do *Simpósio Universal*: um vasto espaço de luta entre as vozes sociais, onde atuam forças centrípetas que buscam o domínio através das palavras e as forças centrífugas que corroem, que burlam as tendências centralizadoras através do riso e da criatividade no ver e no agir.

4 A PESQUISA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Ao longo da história da humanidade desde a mais remota Antiguidade, registram-se os esforços humanos no sentido de compreender de que forma se constituem os sujeitos, como eles se desenvolvem, aprendem, criam, enfim: tornam-se o que são. No final do século XIX, início do século XX várias têm sido as perspectivas de estudos e pesquisas desenvolvidas com esta temática.

Na Rússia deste período, estudos se desenvolveram, em áreas diversas como a Lingüística e a Psicologia, acerca do desenvolvimento cognitivo e neurológico dos sujeitos, bem como análises de suas relações sociais. Guardadas as especificidades de cada área estudada, um fio condutor comum veio a compor o quadro que denominamos de perspectiva Histórico-cultural também denominada por alguns autores como Sócio-histórico: a concepção de que os homens são seres constituídos nas relações sociais, em determinado contexto histórico, e que esta constituição dos seres humanos dá-se *nas e pelas* práticas sociais, mediadas pelos discursos dos quais ativamente nos apropriamos ao longo da vida.

Em que pese a existência de nuances entre os enfoques definidos como Histórico-cultural ou Sócio-histórico, ambos têm como base, uma “escola” de pensadores com forte influência nos estudos das Ciências Humanas na atualidade, dos quais destacamos Liev Semionovich Vygotsky e Mikhail Bakhtin.

Estes estudos, ao tempo em que estabelecem elementos de entendimento acerca dos processos de desenvolvimento e formação dos sujeitos e de suas comunidades, têm sido alvo de reflexão de um conjunto de pesquisadores que compreendem não ser possível realizar uma pesquisa em Ciências Humanas que dissocie a concepção de sujeito do processo metodológico em que buscaremos a compreensão sobre ele.

Entendemos, como Vygotsky (2003) que, de todo o esforço para compreender as formas exclusivamente humanas de atividade mental superior, o método é um dos mais importantes. O método é aqui entendido como a adoção de uma matriz de pensamento que possibilite refletir conscientemente acerca do problema que pretendemos compreender, concordando com Sanchez Gamboa (1998, p. 25) quando este afirma que “diferentes concepções da realidade determinam diferentes métodos”²⁷.

Neste sentido, consideramos fundamental a articulação entre a matriz teórica²⁸ através

²⁷ “diferentes concepciones de la realidad determinan diferentes métodos” (tradução livre).

²⁸ A matriz teórica aqui entendida como o referencial explicativo dos fatos e resultados que serão observados e

da qual buscaremos a elucidação de uma questão de pesquisa e a opção metodológica adotada. Em nosso caso, realizamos uma pesquisa qualitativa pautada nas concepções do materialismo histórico-dialético, entendido por Frigotto (1989, p.73), como:

uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Esta opção metodológica decorre da própria natureza do problema aqui delimitado já que, entender a trajetória de formação de professores da Educação Especial em tempos em que o foco das discussões se coloca na Inclusão Educacional, implica no entendimento de que a formação de professores dá-se em um processo histórico que pressupõe uma “trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 1989, p. 75), iniciando-se já no primeiro contato escolar do indivíduo com um professor ou professora, momento em que os modelos de docência estarão sendo construídos.

Dessa forma, entendemos não ser possível compreender a formação do professor fora do contexto histórico, social, ideológico e político em que essa formação se deu. No nosso recorte de análise, consideramos profissionais que realizam sua docência em serviços especializados prestando apoio aos professores do ensino regular, levando em conta as questões que envolvem as relações com a diversidade, prática que entendemos ser possível favorecer nas ações de formação profissional dos docentes, mas que certamente se constituiu em contextos que extrapolam o espaço da formação acadêmica. Ao refletir acerca das responsabilidades da pesquisa em perspectiva histórico-cultural, Bakhtin (1993, p. 30) afirma que,

Uma teoria precisa entrar em comunhão não com construções teóricas e vida imaginada, mas com o evento realmente existente do ser moral – com a razão prática, e isso é responsabilmente completado por quem quer que conheça, na medida em que ele aceita a responsabilidade por cada ato integral de sua cognição, isto é, na medida em que o ato de cognição esteja incluído como minha ação, com todo o seu conteúdo, na unidade da minha responsabilidade, na qual e pela qual eu realmente vivo – executo ações.

Com um olhar atento a esta responsabilidade, em nosso processo de trabalho, o método pretende constituir-se, em consonância com o entendimento de Frigotto, como uma “espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (1989, p. 77). Assumimos aqui a perspectiva posta por Ibiapina e Ferreira (2005, p. 29) de que:

o materialismo histórico dialético é o método que parte do estudo dos fenômenos na sua forma mais madura, pelo estágio de seu desenvolvimento em que os aspectos essenciais estão suficientemente desenvolvidos, refletindo o processo de afirmação e desenvolvimento ao longo de sua história. Os degraus antecedentes e inferiores permitem reproduzir a sua essência, descobrir a sua história. Melhor dizendo, o estágio mais desenvolvido de um fenômeno permite ao pesquisador retratar a sua história real, refletindo, não só sobre o produto em si, mas sobre o seu processo de evolução.

Bakhtin entende as ciências humanas como ciências do discurso. Para ele, o homem se constitui no e pelo discurso, nas inter-relações com o outro, e este é um importante desafio posto ao pesquisador em Ciências Humanas: o fato de que seu sujeito é um sujeito de discurso, permeado de ideologia e que traduzirá em seu discurso a fala de tantos outros sujeitos que contribuíram em sua formação.

Na pesquisa de matriz histórico-cultural, nos encontramos com o outro, um encontro que parte da diferença entre ambos, visando a compreender o outro, os motivos que orientam sua ação. É nesse confronto de diferentes vozes que nos transformamos, que temos nossos pontos de vista reformulados, que nos constituímos enquanto pessoa.

A partir desse enfoque, a pesquisa realiza-se *sobre e com* um sujeito de discurso, o que faz com que as relações estabelecidas sejam dialógicas já que nosso “objeto” de pesquisa não é um objeto mudo, mas um ser com voz que irá dialogar com o pesquisador alterando-o e alterando-se ao longo de todo o processo. É na compreensão das condições de produção do discurso dos sujeitos que iremos realizar os aprofundamentos necessários.

É da posição dialógica do pesquisador, entendendo a impossibilidade de que assumamos uma posição isenta ou neutra, que campos e áreas diversas podem abrir-se. Para Bakhtin a linguagem tem dimensões dialógicas e ideológicas, que são historicamente determinadas. Toda palavra tem intenções, significados; para entender o discurso, o contexto precisa ser entendido, portanto, à palavra de todos os envolvidos neste processo, deve ser dado o mesmo grau de importância. Como nos lembra Bakhtin (2003, p. 311) “o acontecimento da vida do

texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*”.

O homem deixa de ser vislumbrado como objeto, passando a assumir o papel de um sujeito, um ser expressivo e falante. Assim, tem-se claro que pesquisador e sujeito se *resignificam* no decorrer da pesquisa, que a visão que um tem do outro não está pronta nem acabada, mas é transformada durante todo o processo, assim como suas visões e opiniões a respeito do objeto de estudo.

Para essa transformação ser melhor evidenciada, é necessário que o pesquisador interaja constantemente com o campo, buscando “apreender os modos de ação do outro, inscritos na linguagem” (AMORIM, 2001, p. 48), que é sempre carregada de valores e forças ideológicas. Neste momento, todos os gestos, barulhos e silêncios são indispensáveis para a compreensão dos acontecimentos. Além disso, como disse Kramer (2003), é indispensável perceber de onde o sujeito fala, de qual contexto ele faz parte, para melhor entender o que ele diz. Para esta autora, o pesquisador se assemelha a um colecionador a partir do momento em que, em parceria com o pesquisado, procura, observa, registra fatos, buscando compreensões diferentes dos acontecimentos, revendo e resignificando o presente.

Trazendo perspectiva semelhante, mas referindo-se à pesquisa colaborativa de matriz sócio-histórica, Ibiapina e Ferreira (2005, p. 34) nos apontam que,

a colaboração só se torna evidente em situações dialógicas, isto é, na interação entre pares. As formulações emitidas por meio da linguagem dão origem a um processo dialógico em que os enunciados emitidos são reestruturados com base em uma nova apreensão. Assim, afetam e são afetados mutuamente na elaboração de novas sínteses.

Ao refletir acerca do papel de pesquisadores e de sujeitos pesquisados podemos nos apropriar de várias temáticas bakhtinianas dentre eles o conceito de exotopia por ele proposto. Bakhtin vai nos falar de uma posição exotópica do pesquisador, em que a fala, o diálogo, as contra-palavras, são responsáveis pela (re)significação e (re/des)construção de olhares, opiniões e idéias, tendo cada um o seu “papel”. Por esta razão, é necessário clareza de que, apesar de nos deslocarmos de nosso lugar para melhor entender o outro, nunca assumimos sua posição. Precisamos ir além disso, voltando ao nosso lugar após compreendermos de onde ele fala, contribuindo então, com o nosso olhar extraposto.

A posição **exotópica** é o elemento através do qual se materializa a **alteridade**. Significa ter uma visão do outro que ele nunca terá porque, estando externo a ele, podemos

ver elementos dele que ele não vê. Dessa forma, independente dos fatores de identificação entre pesquisador/pesquisado como a classe social, ou a geração, por exemplo, é a colocação em posição **exotópica** que irá definir a possibilidade de estudo do outro.

A partir da perspectiva da **alteridade**, se desenvolve grande parte do trabalho do pesquisador, que é constantemente permeado pela relação que estabelece com o outro e a maneira com que olha para esta relação e reflete sobre ela. Desta maneira, “o outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa” (AMORIM, 2001, p. 28-29). Daí não podermos ser deterministas ou taxativos nas interpretações que fazemos, já que o outro tem um caráter imprevisível e desconhecido. Ao mesmo tempo, temos consciência de que a constituição de nosso quadro teórico-metodológico, a modalidade de pesquisa que realizamos e o lugar de onde olhamos/interpretamos, interfere na visão que temos dos acontecimentos, focando o olhar para determinados assuntos. A pesquisa na perspectiva histórico-cultural, desta maneira, nos ajuda a olhar e analisar o homem com um ser social, histórico, falante etc.

Amorim, tratando da questão da alteridade nos diz que esta é indispensável para a produção de conhecimentos, coisa que os etnólogos Spindler e Spindler, por ela citados, vêm trazer ao dizer que “todo trabalho de pesquisa seria uma tradução do que é estranho para algo familiar” (AMORIM, 2001, p. 26), ressaltando a importância dessa estranheza, do distanciamento no trabalho de pesquisa, considerando-a como um “exílio liberado”, em que o pesquisador é aquele que recebe e acolhe o estranho; “abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la”.

Pesquisador e sujeito de pesquisa estão em condição de intersubjetividade onde, necessariamente, não há eu que não se constitua na relação com um tu. A pesquisa em Ciências Humanas é assim entendida enquanto texto que se produz sempre como intertexto (BRAZIL apud AMORIM, 2001, p. 89).

Como decorrência da marca fundamental representada pela alteridade temos um outro elemento presente em toda a pesquisa histórico-cultural, que é a **polifonia**. Esta representa um universo em que não apenas existem muitas vozes, mas que todas elas têm valor, são respeitadas e ouvidas, reforçando a importância de se pesquisar *com* as pessoas e não *sobre* elas, fazendo com que todos sejam sujeitos de sua própria voz, ouvidos e representados em sua diversidade.

No texto polifônico ou dialógico produzido como resultado do estudo realizado, pretendemos que a voz do outro se misture à voz do pesquisador em um texto em que estarão mesclados as vozes de autores que falam a respeito do tema estudado, as vozes dos sujeitos de pesquisa, todas elas tendo espaço e sendo valorizadas, assumindo uma forma híbrida de enunciação, conforme proposto por Amorim (2001, p. 101), em que “o *eu* da experiência singular na situação de campo e o *nós* da teoria universalista devem poder coabitar”.

É na produção do relato da pesquisa, que outra temática bakhtiniana se manifesta: a questão de **autor e autoria**, que se faz presente na medida em que o texto produzido não deverá ser um texto de cientificidade fria, mas um espaço em que o autor permite que os leitores do texto o identifiquem nele, percebendo nas marcas da escrita, o posicionamento do autor em interlocução com os demais textos que o compõem.

Finalizando, pretendemos estabelecer uma referência ética envolvida no trabalho em termos não só do acesso aos sujeitos, mas da própria relevância do trabalho no contexto do grupo social no qual irá se inserir e do estabelecimento de trocas reais com o campo no intuito de gerar efetivamente transformações positivas, um dos objetivos da pesquisa na perspectiva sócio-histórica. Nos associamos a Frigotto (1989, p. 83) quando este afirma que:

Não se trata do sentido utilitarista e apenas imediato, ou de uma espécie de ativismo. Trata-se de indagar sobre o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas. A serviço de que e de quem despendemos nosso tempo, nossas forças, e grande parte de nossa vida?

Dessa forma, temos um quadro teórico-metodológico concreto, no sentido de que a concepção de homem que permeia a leitura de mundo do pesquisador irá ser o elemento fundante de todo o processo de elaboração da pesquisa e de forma que possamos estabelecer, como nos recomenda Bakhtin (1993, p. 72), “a conexão e a comunhão entre os mundos teóricos e estéticos, a união entre teoria e ato”.

4.1 O desenho metodológico de nossa pesquisa

No Brasil, um grupo expressivo de pesquisadores vem se dedicando a estudos e pesquisas com base sócio-histórica, com destaque para Amorim, Kramer e Freitas. Em seus

estudos as autoras dão destaque às relações do pesquisador com o campo de estudo, aqui entendido como os sujeitos de pesquisa; desenvolvem instrumentos específicos como entrevistas individuais e coletivas que, embora façam parte também de outras concepções metodológicas de pesquisa, aqui assumem um caráter bastante peculiar.

Na busca de uma coerência teórico-metodológica, além de refletir sobre os sujeitos como seres históricos e culturais, e de estabelecer meios de pesquisa que respeitem esta concepção, estas autoras dão importante destaque para a produção do texto de pesquisa, não mais um texto *sobre* o sujeito, mas um texto *com* o sujeito, em que as vozes de pesquisadores e pesquisados se tornam equípolentes, conforme já destacamos anteriormente.

Se considerarmos, como Kramer (2003), que o homem não é um mero objeto de estudo e sua história deve ser levada em conta, temos que um compromisso da pesquisa em ciências humanas seja o de encontrar aquilo que se perde quando o homem é transformado em objeto e as histórias das pessoas são esquecidas. É com base nessa perspectiva que a opção metodológica da pesquisa que aqui desenvolvemos, envolve o entendimento da trajetória de formação de professores que atuam como referência na educação de pessoas com deficiência, vinculados a serviços de apoio aos professores do ensino regular e que exercem sua atividade na perspectiva de consideração das questões da diversidade, a partir de seus relatos de formação pessoal, acadêmica e profissional.

Na pesquisa desenvolvida sob a coordenação de Kramer (2003, p. 57-76) investigando a Formação de Professores para a Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro, foram utilizados instrumentos diversos, com destaque para entrevistas individuais e coletivas como um momento de resgate de histórias de vida, aqui consideradas como “memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operativa do futuro”.

Algumas questões nos parecem relevantes acerca dos objetivos e das especificidades das entrevistas individuais e coletivas, que serão também os instrumentos principais a serem utilizadas em nosso estudo. Para Kramer (2003) cada uma dessas modalidades de entrevista tem suas peculiaridades e podem ser necessárias em momentos distintos e específicos, sendo fundamental que se verifique criteriosamente o momento em que cada uma representará a melhor opção metodológica.

A primeira questão apontada pela autora é a diferença existente na relação entre pesquisador e sujeitos nesses dois tipos de entrevistas. Mesmo primando, nos dois casos, pelo diálogo e pela narrativa entre os participantes (sejam eles pesquisadores ou sujeitos), há elementos que as tornam diversas no alcance de resultados de pesquisa: na *entrevista individual* a relação é marcada apenas pelo contato pesquisador-entrevistado, gerando uma

relação de poder integralmente focada no pesquisador que termina por direcionar um resultado em que o texto do entrevistado apresenta uma linguagem “mais limpa”, como se o entrevistado “precisasse expor a realidade que ele acreditava (ou desejava) existir, escondendo ou omitindo erros” (KRAMER, 2003, p. 73).

Nessa perspectiva, a *entrevista coletiva* dá-se em um processo em que o pesquisador estabelece contato com um grupo específico de sujeitos que detém voz ao seu lado, e o pesquisador atuando como motivador do diálogo, pode atingir um diálogo mais fluido, com maior contraposição de idéias pelo fato de falarem e escutarem uns aos outros, podendo questionar, perguntar, se posicionar perante a fala do outro. Dessa forma, esse papel de questionar, ressaltar aspectos importantes, etc não é assumido apenas pelo pesquisador - o que traria a ele uma posição hierarquicamente superior - e o conhecimento passa a ser compartilhado e confrontado.

Nota-se que os lugares assumidos por pesquisador e sujeitos, em cada uma dessas modalidades de entrevista, são diferenciados. Diante disso Kramer (2003, p. 65-66), afirma que na entrevista coletiva,

a situação dialógica é enriquecida, as análises são mais profundas e substanciais e, acima de tudo, a perplexidade é expressa, a linguagem parece ter maior autenticidade, as narrativas são mais densas, os sujeitos expressam emoções mais intensas ao compartilhá-las com os demais, há uma construção do conhecimento compartilhada, as pessoas são mais espontâneas e parecem ter mais confiança diante de uma quantidade maior de sujeitos.

Por entender como a autora que os objetivos da entrevista coletiva são: identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos (a respeito de que não há concordância); provocar o debate entre os participantes; estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas; é que optamos, em nosso trabalho, por realizar entrevistas coletivas com o grupo de professores que consideramos adequados à compreensão de nossa questão. Assim pudemos compreender aspectos antes obscuros através da discussão entre os participantes e aspectos divergentes nas falas dos nossos sujeitos, a partir do estabelecimento de uma interação intensa entre todos os participantes. Ao pesquisador, portanto, coube o papel de convidar e estimular a participação de todos, de salientar aspectos importantes para o trabalho, perceber gestos, atitudes e olhares que representem posicionamentos em relação à fala do outro, chamando-os sempre a interagirem e exporem suas opiniões.

A pesquisa que realizamos teve como sujeitos professores que atuam na educação de pessoas com deficiência na rede pública de ensino fundamental do município de Boa Vista, Estado de Roraima. São profissionais que desenvolvem sua atividade profissional em setores considerados de Educação Especial, apoiando professores da rede regular de ensino, na Inclusão de alunos com deficiências em suas turmas ou como docentes em áreas específicas de deficiência como a cegueira ou a surdez.

5 O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

5.1 O contexto de nosso campo de pesquisa

A pesquisa que aqui desenvolvemos, foi realizada com professores da rede estadual de ensino da cidade de Boa Vista, Estado de Roraima. Trata-se de uma região pouco conhecida em uma localização geográfica ainda hoje, de difícil acesso, com características específicas que compõem um contexto histórico-cultural que impacta de maneira peculiar as condições de desenvolvimento profissional dos professores, conforme poderá ser observado nas análises desta pesquisa.

Segundo a “lei genética do desenvolvimento cultural” estabelecida por Vygotsky (2001), as relações sociais entre as pessoas em um determinado contexto social e cultural são a base do desenvolvimento das funções psicológicas dos indivíduos. Neste sentido, para compreendermos de que forma se construiu a Identidade Profissional de professores, entendermos ser fundamental o conhecimento do contexto social, histórico e cultural de atuação destes profissionais.

Roraima é o Estado mais setentrional do país. Localizado no hemisfério norte, 5°16' acima da linha do Equador – em seu ponto mais extremo – faz parte da Amazônia Legal e tem um processo de desenvolvimento que lhe empresta características peculiares. Território Federal até 1989, recebia atenção especial do governo federal com financiamentos específicos à sua manutenção, e uma presença quase que exclusiva da estrutura de serviços públicos federais, pilar de sua base econômica, sendo os salários do serviço público a principal fonte de renda a movimentar o comércio local, abastecido por produtos trazidos – em sua maioria – de outras regiões do país. Como Território Federal, não dispunha de autonomia política, sendo os dirigentes do poder executivo e do poder judiciário indicados pela Presidência da República, inexistindo representação legislativa local (FREITAS, A., 2000; SANTOS, 2004 e FECOMÉRCIO, 2003).

Em 1988, por decisão da Assembléia Nacional Constituinte, o Território Federal é transformado em Estado da União, realizando sua primeira eleição em 03 de outubro de 1990, para a composição dos poderes legislativo e executivo estaduais. Cumpre destacar que, naquela ocasião, foi eleito governador o Brigadeiro Ottomar de Souza Pinto, líder político

tradicional que já governara o Território Federal anteriormente e que, no momento em que se desenvolvia esta pesquisa, era novamente o Governador do Estado, vindo a falecer em dezembro de 2007, no exercício da função.

No período de transição de Território a Estado, ao longo da década de 1990, manteve-se uma sobrecarga de financiamentos por parte do governo federal ao governo estadual, como subsídio à formação de uma infra-estrutura que possibilitasse o desenvolvimento econômico autônomo do Estado posteriormente. Esses recursos subsidiaram a construção, reforma e reconstrução de prédios públicos para abrigo a secretarias, departamentos e demais espaços, explicitando o vínculo a um momento em que todo o foco de funcionamento estava estabelecido na perspectiva do fortalecimento do serviço público, como principal motor da economia. Neste contexto, proliferaram os prédios escolares por todo o Estado, com casos em que inclusive, escolas tradicionais, já existentes e com funcionamento regular nas áreas centrais, foram demolidas para a construção de novas instalações sobre os terrenos das já existentes, no modelo definido como “escolas padrão”.

Em termos populacionais, o Estado que em 1991 tinha 217.583 habitantes, chega a 2000 com 324.397 habitantes e conta segundo a estimativa do IBGE para 2006, com uma população de 403.344 habitantes, distribuídos irregularmente entre seus 15 municípios, 61,89% dessa população concentrada na Capital do Estado, Boa Vista, local em que realizamos nossa pesquisa. É uma população miscigenada, com forte presença de migrantes de todo o país que se mesclam às várias etnias indígenas originalmente ocupantes da região.

5.1.1 A Educação em Roraima

Em termos educacionais, os impactos da instalação da primeira estrutura de ensino superior, a Universidade Federal de Roraima, criada em setembro de 1991, só pôde ser mais intensamente percebida ao final da década de 2000. Em 2002, vem somar-se a esta Universidade, a FESUR – Fundação Estadual de Educação Superior e faculdades particulares que, nesta década se instalam no Estado, inclusive com o surgimento de pólos em municípios do interior. A presença do ensino superior em Roraima favorece o desenvolvimento de vários setores que até então só podiam contar com os profissionais que migrassem de outros locais e, em especial, contribuem com a elevação do nível de qualificação dos professores, já que os primeiros cursos instalados foram nas áreas de Licenciatura ou Pedagogia.

No sistema educacional o volume de vagas para docentes extrapola, até meados da década de 1990 o volume de profissionais disponíveis, sendo as contratações efetivadas sem concurso público e por indicações até 2001, quando realiza-se o primeiro concurso público em âmbito estadual para os professores da Educação Básica. Este concurso foi restrito às funções docentes e levou à contratação de um quantitativo de professores abaixo das reais necessidades da rede, mantida uma margem significativa de vagas preenchidas por contratações através de processo seletivo simplificado a cada início de ano letivo. Direções das escolas permanecem como cargos cuja ocupação é definida a partir de indicações com critérios desconhecidos da comunidade escolar, o que traz claras conseqüências nas relações profissionais vivenciadas nas escolas.

De maneira geral, o sistema escolar dispõem de estruturas físicas quantitativa e qualitativamente adequadas, mas das quais os profissionais – pelo caráter de transitoriedade de suas funções, associada à precariedade de suas vinculações contratuais – não se apropria, em uma perspectiva que se contrapõem ao que nos recomenda Vygotsky (2004, p. 455), quando aponta que: “o mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, neste sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escala social das relações humanas”.

É de se supor, embora ainda seja necessária a realização de estudos e pesquisas mais consistentes, que esta mobilidade dos profissionais dificulte o aprofundamento do conhecimento dos professores e gestores acerca da comunidade em que as escolas estão instaladas e mesmo as relações entre os profissionais atuantes na escola e a comunidade e, que este modelo de organização do trabalho pedagógico, seja um dos fatores que contribui para que o rendimento educacional dos alunos da Educação Básica de Roraima ocupe um índice qualitativo extremamente baixo, em um país em que, de maneira geral, os indicadores de qualidade da educação já são preocupantes.

Na Educação Especial, temos uma trajetória peculiar em relação ao restante do país: enquanto na maior parte dos Estados brasileiros é da organização de familiares de crianças com deficiências que nascem as instituições educacionais e de assistência às pessoas com deficiência²⁹, em Roraima essas instituições nascem vinculadas ao poder público, atendendo a solicitações da comunidade. Magalhães (2003) em monografia de Pós-graduação *Lato Sensu* em que estuda o perfil dos professores que atuam na Escola Estadual de Educação Especial de

²⁹ A exemplo das APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e Sociedades como a Pestalozzi e AACD entre outras.

Boa Vista³⁰, traça uma trajetória da constituição destes serviços.

Em seu relato demarca a criação na Secretaria de Educação do (então) Território Federal de Roraima, de uma Coordenação de Educação Especial em 1975, com o início do atendimento a alunos com deficiência mental e auditiva, no ano seguinte, em instalações da Escola Monteiro Lobato, em caráter precário e já apontando alguns elementos que ainda encontramos como marcas das relações com as diferenças em nossas escolas:

As atividades começaram em uma sala de aula da Escola Monteiro Lobato que atendia 11 alunos, tendo como professoras Carlota Maria de Figueiredo Rodrigues e Clotilde Parima Rodrigues. As professoras exerciam as mais variadas funções: direção, inspeção de alunos, limpeza do espaço físico, etc., considerando que a Escola Monteiro Lobato não incluía a turma “especial” como parte de seus serviços técnico-administrativos, ocasionados na época, pelo preconceito que havia por parte da comunidade escolar em relação aos alunos portadores de deficiências. A merenda escolar era fornecida por outra instituição, a hoje extinta Escola Murilo Braga (MAGALHÃES, 2003, p. 42).

O grupo de alunos com as mais diversas deficiências, amplia-se dos 11 alunos iniciais em 1976, para 40 alunos em 1978. Para viabilizar esse atendimento, toma-se como opção a locação de imóveis adaptados em caráter precário para estes serviços, compondo um quadro que em 1983 contava com:

- a) 06 (seis) Classes Especiais nas Unidades escolares do sistema de ensino de Boa Vista, atendendo a 81 (oitenta e um) alunos;
- b) 01 (uma) Escola Especial no município de Boa Vista, atendendo a 82 (oitenta e dois) alunos;
- c) 01 (um) Centro de Educação Especial no município de Caracará, atendendo a 17 (dezessete) alunos;
- d) ensino itinerante escolar, prestando assistência aos deficientes de audiocomunicação e deficientes mentais integrados em classes comuns do Ensino Regular, sendo 08 deficientes auditivos e 01 (um) deficiente mental (MAGALHÃES, 2003, p. 43-44).

Ainda segundo nos apresenta Magalhães, em junho de 1984 é inaugurado o prédio do Centro de Educação Especial, criado por decreto em agosto de 1983. Em 1985, realiza-se um

³⁰ A autora baseia-se na análise de “um documento redigido em 20 de setembro de 1983 pela então Diretora do Departamento de Educação Especial e Assistência ao Educando, Sra Maria Mirna Souto Maior Sarah e em relatos coletados com servidores que atuavam em Educação Especial na época de sua implantação” (MAGALHÃES, 2003, p. 41-48).

4º Ano Adicional em Educação Especial, na Escola de Formação de Professores, “a fim de capacitar os profissionais que já atuavam nas Escolas e Classes Especiais” – cursado por três das professoras participantes desta pesquisa. Na seqüência, criam-se as estruturas de apoio, na forma de salas de recurso para os deficientes visuais e a Escola de Audiocomunicação, aonde posteriormente veio a ser anexado o Centro de Avaliação Auditiva.

Com as discussões trazidas pela Resolução CNE/CEB 02/2001 (BRASIL, 2004) o Centro de Educação Especial altera sua constituição para *Escola de Educação Especial* atendendo a alunos a partir de 04 anos de idade que apresentam quadros de deficiência mais acentuados, em acordo com avaliação realizada pela Equipe de Triagem e Avaliação da Divisão de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação.

No Ensino Fundamental, segundo o Censo Escolar 2006, encontram-se matriculados nas turmas de ensino regular da rede pública³¹ de ensino da capital, campo de atuação de todas as participantes dessa pesquisa, 385 alunos categorizados, de acordo com os critérios deste Censo, como Incluídos e 202 alunos estão matriculados nas escolas especializadas, todas elas estaduais.

A Secretaria Estadual de Educação de Roraima conta em sua estrutura com uma Divisão de Educação Especial, que faz o encaminhamento dos alunos com deficiências às escolas, a partir de avaliações realizadas pelo seu Núcleo de Triagem e Avaliação, respondendo ainda pela Escola de Audiocomunicação destinada aos alunos com deficiência auditiva; pela Escola de Educação Especial, para onde são encaminhados os alunos com maior comprometimento em seu desenvolvimento mental ou com Paralisia Cerebral; o CAP – Centro de Apoio Pedagógico aos alunos cegos ou de baixa visão e o CAS – Centro de Apoio Pedagógico ao aluno Surdo ou de baixa audição, ambos com a função de oferecer apoio a professores e alunos nas questões específicas de comunicação. Além disso, uma equipe de assessores pedagógicos apóia as Escolas e professores do ensino regular com reuniões, palestras, encontros e outras atividades de Formação Continuada como cursos e seminários.

³¹ Aqui incluídas as escolas estaduais e municipais.

5.2 A pesquisa

5.2.1 O percurso de acesso aos sujeitos

O projeto inicial de pesquisa previa que ele seria realizado com profissionais que estivessem atuando diretamente em turmas de ensino regular do nível fundamental, reconhecidos em suas respectivas escolas, por seus pares – em especial gestores e coordenadores pedagógicos – como profissionais comprometidos com a Inclusão educacional³². Em um primeiro momento, empreendemos esforços no sentido de localização desses indivíduos. Deparamo-nos, porém, com uma série de dificuldades que redirecionaram o trabalho de campo. Essas dificuldades estendiam-se desde a concepção controversa de diretores e coordenadores pedagógicos das escolas visitadas, acerca do sentido concreto da inclusão na educação, agravada pelo momento vivenciado na rede estadual, demarcado pela recente substituição de gestores, com uma conseqüente alteração no quadro de técnicos e professores da quase totalidade das escolas³³.

No momento em que foram iniciadas as visitas às escolas – primeira quinzena do mês de abril de 2007 – os quadros de profissionais das escolas ainda estavam sendo montados, estando inclusive em andamento um processo seletivo para preenchimento de vagas para contratação temporária de professores o que acarretou dificuldades em obter informações acerca dos alunos e professores envolvidos em processos inclusivos.

Outra questão que se apresentou, no contato com os poucos professores que conseguimos localizar, foi o fato destes terem cargas horárias de trabalho muito intensas, acumulando por vezes de dois a três vínculos profissionais diferenciados ou, quando menos atribulados, atuando em dois turnos e cursando graduação no terceiro turno. Um quadro que já nos sinalizava um dos elementos que emergiram ao longo das entrevistas: os limites impostos ao desenvolvimento profissional docente, pela forma como a organização do trabalho pedagógico se estabelece em nosso Sistema Educacional.

Optamos então por uma consulta à equipe de coordenação pedagógica da Divisão de

³² Inclusão, do verbo incluir (do latim *includere*), no seu sentido etimológico significa conter em, compreender, fazer parte de, ou participar de. Assim, falar da inclusão escolar é falar do educando que está contido na escola, ao participar daquilo que o sistema educacional oferece, contribuindo com seu potencial para os projetos e as programações da instituição. (MASINI e BAZON, 2005).

³³ Cf. portarias de substituição no diário oficial do estado.

Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação – DEE, no intuito de obter indicação destes profissionais acerca de professores que pudessem atender aos critérios da pesquisa.

Em reuniões com a Coordenadora da DEE e com a equipe de assessoria, obtivemos a indicação de 12 professoras consideradas referência na educação de pessoas com deficiências. Dessas, oito atendiam aos critérios propostos, em especial no tocante à atuação junto ao ensino fundamental, mesmo que não diretamente como docentes titulares em turma regular. Essa alteração de foco, trouxe uma possibilidade que nos pareceu relevante aprofundar, apontando um olhar sobre profissionais que, considerados “da Educação Especial” atuam na perspectiva de favorecer a inclusão no ambiente escolar das pessoas com deficiência.

Feitos os contatos telefônicos, agendamos uma primeira reunião com os sujeitos com os quais dialogaríamos para a constituição dessa pesquisa que, em sua totalidade, manifestaram interesse e disponibilidade em participar, desde que obtivéssemos o apoio da Coordenação da Divisão de Educação Especial – DEE, autorizando eventuais ausências em caso de choque do horário das reuniões de entrevista com seus horários de trabalho, apoio esse de que já dispúnhamos pela boa receptividade da coordenação da DEE.

No primeiro encontro, que contou com sete participantes – as mesmas que permaneceram até o final da pesquisa – apresentamos as linhas gerais do projeto de pesquisa, a estrutura prevista para as reuniões em que ocorreriam as entrevistas coletivas propriamente ditas e aplicamos um questionário com o objetivo de levantar as informações gerais acerca de cada uma. Já nesta primeira interlocução, registramos uma camaradagem entre todas, a constatação de que todas nos conhecíamos “de nome”, e que mesmo atuando na mesma área, vinculadas a um mesmo setor, numa cidade de pequeno porte como Boa Vista, nem todas mantinham contatos pessoais/profissionais anteriores entre si e que a possibilidade dessa aproximação, já trazia em si um caráter de enriquecimento/novidade bem visto por todas.

Iniciava-se aí o desafio de, apesar de se contar com o já sabido acerca dessas pessoas, algumas parceiras anteriores de trabalho, ou ex-alunas, manter uma perspectiva de estranhamento diante do que fosse sendo apresentado ao longo desta nova situação representada pela realização das entrevistas.

Neste sentido, foi fundamental a integração de uma auxiliar de pesquisa, convidada a participar de todos os encontros como observadora, e que com as suas reflexões e percepções manifestadas ao final de cada entrevista, muito contribuiu, não só no direcionamento do processo de trabalho, como também no despertar olhares para pontos que poderiam ter passado despercebidos.

Esta auxiliar de pesquisa havia recentemente concluído a graduação em Pedagogia,

manifesta interesse nas questões que envolvem a diversidade e experiência anterior em projetos de iniciação científica. Recebeu de maneira extremamente calorosa o convite à integrar-se ao trabalho, reajustando prontamente seus horários e compromissos do cotidiano para viabilizar essa participação.

5.2.2 O processo de pesquisa

No primeiro encontro foram feitas as apresentações das participantes entre si; dos objetivos da pesquisa; das razões para a escolha da entrevista coletiva como instrumento de levantamento de dados e as combinações acerca dos dias e horários dos encontros, de maneira a ajustar o processo de trabalho com a disponibilidade de todas. Foi este também o momento em que se firmaram os pactos de preservação das identidades no processo de tratamento dos dados e em que professoras, auxiliar de pesquisa e pesquisadora selaram os documentos de autorização de divulgação das entrevistas em trabalhos científicos preservadas suas identidades com a substituição de seus nomes.

As entrevistas foram realizadas a partir de temas amplos, com questões abertas. Inicialmente planejamos uma estrutura que contemplasse temas gerais a serem desenvolvidos por todas: na primeira sessão de entrevistas, as histórias de vida e contatos pessoais com a diversidade; na segunda as histórias de formação; na terceira o desenvolvimento profissional e na quarta uma retomada dos aspectos principais do processo e de algum ponto que tenha ficado pouco claro, além de uma avaliação do próprio processo. Na prática, no decorrer do trabalho, os caminhos tomados pelas entrevistadas surpreenderam e abriram novas trajetórias, evidenciando a dificuldade de separar as experiências pessoais, das experiências de formação e de atuação profissional, numa clara demonstração da complexidade da trama que compõem a Identidade de cada indivíduo, mesmo quando se busca isolar determinados aspectos desta Identidade.

Um desafio posto foi a tensão de propiciar que o direcionamento do processo ficasse aberto a todas os participantes, evitando que a voz da pesquisadora se sobrepusesse à voz das demais, direcionando discursos e impedindo ou limitando o fluxo de fala de todas. Esta tensão se manifestava principalmente no sentido de evitar que o transparecer de posicionamentos pessoais da pesquisadora, que tiveram sua construção em função de toda uma caminhada teórica e conceitual, fossem tomados como referência por onde os outros discursos seriam

conduzidos, falseando pensares.

Todos os encontros foram gravados em áudio, com o conhecimento prévio de todos de que seus textos seriam integralmente transcritos e “recortados” de acordo com as exigências do processo interpretativo. A gravação foi em alguns momentos destacada pelos entrevistados como constrangedora, nos momentos em que algum discurso mais excessivamente espontâneo³⁴ surgia. Em alguns momentos, a pedido dos entrevistados realizamos interrupções de gravação, para situações em que, apesar de desejarem expor um pensamento para o grupo, os entrevistados não desejavam que estes fossem registrados. Em nosso entendimento essa foi uma demonstração não só da intimidade construída no grupo, mas do forte impacto que a situação política local tem sobre o agir e o pensar dos profissionais, que temem conseqüências nocivas da manifestação de suas idéias.

Temos consciência de que, com esse proceder, perdemos, por vezes, aspectos que poderiam enriquecer nossa leitura contextual, mas criar um espaço de confiança e acolhimento, respeitando inclusive os limites do que se desejava expor, nos pareceu mais relevante ao alcance dos objetivos do conjunto do trabalho. Conforme nos lembra Placco (2006, p. 47):

Ambientes acolhedores podem facilitar e ampliar a expressão das experiências emocionais dos participantes, levando à superação de obstáculos e ao fortalecimento da confiança. Em um ambiente como esse, é possível exercitar a crítica e a reflexão, explicitar os medos, os erros e as falhas tão comuns em qualquer atividade humana.

Em todos os encontros esteve presente a auxiliar de pesquisa e, após cada reunião com o grupo, em um encontro reservado entre a pesquisadora e a auxiliar de pesquisa, buscávamos registrar as impressões daquele encontro e retirar indicativos de procedimentos e/ou temas para a condução dos próximos. Essa possibilidade de interlocução se mostrou particularmente produtiva, no sentido de levantar os diferenciados olhares de cada uma sobre os elementos que emergiram ao longo das entrevistas.

A participação das professoras foi constante, com cumprimento do horário extenso – 8h30 a 12h00 – que propusemos para evitar que um número excessivo de encontros tivesse que ser agendado. Apenas uma das entrevistadas participou de apenas dois encontros, ausentando-se dos demais por motivos familiares ou de saúde, porém, mesmo sem ter tido

³⁴ Momentos em que palavrões, brincadeiras ou trocadilhos jocosos eram verbalizados.

participação integral no processo de campo, trouxe contribuições expressivas ao grupo, com suas reflexões e forma peculiar de expressão.

Em todas as etapas do trabalho, consideramos as questões referentes à ética, de forma a assegurar a preservação dos padrões adequados aos processos de pesquisa com seres humanos, com o compromisso da preservação da identidade dos profissionais, bem como de cuidado no tratamento de informações que possam levar à identificação dos participantes.

No encerramento dos trabalhos, no último encontro, registramos um sentimento de conagração e enriquecimento mútuo que destacaremos na análise final, demonstrando a riqueza da interlocução construída coletivamente.

5.2.3 As relações pesquisadora/pesquisadas

Em uma perspectiva tradicional da ciência, recomendar-se-ia um distanciamento entre pesquisador e pesquisadas de forma a buscar-se uma pretensa neutralidade científica. Isso se daria inclusive no tocante à seleção dos indivíduos. No referencial teórico metodológico que adotamos, tem-se a clareza da impossibilidade desta neutralidade e mesmo a intenção clara de inserção da pesquisadora no campo, com interlocuções que ao longo do processo alteram a todos os envolvidos.

Uma opção feita na condução das entrevistas, foi a de não explicitar a história de vida da pesquisadora, de forma a evitar que a auto-manifestação viesse a direcionar ou se sobrepor às palavras das professoras participantes, mas a memória da própria trajetória surgiu ao longo do processo, tanto na reflexão isolada, quanto nos diálogos com a auxiliar de pesquisa.

Foi possível verificar, conforme nos aponta Lacerda (2007, p. 50) que é “a partir das posições identitárias que ocupamos, que o mundo pode ser narrado e disputado. Não se afirma nada sem ocupar um lugar, não se nega nada sem se posicionar, não há posição neutra nem no silêncio”. Nesse sentido, entendemos, como Bakhtin (2003, p. 332), que o próprio processo compreensivo e interpretativo de que se reveste a pesquisa, reposiciona o pesquisador:

A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa).

Ao longo do processo de trabalho fomos verificando a impossibilidade de isolar um tema ou um fator específico em cada história individual que pudesse definir respostas específicas à nossa questão de pesquisa. Assumimos então como desafio a busca da compreensão dos processos de construção da Identidade Profissional desses docentes, através da análise das repetições, dos interstícios, dos silenciamentos³⁵ e das ausências manifestas ao longo das entrevistas.

5.2.4 O perfil do grupo participante

O grupo de professores com os quais foram realizadas as entrevistas coletivas contou com a participação de sete professoras das oito que foram inicialmente convidadas. A idade mínima foi de 31 anos e a máxima de 50 anos, com maior concentração em torno dos 40 anos. Todas as participantes do grupo são mulheres, mantendo um perfil de gênero já apontado por outros autores que registram a feminização do magistério como Fontana (2005), Assunção (1996) e Gomes (1995). Atuam junto à Secretaria Estadual de Educação do Governo do Estado de Roraima, sendo consideradas profissionais de referência em suas respectivas áreas.

Das sete participantes, seis cursaram o curso de formação para o magistério em nível médio, três em sistema presencial e três delas em um curso de educação à distância oferecido localmente aos educadores na década de 1980, o sistema LOGOS. Todas prosseguiram estudos em nível superior, tendo cinco delas concluído o curso, uma inclusive com graduação específica em Educação Especial. Duas delas encontram-se cursando Pedagogia atualmente.

Quase todas participaram de cursos específicos em Educação, sendo cinco delas profissionais com especialização em áreas diretamente ligadas à Educação Especial e duas delas, ainda não graduadas, cursaram um curso Adicional em Deficiência Mental após a formação em Magistério. A única exceção é a participante com graduação específica na área que prosseguiu estudos em Administração Escolar. Das demais, duas cursaram Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Especial; três participaram de um curso Adicional em Deficiência Mental oferecido a professores atuantes na área, com formação em nível médio e que teve uma carga horária de 720 horas; uma cursou Pós-graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia e

³⁵ Para Bakhtin (2003, p. 272), o silenciamento corresponde a uma “compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subseqüentes ou no comportamento do ouvinte”.

uma realizou aprofundamento de estudos em deficiência mental em uma ação de capacitação oferecida pela Secretaria Estadual de Educação com carga horária de 200 horas.

Em relação à atuação profissional, todas atuam prioritariamente junto ao Ensino Fundamental, sendo que duas delas acumulam experiências na atuação como professoras da disciplina Educação Especial em cursos de Formação de Professores em nível superior. Uma delas atua como professora em turma regular da Educação de Jovens e Adultos, acumulando funções de Assessora Pedagógica do CAP – Centro de Apoio Pedagógico a Deficientes Visuais; uma atua como professora em uma sala de recursos que atende a crianças e adolescentes com deficiência mental, matriculadas em turmas do ensino regular; duas atuam como professoras de apoio a alunos cegos junto ao CAP, uma como professora de apoio a alunos surdos junto ao CAS – Centro de Apoio Pedagógico ao Surdo; uma atua como Analista Educacional no Núcleo de Triagem e Avaliação da Divisão de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação e uma delas atua como Coordenadora Pedagógica em uma escola especializada.

De maneira geral, a maior parte da carreira docente de todas é constituída de atuações em serviços e espaços que podem ser considerados como de Educação Especial, sendo que duas delas têm experiência profissional significativa com turmas de ensino regular.

5.3 As professoras e a construção de sua Identidade Profissional

O desafio posto por nossa questão, de identificar o processo como vem ocorrendo a construção da Identidade Profissional de Professores que atuam na Educação Especial, neste momento em que se acentuam as discussões acerca da Educação Inclusiva, desdobrou-se, ao longo de nosso trabalho, em vários outros desafios. Placco, em seu texto em que discute a aprendizagem do adulto professor, nos apresenta um conceito de formação identitária que pudemos constatar nas trajetórias descritas pelas professoras ao longo das entrevistas. Em seu entendimento a formação identitária:

É um processo de construção e desconstrução, formação e deformação, um movimento em que o docente assume formas identitárias, via processo de identificação e não-identificação com as atribuições que lhe são dadas por si mesmo e pelos outros com quem se relaciona. Nesse movimento, há constantes atos e sentimentos de pertença e não-pertença, estreitamente

relacionados à subjetividade, à memória, a processos metacognitivos, aos saberes e experiências de pessoas singulares e do grupo. (PLACCO, 2006, p. 21).

Esta noção de identidade afina-se com a perspectiva posta por Bakhtin e seu Círculo, ao destacar a individualidade como a “soma das relações sociais da vida do sujeito e não como entidade submissa ao social” (SOBRAL, 2005b, p. 104-105). Este mesmo autor destaca ainda que Bakhtin:

vê o sujeito no âmbito de uma arquetônica³⁶ em que os diferentes elementos que constituem sua fluida e situada identidade estão em permanente tensão, em constante articulação dialógica, em permanente negociação de formas de composição, em vez de unidos mecanicamente.

Temos como premissa fundamental que o olhar sobre essas professoras, não as considera como seres acabados cujos processos de constituição nos fosse dado compreender, mas como indivíduos em seus processos constitutivos, fiéis ao princípio vigotskiano de que “estudar alguma coisa historicamente é estudá-la em seu processo de mudança” (VYGOTSKY, 2003, p. 85) considerando ainda que, “mais do que estudar o sentido produzido, o que interessa é o movimento em que ele vai sendo produzido, reproduzido e transformado, o movimento que sustenta e desloca a configuração apreendida e a regula” (idem, p. 82).

Essencialmente, essa compreensão dos fenômenos psicológicos não só em relação ao seu passado, mas também ao seu futuro, não significa nada além da exigência dialética de conceber os fenômenos em seu permanente movimento de descobrir nos fenômenos suas tendências, seu futuro definido por seu presente. (VYGOTSKY, 2006, p. 283).

Conforme nos aponta Freitas (1998, p. 31), Bakhtin e Vygotsky, “partindo de uma mesma fundamentação dialética, se encontram na centralidade que conferem à linguagem, na mediação semiótica, na constituição da consciência”. É por concordar com as premissas fundamentais desses autores que apontaremos a seguir a maneira como concebemos a linguagem e a narrativa das quais partimos e como procuramos desenvolvê-las ao longo de

³⁶ *Arquetônica* para Bakhtin (2003, p. XVII) é o “ponto de encontro e de interação entre material, forma e conteúdo”.

nossa análise.

Em perspectiva muito semelhante à perspectiva vigotskiana da formação social do sujeito, para Bakhtin (2004, p. 11):

O indivíduo humano só se torna historicamente real e culturalmente produtivo como parte do todo social, na classe e através da classe. Para entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas ele não entra na história. É necessário algo como um segundo nascimento, um nascimento social.

Esse nascimento no mundo social vai ocorrer através da mediação semiótica representada pela linguagem, esta linguagem que, tendo crescido historicamente “a serviço do pensamento participativo e dos atos realizados, começa a servir ao pensamento abstrato em nossos dias” (BAKHTIN, 1993, p. 49).

Não perdemos de vista a perspectiva posta pelo materialismo histórico-dialético de que “o homem só é indivíduo, ou melhor, só se constitui como indivíduo porque é social e histórico” (GONÇALVES, 2002, p. 44), ou seja, os indivíduos só existem no contexto da sociedade e que os sujeitos trazem em seus discursos também o conjunto da sociedade. No entender de Vygotsky (2004, p. 286):

Nós respiramos e realizamos os mais importantes deslocamentos do nosso organismo sempre em conformidade com os estímulos que agem sobre nós. Ao analisarmos a psicologia do homem moderno, encontramos nela tamanha multiplicidade de opiniões alheias, palavras alheias e idéias alheias que decididamente não podemos dizer onde termina a sua própria personalidade e começa a sua personalidade social. Por isso, cada indivíduo na sociedade moderna, queira ele ou não, é forçosamente a expressão dessa ou daquela classe.

Nossa pesquisa, ao ser desenvolvida com seres humanos, tomando por base seus discursos manifestos nas entrevistas coletivas, precisa considerar o fato de que o nosso “falante”, não é o primeiro falante, um “Adão bíblico” como se refere Bakhtin, mas um sujeito que constrói seus enunciados³⁷ a partir de outros tantos enunciados antecedentes, com

³⁷ Tomando por base a Teoria da Enunciação de Bakhtin (2006), pode-se afirmar que enunciado é a materialização da língua. Os enunciados apresentam três dimensões indissolivelmente ligadas: são concretos e singulares, ligados às condições sociais em que são produzidos na dinâmica das relações sociais que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais; os enunciados refletem estas condições específicas e o objeto de cada uma das esferas da práxis humana, no seu conteúdo temático, no seu estilo verbal, ou seja, a seleção dos

os quais estabelece relações.

Neste sentido os enunciados precisam ser entendidos como construções ideológicas pertencentes aos grupos sociais nos quais os sujeitos estão envolvidos desde o seu primeiro respirar, em todas as suas vivências. Mais do que isso, todo enunciado é sempre *produto da interação entre falantes*, tem um *endereçamento*, um autor e um destinatário. Esses *outros*, a quem o enunciado é dirigido tem uma importância “excepcionalmente grande” conforme nos aponta Bakhtin (2003, p. 301) já que, “desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva, como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta”.

Em nosso caso, com a realização de entrevistas coletivas este endereçamento mostrou-se de maneira bastante clara, estabelecida nos diálogos e nas inter-relações entre as participantes, mesmo nos momentos em que observávamos que a resposta concretizada não coincidia em seu retorno, vindo por vezes de outro falante ou até manifestando-se como um silenciamento que, por si, também compõe uma manifestação responsiva.

Alguns riscos se apresentam no processo de elaboração deste trabalho, riscos que optamos por assumir atenta e responsavelmente. O primeiro deles é o deslocamento dos enunciados de seu contexto de responsividade³⁸, o fato de que, para atender ao encadeamento reflexivo que pretendemos compor tornou-se necessário “romper os elos” precedentes e antecedentes dos enunciados, destacando apenas seus elementos centrais, o que, se não fosse feito, tornaria extremamente extenso o nosso texto. Outra questão é a impossibilidade, no âmbito de um texto que não se pretende literário, em que se realiza a transcrição de um discurso oral, de assegurar o “elemento expressivo”, a *entonação*³⁹ dos falantes, ausências que buscaremos minimizar com nossas contra-palavras.

Em determinado momento do trabalho, um fator trouxe um profundo incômodo: pelos contatos pessoais existentes no grupo, por experiências anteriores com determinadas participantes da pesquisa, por imagens que foram construídas em contatos sociais anteriores, ficava evidente a existência de falas que não expressavam fatos reais; impressões, auto-avaliações e relatos de práticas que sabíamos não corresponder a fatos concretos. Neste sentido, que opções fazer? Excluir o que entendíamos não traduzir fielmente os fatos?

recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua e na sua composição ou estruturação.

³⁸ Por responsividade Bakhtin entende a capacidade do enunciado de gerar contra-palavras entre os falantes. A compreensão responsiva é, nesse sentido, o elemento essencial da atividade dialógica.

³⁹ A entonação é, para Bakhtin (1993, p. 50), uma peculiaridade constitutiva do enunciado, que existe pelo simples fato de a palavra ser pronunciado e que aponta a “minha atitude valorativa em direção do objeto, sobre o que é desejável ou indesejável nele e, desse modo, coloca-o em direção do que ainda está para ser determinado nele, torna-se um momento constituinte do evento vivo em processo”.

Apontar o que identificávamos como “não-real”, como criações que sabemos terem sido geradas pelo sujeito para atender eventuais expectativas do grupo, conscientemente não-reais? A tranquilização só veio no encontro com o dizer de Bakhtin (2003, p. 333) ao afirmar que a *irresponsividade* é o que de mais terrível existe para a palavra e conseqüentemente para o homem. Disso decorre que, “nem a palavra deliberadamente falsa é absolutamente falsa, e sempre pressupõe uma instância que a compreende e a justifica”. Bergson (apud PLACCO, 2006, p.30) também nos ajuda a pensar um outro aspecto desta questão, o dos “filtros” da memória:

Aos dados imediatos e presentes dos nossos sentidos, nós misturamos milhares de pormenores da nossa experiência passada. Quase sempre essas lembranças deslocam nossas percepções reais, das quais retemos apenas algumas indicações, meros signos destinados a evocar imagens antigas.

Na releitura das transcrições, e mesmo, em alguns momentos ao longo do processo de entrevistas, constatamos algo que Bakhtin (2003, p. 326) já alertava ao afirmar que “o enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor”. É o que esperamos demonstrar ao longo de nosso trabalho de análise, cientes da responsabilidade envolvida neste ato.

Conforme nos lembra Freitas (1998, p. 30), referindo-se a Vygotsky, “a memória, constituída pela mediação semiótica, forjada na comunicação verbal, não pode ser inteligível sem uma referência essencial aos conceitos de sociedade, comunidade e cultura”, em suma, sem que esta palavra seja vista com um olhar sobre o contexto em que foi produzida:

no “cenário” daquele convívio mais íntimo em cujo processo ela nasceu, e esse convívio, por sua vez, é um momento do convívio mais amplo do grupo social a que pertence o falante. Para compreender esse cenário, é indispensável restabelecer todas aquelas complexas inter-relações sociais das quais uma dada enunciação é a interpretação ideológica. (BAKHTIN, 2004, p. 80).

No processo de análise, não pretendemos explicar a forma como se deu a construção da Identidade Profissional desses professores. Adotaremos a perspectiva bakhtiniana de *compreensão*, aqui entendida como um empenho em “ver e compreender o outro e o seu

mundo, outro sujeito. Na *explicação* existe apenas uma consciência, um sujeito; na *compreensão*, duas consciências, dois sujeitos” (BAKHTIN, 2003, p. 316).

Tomaremos a compreensão como “visão do *sentido*, não uma visão fenomênica e sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido, por assim dizer auto-compreendido” (BAKHTIN, 2003, p. 396). Portanto, em um movimento de produção e de elaboração dos sentidos em jogo nas relações que estabelecemos, estaremos aqui apresentando as palavras e contra-palavras que definiram os espaços de aproximação e afastamento de cada uma de nós em nossos contextos profissionais.

Ao longo do processo interpretativo⁴⁰, buscaremos estabelecer o “confronto dialógico⁴¹” entre os enunciados de nossos falantes, correlacionando esses enunciados a outros textos, cientes de que toda compreensão do “enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” de que “toda a compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente” (idem, p. 271).

Neste movimento de reflexão acerca das histórias de vida dessas professoras, de formação pessoal e profissional, buscamos identificar pontos aonde os discursos se mostravam recorrentes, onde se davam suas intersecções, não com a expectativa de uma pretensa identificação de “verdades” ou “contradições”, mas buscando compreender os processos vivenciados por essas professoras em seu contexto de atuação profissional e a presença das vivências pessoais que experienciaram. Destas recidências e intersecções emergiram três categorias a partir das quais direcionamos nossos processos de análise:

1. Fatores que direcionaram a escolha profissional;
2. Relações com a diferença;
3. Aspectos que envolvem a profissionalidade docente.

Cada uma dessas categorias se desdobra em outros elementos e subcategorias a partir das quais iremos descortinando as histórias de vida e formação de nossos professores no sentido da compreensão de seus processos de constituição identitária. Destacamos nosso entendimento de que estas categorias, por vezes, se interpenetram, dialogam entre si e possibilitariam leituras diferenciadas das aqui adotadas, mas nos limites dessa pesquisa, são essas nossas opções.

⁴⁰ Para Bakhtin (2003, p. 400) “Toda interpretação é o co-relacionamento de dado texto com outros textos... e reapreciação em outro contexto...”

⁴¹ Confrontos dialógicos: qualquer resenha da história de alguma questão científica realiza confrontos dialógicos entre enunciados de cientistas que não sabiam nem podiam saber uns sobre os outros (BAKHTIN, 2003, p. 331).

5.3.1 Os fatores que direcionaram a escolha profissional

Um dos elementos que consideramos relevante identificar em nossa pesquisa foi a forma como as profissionais fizeram sua entrada na carreira docente, os fatores que direcionaram essa decisão e como, no amplo espectro de possibilidades da área da Educação, foram se aproximando da Educação Especial.

Desde o início da pesquisa tínhamos a clareza de que, embora tivéssemos privilegiado a linguagem como meio de acesso às informações que desejávamos obter e, estando fora de uma perspectiva psicanalítica de análise, não poderíamos tomar unicamente a motivação conscientemente verbalizada das professoras acerca de seus atos como uma explicação que justificasse cientificamente seu comportamento, um dos poucos posicionamentos em que Bakhtin manifesta concordar com Freud em seu texto de crítica ao Freudismo (2004). Tomamos então como ponto de partida à construção de nossas reflexões a Filosofia do Ato bakhtiniana em que este nos aponta que:

O ato realizado responsabilmente é um resultado ou soma final, uma consumada conclusão definitiva. O ato realizado concentra, correlaciona e resolve dentro de um contexto unitário e único e, desta vez, contexto final, tanto o sentido como o fato, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável. (BAKHTIN, 1993, p. 46).

Ao longo das entrevistas, a situação posta pelo contexto sócio-econômico e político de Roraima, surge nos discursos como determinante do encaminhamento profissional adotado por algumas de nossas entrevistadas. Como vimos ao longo de nosso trabalho, nem sempre esses fatores são caracterizados por elas como uma “opção”, gerando um movimento que optamos por denominar de “acaso”, ressalvada, no entanto, a consciência de que estes direcionamentos do “acaso” só se efetivam a partir de uma tomada de posição das professoras em dado momento.

Neste sentido, a entrada das professoras na área se dá a partir de fatores pessoais vinculados ao sentimento religioso e às suas vivências sociais e familiares com a deficiência e por fatores profissionais relacionados ao mercado de trabalho e às oportunidades de qualificação profissional.

5.3.1.1 “Acaso”

Conforme já apontamos anteriormente, Roraima é um Estado de ocupação relativamente recente no conjunto do país, em que o isolamento geográfico, marca decisivamente os processos sociais. A recente expansão populacional, fruto de levadas migratórias de maior intensidade ocorridas na década de 1970/1980 com o afluxo inicial de garimpeiros, trouxe uma demanda expressiva para a Educação. Essa demanda surge em um momento em que o Estado ainda não contava com instituições que oferecessem ensino superior para a formação de professores e o volume de profissionais formados no magistério de nível médio, era insuficiente para o atendimento às necessidades da Educação Básica.

Apenas no final da década de 1980 e início dos anos 1990⁴² é que se acentuam os esforços do setor público para ampliação e diversificação dessas formações e, mesmo nesse momento – numa distorção que será melhor discutida quando aprofundarmos as questões ligadas à formação de professores, as prioridades de formação foram dadas, nos vários projetos, aos profissionais já atuantes, apenas após o ingresso efetivo no sistema educacional.

É um período em que o volume de vagas em todos os setores da educação supera o de profissionais qualificados disponíveis no mercado de trabalho, com o agravante de que a Educação Especial guarda uma característica peculiar que se mostra relevante: todas as escolas especializadas e a maior parte das classes especiais, localizam-se em áreas centrais da Capital, como meio de facilitação ao acesso da população em geral.

O amplo movimento de formação que, neste período, se desenvolve a nível nacional, disseminado pelo CENESP, tem reflexos também em Boa Vista com a realização de um curso de formação específica na área: o Adicional em Deficiência Mental para professores habilitados no magistério de nível médio, única possibilidade de formação especializada oferecida, à época, aos professores, embora outras demandas existissem. No dizer de nossas entrevistadas:

⁴² Na década de 1980 ocorreu o projeto LOGOS, uma iniciativa do Governo Federal que realizava a formação de professores à distância, em módulos apostilados cujo aproveitamento era avaliado por provas escritas presenciais. Com a implantação do CEFAM, a partir de 1992, foram criados os cursos de Magistério Parcelado Indígena e o Magistério Parcelado que atendiam aos professores Indígenas e aos residentes nos municípios do interior do Estado em módulos integralmente presenciais nos períodos de férias escolares, deslocando esses profissionais para formação na Capital. A mesma estrutura de atendimento aos professores do interior é montada no final da década de 1990 em parceria da Universidade Federal de Roraima com o Governo Estadual, para oferecimento dos cursos de Pedagogia, Letras e Matemática, usando como base o próprio CEFAM, cujas instalações dispunham de alojamentos, refeitório, salas de estudo e demais espaços adequados ao apoio aos profissionais residentes em regiões distantes.

Giovana - *Foi quando eu entrei através da tabela especial no Governo do Estado e fui pra Escola de Audiocomunicação.*

Lília - *Mas porque que tu foi pra lá?*

Giovana - *Influencia da Helena, ela já trabalhava com cegos...*

Helena - *É o seguinte, ela conseguiu a vaga. E, pra onde vou? Só tinha escola longe. Aí eu vim aqui com a A., que já era a coordenadora na época, e ela disse que tinha uma vaga na audiocomunicação e ela foi lá com a T...*

Giovana - ***Foi porque as escolas que tinham, era muito longe, era Pintolândia... eu moro no Centro, sempre morei no Centro e fui, isso era no meio do ano.***

Paula - *Eu não foi assim por que tem alguém na família, nenhum problema assim. Eu fiz magistério, e aí fiquei um ano sem estudar quando uma colega minha ligou e perguntou se eu não queria fazer o adicional na área de Educação Especial, até então eu não conhecia nada da área de Educação Especial.*

Este “acaso”, declarado em vários discursos como um fator que levou ao ingresso na área, termina confrontado por uma reflexão posta em um momento de nossos diálogos por uma das professoras, ao demarcar um componente decisório que se manifesta na permanência e no envolvimento que posteriormente, ao longo da carreira profissional, se desenvolve:

Beatriz - *Mais ou menos a história do por acaso, né? Interessante como que o que define mesmo é a vontade, né? Mesmo por acaso, chega um momento em que ele disse “bom, eu estou por aqui e o que que eu vou fazer? Vou continuar ou vou recuar?” Então, nesse momento, ele fez uma decisão. Chegou por acaso, mas num determinado momento ele fez uma opção.*

Dessa forma, o que entendemos estar na base dessas decisões é a volição como concebido por Vygotsky (2001): a expressão da vontade, do desejo como força motivadora para a ação consciente, auto-regulada. Esta perspectiva se afina ainda, à idéia do ato como uma ação material de cada homem situado historicamente conforme apresentado por Bakhtin em seu texto *Filosofia do Ato*, quando insiste na idéia de que toda a decisão ética do indivíduo, é tomada na concretude de sua vida, a partir das ocorrências materiais que a direcionam. Neste sentido, “o ato realmente realizado em seu todo indivisível é mais do que racional: ele é *responsável*” (BAKHTIN, 1993, p. 47). Em essência:

Não é o conteúdo de uma obrigação que me obriga, mas minha assinatura sob ela; o fato de que uma vez eu reconheci ou subscrevi um dado reconhecimento. E o que me compeliu a assinar no momento de assinar não

foi o conteúdo de um dado ato realizado ou ação. Esse conteúdo não poderia, por si, isoladamente, ter me obrigado a realizar o ato ou ação – assinar-reconhecer – mas apenas em correlação com minha decisão de assumir uma obrigação – realizando o ato de subscrever-reconhecendo. E nesse ato realizado o aspecto do conteúdo não foi senão um momento constituinte, e o que decidiu o assunto foi o reconhecimento ou afirmação – a ação responsável – que tinha sido realmente realizada anteriormente, etc. (idem, p. 56-57).

E que opções foram essas? Que empatia foi criada entre os professores e o contexto pessoal e profissional em que se colocaram? Movidas por quais sentimentos? Quais sentidos são atribuídos à sua atuação profissional, neste caso em que as condições do contexto e do mercado de trabalho se sobrepõem a uma vocação ou desejo prévios? São algumas das questões que pretendemos refletir ao longo deste trabalho.

5.3.1.2 Sentimento religioso

Um aspecto que se destacou em nossa primeira sessão de entrevistas coletivas foi a forte presença do discurso religioso, atribuindo um caráter missionário ao trabalho pedagógico e que se destacou, com maior ou menor grau, na fala de todas as participantes. Vygotsky (2004, p. 449-450), referindo-se a este caráter missionário que se destacava nas expectativas acerca da postura do mestre, numa perspectiva conservadora da Psicologia, cita o seguinte texto de Münsterberg publicado em 1910:

O mestre que não percebe a beleza e o sagrado da sua missão, que entra para a escola não porque o coração está repleto de vontade de ensinar a juventude, mas apenas para ter um emprego e conseguir os meios de sobreviver, esse tipo de mestre prejudica os alunos e ainda mais a si mesmo.

Fontana (2005, p. 37) reporta-se a esta “pregnância do discurso religioso nos eventos e rituais, nas palavras e símbolos utilizados por elas para representar e significar o educar, o ser professora e o ser aluno(a)”. Lüdke e Boing (2004, p. 1173) destacam o fato de que anteriormente, o “modelo de professor era o religioso, envolvendo a docência numa aura de

vocação e sacerdócio, mesmo em se tratando de professores leigos”. Esse *ethos religioso*⁴³ que já atravessa a concepção do “ser professor” se soma às posturas religiosas filantrópicas e assistencialistas que atravessam a concepção de deficiência em nossa sociedade, claramente afinadas ao Paradigma da Exclusão, conforme definido por Marques, C. (2001).

Nota-se nestes discursos uma leitura da generosidade especial que envolveria o trabalho com o aluno com deficiência, lembrando o caráter de *bondade* tão bem explorado por Werneck (1999 e 2000). Em contraponto a uma perspectiva que tem como base de decisão profissional o entendimento de que esta escolha e a conseqüente atuação profissional, deverá pautar-se em conhecimentos técnico-científicos permeados por uma postura ética e estética, atribui-se à inspiração divina este encaminhamento. Neste sentido, o profissional que atua na Educação Especial seria o agraciado com uma missão divina, com o poder de redimir indivíduos demarcados com um estigma de natureza biológica e conseqüentemente a si próprios.

Carla - Aí eu respirei e falei se eu tou lá, se Deus me colocou lá é porque eu tenho uma missão ali. Aí fui, aí comecei a me apaixonar e eu sempre digo assim que eu nasci pra ser professora, eu sei fazer outras coisas bem, mas o que eu sei mesmo é dar aula, é porque é a minha praia, eu gosto.

Lília - Pela formação religiosa, foi muito trabalhado em mim, desde criança, em Deus, essa formação católica, então era a questão da solidariedade, do amor ao próximo, isso foi muito trabalhado em mim dentro de casa e meu círculo ele era católico.

De maneira geral, o posicionamento básico é o que coloca o sujeito deficiente como um “outro”, fora de si, diferente, um outro que não eu e através do qual eu posso me redimir ao tempo em que me coloco também em posição redentora, salvadora dos sujeitos e da sociedade. No limite, retomam-se as associações deficiência-doença, com sua conseqüente perspectiva de cura.

Cecília - É a questão da formação. Quando a gente entra na Educação Especial... -eu até me esqueci assim quando você me perguntou-, agora passou uns flashes na lembrança, você diz: qual foi a sua convivência com deficiência quando o período antes dos 14 anos? Era nos filmes de Jesus Cristo, lá na Semana Santa, que ele curava a cega, curava o aleijado, o doido, o maluco, mas Jesus Cristo, se ele curava... Então se eu visse uma pessoa... ela era passível de cura, passível de estar bom.

Paula – A gente vai lendo sobre os casos e os descasos que a gente vê também, e ouvia sobre essas crianças, sobre essas pessoas com essas dificuldades, com essas limitações e eu fui

⁴³ Conforme definição de Tardif e Lessard (2005).

vendo assim que eles precisam muito da gente. Aí quando a gente fez uma visita ao Centro de Educação Especial – ainda era Centro nessa época – eu vi aquelas crianças, aí eu me apaixonei por eles, gostei de ver, olhei, fiquei ali, até chorei quando eu vi a mãe entrar com uma criança no braço, era PC, e aquilo ali eu senti uma dor tão forte por dentro e assim como se um alguém me dissesse assim que eu tinha que trabalhar com eles.

É notório nesses discursos um posicionamento dessas professoras na categoria de “Informados”, conforme descrito por Goffmann (1988) como “aqueles cuja informação vem de seu trabalho num lugar que cuida só das necessidades daqueles que têm um estigma particular”.

Lília – É que quando tu falou assim que Deus te deu essa missão, eu acho que tem mais a ver com o teu sobrinho.

Carla - Quando eu cheguei na Educação Especial eu não atentei pra isso, depois que eu vi que eu tou aqui, deve ter alguma ligação, eu imaginei, agora é coisa de Deus, foi Deus que me colocou aqui pra alguma missão. Agora eu vou ajudar alguém ou alguém vai me ajudar. A compreender melhor a síndrome do meu sobrinho, ser mais compreensiva com as coisas, como eu sempre falo. Eu tou aqui por alguma razão e aqui eu vou ficar.

Como nos aponta Dubar citado por Placco (2006, p. 21-22), “o que caracteriza o processo de construção de formas identitárias, é uma tensão constante entre a atribuição e a pertença, ou seja, há um jogo de forças entre o que nos dizem que somos, como nos definimos e nos identificamos”.

Em nossa observação, a incorporação de um discurso que atribui caráter missionário à própria profissão do magistério como um todo⁴⁴, atinge de maneira ainda mais intensa os professores que atuam na Educação Especial, gerando uma imagem profissional tanto no conjunto da sociedade, quanto na leitura dos demais colegas de profissão, que desconsidera a natureza profissional de sua atividade, e fortalece a perspectiva altruísta, amorosa e messiânica de sua atuação.

5.3.1.3 Presença da deficiência na família

A presença de pessoas com deficiência na família como um fator que possa ter

⁴⁴ Discurso este amplamente utilizado na justificativa e no incentivo à tolerância da categoria profissional do magistério diante da precarização de sua condição docente, em especial nos momentos em que movimentos organizados pela melhoria das condições de trabalho e salário dos professores vêm a tona.

direcionado ou tido influência na entrada dessas profissionais na área da Educação Especial é apontada por apenas duas de nossas entrevistadas. Esse dado entra em contraste com observações do senso comum de que, parte expressiva dos profissionais que atuam na área, o fazem a partir de contatos familiares com pessoas com deficiência; mas se aproxima dos dados trazidos por Magalhães (2003) quando, ao investigar o perfil dos professores que atuam na Escola de Educação Especial de Boa Vista encontrou um total de aproximadamente 35% – de um total de 63 professores – que tinham em suas relações familiares, pessoas com deficiência.

Em um dos relatos que nos foi apresentado, não se trata especificamente da existência de uma pessoa com deficiência na família, mas de um caso de manifestação depressiva que atravessa a infância e adolescência de nossa entrevistada e que é, segundo seu próprio relato, confundida com uma deficiência, tornando-se fator decisivo na vida profissional desta que, à época, cursava dois cursos diferenciados de graduação (Jornalismo e Educação Especial) fazendo a opção definitiva num momento de auge de crises depressivas de sua irmã e na perspectiva de auxílio a esta. Chama atenção o fato de que inicialmente a professora não identifica essa sua vivência pessoal, dando-se conta de sua influência apenas ao longo do processo de verbalização.

*Lília – Minha relação com a questão da deficiência... **Eu nunca tive contato com isso, inclusive eu penso que isso que constitui hoje o fato de eu não ter iniciado lá, porque eu não tive contato nenhum, não tem nada disso no meu histórico, quando era criança eu não tive contato nenhum...** hoje que eu já sou uma mulher muito terapeutizada, muita terapia depois, eu já vejo que a escolha da Educação Especial, tem algumas influências psicológicas, da minha criação lá de baixo, da minha relação com a minha irmã, que tem uma manifestação depressiva, mas naquele momento da Educação Especial, da entrada na faculdade, nada disso me influenciava, eu nem percebia nada disso. [...] Aí quando eu começo a perceber o que é Educação Especial, foi no auge, quando desencadeou uma crise depressiva na minha irmã, foi quando nós descobrimos que ela tinha depressão - me emociona falar sobre isso, me emociona muito - ... E aí eu tava começando o primeiro ano introdutório: introdução à Sociologia, Filosofia, eu ainda sem ter muito claro o que é Educação Especial, mas eu entendi naquele momento, ai explicaram pra gente que o nosso curso ele tinha uma ênfase em deficiência mental, que a nossa matriz curricular ela tinha muitas disciplinas que habilitavam mais a gente na área de deficiência mental do que de surdos ou cegos. E eu confundi isso com doença. **Como nós estávamos fazendo o tratamento da minha irmã de deficiência, de doença, porque a depressão dela é genética e tudo, nós temos muitos casos na família, eu confundi isso, e eu larguei o Jornalismo, falei vou estudar isso porque de alguma forma eu posso ajudar a minha irmã, foi isso que eu pensei naquele momento.** Mas já me apaixonava pela história entende? De saber, porque era novo pra mim, jornalismo eu sabia o que fazia, mas Pedagogia eu não fazia idéia do que era realmente, Educação Especial muito menos.*

O segundo relato aponta o nascimento de um sobrinho com uma síndrome neurológica grave como direcionador não só da escolha profissional da nossa entrevistada, como do próprio pai da criança, que vai cursar a fonoaudiologia em decorrência da deficiência de seu filho.

Carla - Eu tive minha primeira filha que foi a primeira neta da família, aí minha cunhada que namorava há muitos anos com o meu irmão, dizia assim: “eu achava que eu ia dar o primeiro neto”, e aí em seguida nasce o filho do meu irmão: especial. E aí eu dizia: porque que apesar de ter 22 anos de idade (referindo-se ao irmão) , porque que ele é diferente da minha filha? E aí aquilo me angustiava. Quando eu via que o meu sobrinho não podia andar como a minha filha. Ah! aquilo me angustiava muito, e o sofrimento do meu irmão também... Aí o meu irmão começou a batalhar com ele, batalhou muito, começou a fazer faculdade de Fonoaudiologia, hoje ele é Fonoaudiólogo pra ajudar o filho. Hoje o G. tem 19 anos, mas é totalmente dependente, por falta de informação do meu irmão e da minha cunhada, falta de informação também da família, que a família não sabia como lidar com esse problema.

Edith - E como é que foi? Quando ele chegou, como é que a família recebeu?

Carla - A principio ninguém sabia. Ele foi pra casa e ninguém sabia, porque a minha cunhada teve problema de pressão alta, mas a síndrome é congênita. Quando ele começou a mamar a mamãe dizia que tinha alguma coisa errada com o G., porque ele mamava muito lentamente, ele tinha os movimentos muito lentos. Mamãe começou a desconfiar. Quando foi com seis meses que o meu irmão levou no neurologista, ele encaminhou pra Brasília, e lá descobriram o problema. Aí começou, falta de informação, e os erros, minha cunhada superprotegia, meu irmão também, era o netinho da família. Não se tinha a referencia da estimulação precoce na época. Hoje o meu irmão, agora ele tem nível superior, ele se arrepende do que ele não fez, ele diz que o G. era pra ser um menino independente, que ele poderia ir no banheiro sozinho, que hoje ele nem come sozinho, e tudo isso o medico falou pra eles que tinha que... tinha que estimular muito, mas o meu irmão sempre acreditando que ele ia melhorar. Hoje ele tem 18, 19 anos e é completamente dependente.

Edith - E como ficou essa relação com o desenvolvimento dele, essa relação dele com a família, com os outros filhos?

Carla - Bom, ele tem dois filhos, o G. e o C., como ele sempre diz, o meu irmão. O processo de aceitação dele foi muito difícil. Eu me lembro da minha mãe, ficava extremamente angustiada, eu me angustiava “porque meu Deus, porque Senhor?” Meu irmão chorava muito. Eu cansei de ver minha mãe chorando abraçada com ele pedindo prá Deus, mas é aquele processo de aceitação, falta de informação, porque a gente tinha como ajudá-lo na estimulação, mas a gente não fez isso, a gente protegeu.

Lília – Porque vocês esperavam que viesse uma cura divina?

Carla - Não, a gente não sabia o que era a síndrome, a gente esperava que ele ia andar, que ele ia comer, não sabíamos o que era a síndrome, eles não falam as conseqüências. A gente só ficou esperando ele andar, sem estimular, só protegendo. É o sobrinho amado, o neto amado. Foi crescendo. A gente veio embora pra cá, mas ele nunca foi pra escola, foi pra APAE, mas depois o diretor da APAE não aceitou mais, agora ele só faz a equoterapia, faz

fono, só atendimento terapêutico, nada de escola.

Edith - *E você acha que isso de alguma forma te puxou pra Educação Especial ou foi um acaso?*

Carla - *Eu acho que puxou. Depois, quando eu fui pra lá é que eu fui perceber isso.*

Lília – *É quando tu falou assim que Deus te deu essa missão, eu acho que tem mais a ver com o teu sobrinho.*

Carla - *Quando eu cheguei na Educação Especial eu não atentei pra isso, depois que eu vi que eu tou aqui, deve ter alguma ligação, eu imaginei, agora é coisa de Deus, foi Deus que me colocou aqui pra alguma missão. Agora eu vou ajudar alguém ou alguém vai me ajudar a compreender melhor a síndrome do meu sobrinho, ser mais compreensiva com as coisas como eu sempre falo. Eu estou aqui por alguma razão e aqui eu vou ficar.*

Se tomarmos por base o “princípio da condicionalidade social dos processos de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2006, p. 285) e suas reflexões acerca da vivência das crianças com deficiência no ambiente familiar, temos, neste relato, um exemplo claro de como pelas relações que se estabelecem dentro da família, a criança começa a desenvolver-se “por um leito distinto do da criança normal”:

Sua desgraça muda em primeiro lugar sua posição social no lar. E isto se manifesta não só nas famílias aonde olham esta criança como uma carga pesada e um castigo, mas também naquelas que rodeiam o filho cego de um carinho redobrado, de uma solicitude e uma ternura decuplicadas. Precisamente aí, essas doses elevadas de atenção e piedade constituem uma pesada carga para criança e um fosso que a separa das demais (VYGOTSKY, 1997, p. 73).

Para Vygotsky (1997), mais grave do que a perda de natureza biológica, são as conseqüências sociais que essa perda acarreta, no sentido do isolamento que se faz do indivíduo do meio social ao qual têm acesso as crianças “normais”. Perde-se não só a possibilidade de desenvolver “as formas superiores do pensamento e da conduta”, típicas do homem enquanto ser social e cultural, como de oportunizar a esta criança desafios que a façam estabelecer caminhos alternativos de desenvolvimento, no percurso único que o autor vai denominar de *supercompensação*⁴⁵ como o caminho cognitivo que a criança encontra para superar o seu defeito quando mediada.

No momento histórico, em que se deu o nascimento da criança com deficiência e nos

⁴⁵ Para Vygotsky (1997, p. 55) “o processo de supercompensação está inteiramente determinado por duas forças: as exigências sociais que se apresentam ao desenvolvimento e à educação, e as forças intactas da psique”.

seus primeiros anos de vida, associaram-se aos impactos emocionais do nascimento de uma criança fora do padrão de normalidade esperado, o desconhecimento no meio familiar, a ausência de uma estrutura social de atendimento no tocante às necessidades físicas e educacionais desta criança e de sua família. Isso irá acarretar uma proteção que leva ao isolamento da criança, sem que lhe sejam oportunizadas situações sociais desafiadoras que favorecessem a construção desses percursos de desenvolvimento. Em determinado momento a solução adotada é o de seu direcionamento a uma instituição especializada em atendimento a pessoas com deficiência.

Dentre seus familiares, pai e tia irão direcionar-se, pessoal e profissionalmente no sentido não só de compreender o processo ocorrido, por meio de uma formação acadêmica, mas também aparentam o desejo de “resgatar” socialmente o que entendem não ter sido adequadamente realizado no desenvolvimento desta criança, direcionando suas carreiras para profissões em que atuam com outras crianças em condição semelhante.

Esta perspectiva vai demarcar a postura desta professora, dificultando que esta realize um deslocamento no sentido de entender-se como educadora em sentido amplo, e fixando-a em uma Identidade Profissional de professora especialista na educação de pessoas com deficiência.

Entendemos que a presença da deficiência no meio familiar como disparador para o ingresso na área da Educação Especial, não carrega, intrinsecamente, uma negatividade. No entanto, entendemos ser necessário que se dê um salto nesta relação, ao transpor os conhecimentos e vivências adquiridas nesta experiência pessoal para o âmbito profissional, sob pena de, mantendo uma expectativa de cura, ou de resolução de problemas que não são do âmbito da atividade profissional docente, atingir-se um grau de frustração que torne insuportável o cotidiano profissional.

De certa forma, identificamos que este fator - a expectativa de cura - surge como significativo na constituição da Identidade Profissional de nossas professoras, com perceptíveis graus de influência em sua atividade docente. No caso de Carla, ainda uma nítida busca de resgate desse atendimento inadequado que teria gerado a dependência do sobrinho através do investimento profissional no desenvolvimento de outros indivíduos, em situação semelhante.

5.3.1.4 Desafio

Uma de nossas entrevistadas explicitou um fator que permeou também outros discursos, principalmente quando nos reportamos aos elementos que direcionam a permanência na profissão: o *desafio* que envolve o enfrentamento aos limites e dificuldades da atuação profissional do docente que tem por opção a educação de pessoas com deficiência.

A professora em questão se apresentou ao grupo como uma mulher, negra, nascida em família com sérias dificuldades financeiras, cuja mãe foi “a desquitada” em um período histórico em que esta condição estigmatizava a toda a família e que iniciando – em decorrência da carência financeira – uma atuação precoce como “Office-girl”, na Gerência de Educação Especial em um município do nordeste do país, com um ritmo de atividade que poderia ser associado à – atualmente tão destacada quanto pouco aprofundada – hiperatividade, viu-se *desafiada* diante do conjunto expressivo de limites que verificou no cotidiano de seu trabalho:

Cecília - Lá a gente trabalhava na Gerência de Educação Especial e a minha sorte também, eu acho que o que me fez centrar um pouco foi exatamente o mundo de Psicólogo que eu trabalhava junto, e tinham duas, B. e D., elas eram muito minhas amigas, então elas buscavam sempre me centrar um pouco, porque eu não tenho, ainda hoje – era pior – eu não consigo ficar muito tempo sentada sem fazer nada, dentro de sala de aula é incrível, eu não fico sentada, eu não fico parada, é uma coisa que eu me percebi desse jeito. Então eu acho que o que me trouxe pra Educação Especial, especificamente, foi exatamente os desafios todos que eu vivi na minha vida e Educação Especial é um desafio.

É um exemplo claro dos caminhos tortuosos que construímos na constituição de nossas identidades; de como nossas subjetividades tem um funcionamento absolutamente singular, com reações e refrações às mais diversas diante das dificuldades e limitações com as quais nos deparamos em nosso ambiente histórico e cultural. Como nos indica Bakhtin (2004, p. 86-87):

Toda motivação do comportamento de um indivíduo, toda tomada de consciência de si mesmo (porque a autoconsciência sempre é verbal, sempre consiste em encontrar um determinado complexo verbal) é a colocação de si mesmo sob determinada norma social, é, por assim dizer, a socialização de si mesmo e do seu ato. Ao tomar consciência de mim mesmo, eu tenho como que olhar para mim pelos olhos de outra pessoa, de outro representante do meu grupo social, da minha classe. Desse modo, a autoconsciência acaba sempre nos levando à consciência de classe, de que ela é reflexo e

especificação em todos os momentos essenciais, basilares. Aí estão as raízes objetivas até mesmo das reações verbalizadas mais pessoalmente íntimas.

Vygotsky (2006), ao discutir a *teoria dinâmica do caráter* destaca que neste, dois postulados fundamentais se revelam, manifestando sua interligação como elementos em continuação dinâmica: “a explicação para a orientação psicológica ao futuro e o princípio de compensação no desenvolvimento da psique”. Em seu entendimento, “a existência de obstáculos cria o ‘objetivo’ para os atos psíquicos, ou seja, introduz no desenvolvimento da psique a perspectiva do futuro” (p. 284-285). Em um esforço de aproximação teórica, identificamos nesta professora a realização de uma trajetória desta natureza e que, aparentemente, não só encaminhou a opção inicial de sua atuação profissional, como assegurou sua permanência ativa e compromissada ao longo de toda uma vida laboral.

Bueno (2002) ao refletir acerca da influência do modo como a profissão foi escolhida, reporta-se à análise de Pichon-Rivière & Quiroga (1998, apud BUENO, 2002) em que estes,

destacam a importância da escolha livre como forma de assegurar maior equilíbrio ao indivíduo. Segundo eles, “toda personalidade está comprometida na situação, e a operação de equilíbrio se realiza por meio de mecanismos de descarga e sublimação”. Assim, quando não há a escolha livre, não haverá o total comprometimento.

No caso das professoras com as quais dialogamos, o comprometimento é patente, identificável tanto no fato de que elas foram indicadas como referências de profissionais que contribuem para a educação em nossa localidade, quanto em seus próprios discursos. Em face disso consideramos que a construção da Identificação desses profissionais com sua área de atuação, se deu no ato de sua aceitação do caminho profissional que lhes foi sendo apresentado, mesmo quando essa escolha não parte de uma identificação previamente entendida como vocacional. Mesmo nos casos em que o peso maior da escolha é atribuído ao acaso ou as condições do contexto de formação, todas atingiram um grau de identificação com a área, que favorece o envolvimento com suas responsabilidades profissionais.

5.3.2 As relações com a diferença

As histórias das professoras com as quais dialogamos, no tocante à maneira como

foram se apercebendo das diferenças e dos diferentes valores socialmente atribuídos a elas, nos ofereceram um rico painel de como essas relações com a diferença vem se dando em nossa sociedade. Da total negação da existência das diferenças, ao convívio cotidiano com o preconceito com que são tratados os estigmatizados, várias experiências foram relatadas.

Partindo da premissa de que as vivências de nossos primeiros anos de vida têm um impacto relevante na constituição de nossas identidades pessoais e profissionais, fomos buscar nas histórias pessoais das professoras, as experiências que as marcaram como momentos em que foram confrontadas com a diferença, e como estas foram faladas e vividas. Concordamos com Placco (2006, p. 33) quando esta afirma que “ao retomar histórias e experiências de cada um, trabalhamos coletivamente com as diferenças e construímos uma memória viva desse percurso”.

Mas, o que é a diferença? Entendemos aqui, como Dorziat (2002), que “a diferença, o individual, precisam ser compreendidos como diferença em relação, em vez de diferença como livre, flutuante e deslocada” Os movimentos de constituição dos sujeitos, que se dão a partir da linguagem e do caráter valorativo que os discursos carregam se enriquecem quando compreendemos que “o refazer social e a invenção do Eu” são dialeticamente sincrônicos, “processos que se informam e se constituem mutuamente”. No destaque de Sobral (2005, p. 22):

A ênfase no aspecto ativo do sujeito e no caráter relacional de sua construção como sujeito, bem como na construção “negociada” do sentido, leva Bakhtin a recusar tanto um sujeito infenso à sua inserção social, sobreposto ao social, como um sujeito submetido ao ambiente sócio-histórico, tanto um sujeito fonte do sentido como um sujeito assujeitado. A proposta é a de conceber um sujeito que, sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo que lhe dá sentido.

Nas relações sociais se estabelecem os critérios que irão definir o que é a *norma* e o que, a partir dela, será tido como *normalidade* e *anormalidade*. Estas normas, no entanto, variam no tempo e no espaço. No entender de Vygotsky (2004, p. 379):

O conceito de norma está entre aquelas concepções científicas mais difíceis e indefinidas. Na realidade não existe nenhuma norma, mas se verifica uma multiplicidade infinita de diferentes variações, de desvios da norma, e freqüentemente é muito difícil dizer onde o desvio ultrapassa aqueles limites além dos quais já começa o campo do normal. Tais limites não existem em

lugar nenhum e, neste sentido, a norma é um conceito puramente abstrato e, na prática, não é encontrada em forma pura, mas sempre em certa mistura de formas anormais. Por isso não existem quaisquer fronteiras precisas entre o comportamento normal e o anormal.

É esta relação com a *norma* que vai definir o que cada grupo social categoriza como diferença. Com esse olhar, em nossa primeira entrevista, buscamos identificar quais as vivências de infância que nossas professoras tiveram com a “diferença”, proposta inicialmente como a representada pela deficiência, mas não nos limitando a ela, como ficará claro nos relatos que aqui apresentamos. Duas professoras “conviveram” em sua infância com crianças com deficiência de faixa etária próxima às suas, no entanto, essa relação é demarcada pelo desconhecimento, pelos estigmas e preconceitos conforme apontam em sua narrativa.

Carla - *Posso começar a falar é que quando era um pouco mais jovem, na rua da casa da minha avó morava uma senhora que tinha um rapaz que eu não entendia naquela época porque que ele não era como eu, a gente brincava e ele não vinha brincar também. Ele... teve um certo dia, ele agrediu um irmão meu e eu fui lá tomar satisfação. Eu era a mais velha, eu fui lá tomar as dores porque ele tomou o boné do meu irmão. Bati lá na porta da senhora. Ela veio e eu falei: “eu quero o boné do meu irmão que seu filho roubou”. Aí ela disse pra mim assim... “o meu filho...” Ela não falou assim, não falou deficiência. Hoje eu entendo o que ela falou, que ele portava uma deficiência, tipo assim “ele é doido”. “Mas ele é doido só pra roubar boné, que quando ele ta brincando lá ele fica só olhando”. Aí ela tentou me explicar, dessa maneira, disse: Inão, olha ele não pode, você me desculpa...’ Me devolveu o boné, mas eu não entendia, porque eu era arretada naquela época: eu queria saber era de briga, de brigar porque ele tinha levado o boné do meu irmão. Aí eu fui crescendo e começando a entender, foi crescendo também o rapaz e fui vendo que ele não se entrosava; nunca houve uma aproximação.*

Edith - *Mas não houve uma aproximação com você ou não tinha uma aproximação com ninguém?*

Carla - *Não, com ninguém ele não se aproximava de ninguém.*

Cecília - *Era guardado.*

Carla - *Eu lembro perfeitamente que tinha uma grade, com ferrinhos em cima. Ele ficava olhando pra gente aí... um monte de curumim, a gente abria o portão e ele ficava em pé, mas ele não se aproximava, a gente tentou aproximação, mas ele não se aproximou. Os anos foram passando, ele cresceu, a gente mudou dali e aí ficou por isso. A gente passava por ali e via ele sentado, um rapaz já e eu uma moça.*

Tulipa - *E foi muito interessante que eu conheci um menino no nosso bairro e ele era deficiente mental e eu não sabia até então o que que era deficiente mental, pra mim ele era um menino chato que gostava de levantar a roupa da gente, ele gostava de levantar a saia e aquele menino tomou muita porrada de mim, porque ele era menor do que eu. Eu tinha doze anos e ele devia ter uns dez, nove, e ele apanhava muito de mim, porque eu dizia quando era criança, que ele só era doido pra levantar a roupa das meninas, que era o que ele vivia fazendo e ele fazia tanto isso comigo, ele implicava muito comigo.*

Nestes discursos, destacamos o fato de que a diferença está colocada no “Outro”, como elemento dado e não nas relações estabelecidas com este Outro. Demarcam a condição de isolamento social a que eram relegadas as crianças com deficiência – os “guardados” na fala de uma das professoras – e o desconhecimento acerca do desenvolvimento desses sujeitos como um todo, não se pensando, naquele contexto, na possibilidade dessas crianças fazerem parte da vida social oportunizada às demais crianças.

Partindo da perspectiva que atravessa todo o pensamento vigotskiano de que os processos de desenvolvimento são socialmente condicionados, em que o desenvolvimento se dá em articulação dialética com a aprendizagem, essas crianças, a partir do isolamento social que lhes foi imposto, não participantes das relações sociais de seu entorno, passam por um processo de restrição, que amplia de maneira expressiva os danos primários – biológicos – que já apresentavam, gerando danos secundários pela privação das vivências do meio social. No entender de Vygotsky (1997, p. 45):

Toda a vida psíquica do indivíduo é uma substituição de atitudes combativas orientadas a resolver uma única tarefa – ocupar determinada posição com respeito à lógica imanente da sociedade humana, às exigências da existência social. O que decide o destino da personalidade, em última instância, não é o defeito em si, mas suas conseqüências sociais, sua realização sociopsicológica.

Diante disso torna-se claro que “as conseqüências sociais do defeito acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito. Neste problema não existe aspecto algum onde o biológico possa ser separado do social” (VYGOTSKY, 1997, p. 93).

Outra entrevistada afirma não ter tido convivência direta com a deficiência, vendo-a apenas “nos filmes de Jesus Cristo exibidos na Semana Santa”. No entanto, ao refletir sobre si própria, se posiciona no lugar de “Outro”, do diferente, do estigmatizado, mesmo não apresentando nenhuma diferença categorizada como deficiência, mas evidenciando sua perspectiva da *alteridade* como ampla e socialmente condicionada.

Identifica esta *anormalidade* posta na diferença como uma realidade com a qual não pretende alinhar-se num esforço de “conservar nosso reduto de seres humanos irrepetíveis e não intercambiáveis”, recusando-se à inserção em esquemas que classifiquem ou prendam “em esquemas rígidos e de perfeição”. (FLOREZ apud PONZIO, 1998, p. 09). É um olhar que carrega em si a percepção da diferença como elemento próprio das relações humanas

demarcada positiva ou negativamente de maneira diversa em cada meio social⁴⁶, e passível de alterações no tempo e nos espaços das relações sociais.

Cecília - *A questão lá na minha terra, quando ela falou da realidade e compromisso, eu vejo além do compromisso, eu vejo muito a tua vivencia, no meu caso foi muito interessante porque eu já nasci numa família meio que cheia de preconceito, o racismo era muito forte, minha mãe dizia que era branca, tinha a pele branca, né, mas na família do papai era todo mundo negão mesmo, sabe aquela coisa afro, bonita. E aí quando mamãe casou com o meu pai, a família cortou relações com ela e quando a gente nasceu, nós ficamos uns quatro anos que vovó não olhou pra gente, nem vovô. E era só eu, mainha e meus irmãos. Eu cresci nessa efervescência, mas aí eu percebia que até entre os irmãos um tanto é branco o outro tanto é negão e eu saí negona, graças a Deus. **E aí a questão era muito séria, na escola, e depois a mainha se divorciou, que era uma outra questão na escola, que negro, pobre e filho de divorciada**, numa terra que graças a Deus – acho que tem também a questão do local onde você nasce e a Bahia é uma terra efervescente em se tratando de diversidade, um caldeirão cultural de diferenças e isso é muito marcado. Eu das três mulheres sou negra, eu a caçula, sou a mais virada no campo, e aí eu comecei a trabalhar essa questão de não me sentir complexada, de curtir a minha cultura afro, que era o que tinha de bonito, porque é que as pessoas não gostavam do negro e aí eu comecei a ver a riqueza da cultura negra e comecei a me apaixonar primeiro pela cultura africana, pela diferença e eu já aprendi o que? **Se eu tiver um argumento eu não vou me deixar submeter e não vou permitir que ninguém me desfaça ou me cause constrangimento.** Então eu aprendi muito, eu rodei todos os candomblés que eu pude em Salvador, e na universidade tem uma disciplina disso. Então eu fui pra todas as igrejas, só não entrei na Universal porque o pastor não deixou, porque eu queria entrar pra conhecer tudinho, saber porque que é a negra, a negrinha, ela tinha essa questão.*

Neste discurso, destaca-se o mecanismo de superação construído por esta professora sobrepondo um valor cultural – o domínio do conhecimento para a construção de argumentos – à sua diferença étnica e social. Em sua fala emerge uma perspectiva destacada por Flórez (apud PONZIO, 1998, p. 09) quando esta, ao referir-se à filosofia bakhtiniana, destaca que nesta filosofia,

a polifonia substitui à síntese e o eu deixa de ser individual para existir como Eu/Outro, o que significa “comunicar dialogicamente”. A erupção do Outro na esfera do Eu proporciona a este ultimo a possibilidade de crescer, em vez de permanecer estático, a possibilidade de contradizer-se e de viver em suas variantes, apagar suas fronteiras para convertê-lo em um Eu que vive de suas relações, um Eu onde ressoam as vozes e as valorações éticas do Outro (seu mesmo corpo, a cultura que herdou, o mundo onde vive, etc).

⁴⁶ O meio social contém uma infinidade dos mais diversos aspectos e elementos. Esses elementos estão sempre na mais violenta contradição e luta entre si, e todo o meio deve ser entendido não como um sistema estatístico, primordial e estável de elementos mas como um processo dinâmico em desenvolvimento dialético (VYGOTSKY, 2004, p. 278).

Um processo ímpar de construção de sua consciência conforme nos aponta Ponzio (1998, p. 26):

Em primeiro lugar, é importante sublinhar que segundo Bakhtin, nosso encontro com o outro não se realiza sobre a base do respeito ou da tolerância, que são iniciativas do Eu. O Outro impõe sua alteridade irreduzível sobre o Eu, independentemente das iniciativas deste último. Ao contrário, é o Eu que se constrói ou tem que se abrir caminho em um espaço que já pertence a outros. Isto é evidente no nível lingüístico e também no nível de construção de nossa mesma consciência.

Gomes (2003, p. 161) afirma que “estamos imersos na diversidade. E isso não é nada romântico. Na realidade, estamos em uma zona de tensão e em um campo político repleto de contradições e conflitos”. Conforme nos lembra Bakhtin, em dois dos alicerces sobre o qual compõe seu pensamento, a alteridade e a dialogia,⁴⁷ “assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos” (GERALDI, 2003, p. 42). A professora Cecília nos dá um outro exemplo de como esse posicionamento no lugar de Outro, do diferente, trouxe contribuições a constituição de sua prática docente, elemento indissociável de sua Identidade Profissional:

*Cecília - O que me fez acreditar no potencial desses meninos, é a questão da diferença. Eu sou negra e {se dizia que} negro não aprendia também, tinha dificuldade de aprendizagem, porque negro tem um cérebro diferente do branco, e eu sabia que eu aprendia. Bem, se eu sou negra, eu sou discriminada, eu sou diferente e eu aprendo, porque é que o indivíduo que é deficiente mental, o indivíduo que é cego, que é surdo, que tem uma limitação também, porque é que ele não aprende, se eu aprendi? **Eu me colocava no lugar, eu sempre me coloquei no lugar do outro.***

Lília – *Na pele de igualdade...*

*Cecília – Em pé de igualdade. Sentir como ele sente, que eu não sinto como, eu sempre me colocava e eu sempre digo isso em sala de aula, **eu me coloco no lugar do outro, pra saber o que é que eu vou fazer, porque não adianta: se eu não fizer isso, eu não vou saber. É a minha concepção. Então eu sempre agi dessa forma. Eu me colocava, meu Deus, se me amarrarem aí, eu vou ficar maluca de vez. Aí tirei, tu ta entendendo.***

Embora fique claro no discurso da professora, que ela não neutraliza a diferença, nem

⁴⁷ Esses conceitos já foram tocados anteriormente, mas aqui os assumimos na ótica de Geraldi (2003, p. 42) “**Alteridade**, pressupondo-se o outro como existente e reconhecido pelo ‘eu’ como ‘Outro que não-eu’ e a **Dialogia**, pela qual se qualifica a relação essencial entre o eu e o Outro”.

a nega, é importante estarmos atentos de que esta é, sem dúvida, uma das “ciladas da diferença” à qual precisamos estar alertas: os discursos sociais circulantes que tendem a uma neutralização da diferença, à uma negação da existência da diversidade mascarada sob o discurso de uma pretensa igualdade. Entendemos que a questão que nos afronta hoje é a relação com a diferença em sentido amplo, a consciência de que é na diferença que se coloca a dificuldade principal de relação entre os indivíduos.

O uso indiscriminado do discurso liberal sobre as diferenças tende a encobrir as implicações políticas, históricas, culturais e sociais imersas na produção da diversidade étnico-cultural. Trata-se de um discurso imobilizador, que afasta as pessoas do compromisso político diante da forma como, ao longo da história e na sociedade contemporânea, as diferenças são transformadas em desigualdades (GOMES, 2003, p. 162).

Acreditamos que, com a evidenciação das contradições e conflitos que perpassam os elementos estigmatizadores, em que estes venham a ser expostos, discutidos, debatidos de forma clara, poderemos criar percursos de superação. Trata-se de entender que a diferença, socialmente construída, pode, pela dinâmica e fluidez própria do meio social, ser alvo de debate acerca da valoração social atribuída a determinados padrões em determinados contextos históricos.

Quatro de nossas entrevistadas afirmam não ter tido ao longo de sua infância qualquer contato com pessoas com deficiência, nem em seu ambiente familiar, nem de vizinhança – mais um indicador do isolamento social a que se encontravam submetidas as pessoas com deficiência. Uma delas aponta o uso corrente de palavras como “mongolóide” ou “retardado” como meios de agressão comuns entre as crianças, com um sentido pouco esclarecido. Outra, vai apontar que apenas na adolescência acompanhou duas situações marcantes: a presença de uma criança, que hoje ela identifica como sendo epilética, no espaço escolar; e a de uma colega cujo pai apresentava uma deficiência física, agravada por uma estrutura familiar frágil, o que acarretava que, sobre esta colega recaíssem obrigações que comprometiam sua participação nas tarefas escolares.

Giovana - com onze, doze anos, em escola, nós estudávamos no Osvaldo Cruz, e tinha uma menina que estudava lá que ela tinha crises epiléticas então era uma coisa que assustava, que a primeira coisa que eu realmente... Foi no comecinho de adolescência e isso me marcou muito, porque a gente ficava apavorada quando dava as crises, e tinha aquela questão de sair a baba e tinha o preconceito, de que aquilo pegava, medo que encostasse naquela saliva, porque era contagioso. Hoje em dia quando eu paro pra pensar nisso eu digo: “Meu Deus,

*mas era muita ignorância, que a gente não tinha...” Não era assim, eu que tinha medo – a palavra é essa, não é outra – era todo mundo. Nunca tinha tido contato. Nunca tinha visto. Escutava falar. O primeiro contato é esse, o pátio do Oswaldo Cruz, a menina dando crise, todo mundo em volta, a garota se contorcendo, a menina mais ou menos a mesma faixa de idade que eu. A crise é assustadora. Então eu ficava em pânico, e quem disse que alguém chegava junto? Inclusive o diretor, o supervisor, o pessoal da escola mesmo. **Ninguém chegava perto:** era ameaçador, ou seja, hoje em dia a gente sabe que a pessoa pode se engasgar e pode morrer ali. Então era assim assustador e a garota... **ela ficava meio que excluída mesmo, porque a gente tinha medo de chegar perto dela, é horrível, é vergonhoso hoje em dia a gente pensar e falar.***

Edith - *Mesmo fora da crise?*

Giovana - *Mesmo fora da crise nós tínhamos medo de nos aproximar.*

Tulipa - *Até porque a família passava esse medo pra gente.*

Giovana - *É então assim, quando eu cheguei em casa que eu falei, porque em casa mesmo, a idéia que as pessoas tinham, não era questão de preconceito, que a minha mãe é preconceituosa, mas a fé que tinha era essa, que era contagioso. Então, o medo da gente, o meu medo específico, era o seguinte, o medo de a gente estar conversando com ela e de repente ela ter uma crise e começar a se contorcer e depois aquilo pegar em mim. Eu achava que pegava e eu me imaginava naquela situação. Era assustador. Hoje em dia eu percebo sabe que, o que aquela garota sofria, porque não era coisa que em casa acontecia, acontecia em qualquer lugar... Devia ser terrível pra ela e um ano ou dois depois ela foi embora, ela saiu do Oswaldo Cruz, que o pai era militar eles foram transferidos e a gente perdeu o contato com ela. E um ano ou dois depois começou a estudar comigo uma outra colega e ela não tinha problema, ela vivia só com um pai que era paralítico, vivia numa cadeira de rodas, uma garota de 13/14 anos, e ela tendo que tomar conta do pai, tomar conta de casa, fazer comida, estudar, tudo. Então eu me assustei terrivelmente, que nós tínhamos uma proximidade com ela e aí ela escondia, ninguém sabia que o pai dela... A gente não sabia que ela... no padrão da gente, vivia com pai e com mãe, família né? E nós descobrimos um dia sem querer a casa dela, passamos em frente. Foi um outro choque que a gente descobriu que ela vivia nessa situação, pra nós horrível. Ela praticamente não saía, ela só estudava, tinha que fazer trabalhos em grupo, ela não ia e a gente não sabia, e ela tava sempre no nosso grupo, a gente cobrava dela, mas a gente não sabia o motivo, até que a gente descobriu, e **quando a gente descobriu aí veio aquela história da pena.** A gente morria de dó da garota, porque ela não tinha tempo pra namorar, ela não tinha tempo pra sair, pra ir pra uma festa, o tempo todo cuidando do pai, então era uma barra muito pesada.*

São relatos que demarcam o impacto de diferença como concebido pela sociedade naquele momento histórico: o desconhecimento, a estigmatização e conceitos equivocados assumidos como verdadeiros. A partir deles podemos refletir que, embora esses conceitos tenham feito parte do início da formação, vêm sendo superados ao longo do desenvolvimento dessas professoras que aqui o trazem, conforme aponta Fontana (2005, p. 176),

Quando uma palavra, um modo de ação, uma prática são ensinados a alguém, explica-nos Vygotsky, o desenvolvimento dessa palavra, desse modo de ação, dessa prática apenas começou. É no movimento, mediado pelo “outro”. O que aprendemos e apreendemos o vivido, que nos elaboramos, que reafirmamos e transformamos o que somos, que nos desenvolvemos e singularizamo-nos.

Neste caso, o cenário destacado é a escola, espaço que entendemos poder ter ampla colaboração na construção e na desconstrução desses estigmas e estereótipos. Pensando no papel das instituições que formam professores contribuir na reformulação desses padrões, concordamos com Gomes (2003, p. 160-161), quando afirma que:

É fato que nem a escola nem os centros de formação de professores “inventaram” sozinhos, os diversos preconceitos e estereótipos. Isso não os isenta, porém, da necessidade de assumirem um posicionamento contra toda e qualquer forma de discriminação. Um primeiro passo deveria ser uma maior compreensão do que significa um processo de construção das diferenças. Pensar a diferença é mais do que explicitar que homens e mulheres, negros e brancos, distinguem-se entre si; é antes, entender que, ao longo do processo histórico, as diferenças foram produzidas e usadas socialmente como critérios de classificação, seleção, inclusão e exclusão.

Interessante o relato posto por Lília acerca do papel relevante que a Universidade exerceu em seu despertar para a realidade da diferenciação social entre os indivíduos. Esta professora vivenciou uma infância extremamente protegida, em que a família criava o que ela denominou de uma “agenda” de atividades fora do contexto do bairro em que foi criada, favorecendo uma criação que conservasse suas relações sociais apenas em ambientes de determinada categoria sociocultural. Em sua narrativa, nega a existência de qualquer preconceito em relação à diferença, contrapondo-se à Cecília, que aponta sua convivência precoce com vários tipos de preconceitos.

Lília – *Engraçado, olha como a nossa história é diferente, Cecília.*

Cecília - *É o inverso né, mulher?*

Lília - *Porque os meus problemas todos só foram aparecer depois da Educação Especial.*

Cecília - *Os meus foram bem antes...*

Edith - *Como assim? Vamos voltar, como é isso de “os meus problemas todos só foram aparecer depois da Educação Especial”. Explica isso que eu não entendi.*

Lília - *Porque foi através dela, que aí eu fui perceber, preconceitos, segregação.*

Edith - *Quando você começou a estudar, é isso?*

Lília - *Exatamente, foi a partir do curso de Educação Especial, que aí eu comecei a me indignar, porque não era da minha natureza, não existia isso na minha natureza e... “Porque que existe isso? Porque que você não aceita?” Aí fica claro no campo universitário que preto...*

Cecília - *O branco, o amarelo, o verde, o azul...*

Lília - *O pobre e tal, e aí foi a partir daí que começaram todos os meus problemas que inclusive eu tenho até hoje: meu problema de indignação com isso aí, daí começa o meu compromisso, daí começa Marx, aquela história toda, o contato com a realidade realmente.*

Edith - *Você vivia num mundo ideal...*

Cecília - *Ela vivia num mundo ideal, num mundo criado pelos pais dela.*

Lília - *Eu vivia num espaço privado e eu passo a viver num espaço essencialmente público. Então agora eu estou numa Universidade Estadual, eu não estou mais dentro do SESC, eu não estou mais dentro das escolas particulares, eu não estou mais dentro da Igreja.*

Entendemos que, neste despertar que a vivência universitária traz a esta professora, o que se apresenta vai além da relação com a diferença, mas é o contato com a desigualdade. Diferenças emergem, como nos lembra Goffman (1988) “entre semelhantes ou entre iguais”. Neste sentido assumimos a perspectiva posta por Geraldi (2003, p. 50) de que “diferença não é sinônimo de desigualdade. Com diferenças muitas vezes escondemos desigualdades. Diferenças só são percebidas nas familiaridades compartilhadas: *desigualdades são recusas de partilha*”. E é a essas recusas de partilha que vemos a professora se contrapor.

Um elemento de reflexão sobre como as relações com a diferença se estabelecem de maneira avassaladora em nosso cotidiano foi a fala de uma das professoras referindo-se a um profissional cego, docente em um curso de capacitação de que participou:

Helena - *Eu tive até um professor que eu gostei assim, era um professor cego, de curso de computação, lá no Instituto Benjamim Constant, ele passou pra gente assim coisas maravilhosas, e uma lição mesmo de vida. Porque ele dizia o seguinte – ele era super exigente no que ele queria passar pra gente – a gente tinha que aprender. Porque era prova que a gente fazia e se você fosse reprovado na prova, você tinha que voltar pra Roraima e você pagava tudo que você gastou lá, você reembolsava hotel, a passagem, tudo. Você tinha que passar, então ele dizia: **Olha! Vocês vão fazer isso e eu quero certo, porque, pelo seguinte, eu sou cego e eu sei fazer, vocês que são videntes vocês tem que saber muito mais do que eu.** Então ele passava isso, que por eles serem cegos, eles tinham que saber as coisas, mas nós que éramos videntes, nós tínhamos que saber muito mais do que eles. Foi uma coisa*

que marcou bastante: esse professor, sabe?

Esse discurso do professor cego, assumindo como verdadeira a afirmação do senso comum de que, como cego, teria um valor menor, uma capacidade menor, foi objeto do mais absoluto silêncio por parte dos demais participantes das entrevistas, não gerou nenhuma contra-palavra e afina-se ao alerta acerca do poder dos discursos estigmatizantes, conforme nos apresenta Goffman (1988, p. 149):

O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro... E já que aquilo que está envolvido são os papéis em interação e não os indivíduos concretos, não deveria causar surpresa o fato de que, em muitos casos, aquele que é estigmatizado num determinado aspecto exhibe todos os preconceitos normais contra os que são estigmatizados em outro aspecto.

E como essas relações com a diferença se refletem na constituição da identidade profissional dessas professoras, como profissionais que assumiram como campo de trabalho preferencial crianças, adolescentes e adultos com deficiências? Identificamos três perspectivas que categorizamos como perfis identitários de relação com a diferença. Cumpre destacar que, não pretendemos na identificação dessas três perspectivas engessar os indivíduos, enquadrando-os em rótulos pré definidos, mas apenas aprofundar um olhar sobre posicionamentos que os sujeitos assumem em seus processos de vida. Tomamos por base o olhar bakhtiniano de Geraldi (2003, p. 47) quando nos aponta que:

No mundo dos acontecimentos da vida, campo próprio do ato ético, estamos sempre inacabados, porque definimos o presente como conseqüência de um passado que construiu o pré-dado e pela memória do futuro com que se definem as escolhas no horizonte das possibilidades. Nosso acabamento atende a uma necessidade estética de totalidade, e esta nos é dada pelo outro, como criação e não como solução. A vida, concebida como acontecimento ético aberto, não comporta acabamento e, portanto, solução.

Identificamos a existência de profissionais que atuam na perspectiva de *correção* do defeito, gerando práticas educacionais focadas na construção de estratégias de superação dos limites associados ao defeito, de forma que o indivíduo possa vir a ser inserido na sociedade tida como “normal”. É a diferença posta no “Outro”, e não a diferença como base do *ser*

humano.

Um segundo grupo entre os nossos entrevistados, manifestou um perfil identitário que, nas relações com a diferença, parte da *compreensão* desta diferença, como um elemento presente entre os seres humanos a ser assumido como um dos componentes da vida social e cultural, respeitados os limites e potencialidades de todos.

Um terceiro perfil que identificamos como emergente nos discursos de nossas entrevistadas foi a da *conscientização*, que entende a diferença como elemento essencial da natureza humana, e que projeta a concretização do *Múltiplo*, como valor social, do múltiplo como “o único universal possível” (MARQUES C., 2001) ou de privilégio à multiplicidade, conforme nos trazem Corazza e Silva (2003, p. 13):

Privilegiar a multiplicidade em vez da diversidade. Fazer proliferar o sinal da multiplicação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico.

São alguns dos discursos sociais acerca da diferença, que se reproduzem e se manifestam entre nossas professoras, mas, longe de pretender construir generalizações a partir de um conjunto restrito de histórias de vida, observamos posturas semelhantes em outros profissionais. Entendemos que, com a compreensão destas diferentes perspectivas de formação identitária, teremos alguns elementos que nos permitam projetar uma idéia positiva de futuro das relações com a diferença, construída por cada um de nós em nossas esferas de atuação.

5.3.3 Os aspectos que envolvem a profissionalidade docente

Ao longo dos diálogos que fomos construindo no desafio de compreender o processo de constituição identitária do professor considerado referência em Educação Especial, nesse momento histórico em que a tônica dos discursos se foca na Inclusão Educacional, parte expressiva dos enunciados se centraram nas questões que envolvem a profissionalização

docente e profissionalização do ensino como um todo. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 10-11) definem a “formação (superior) como a base inicial da profissionalização docente” e apontam ainda que:

a profissionalização do ensino implica dois ingredientes fundamentais: a profissionalidade e o profissionalismo. A primeira diz respeito aos saberes, competências, atitudes, etc do agir profissional e a segunda volta-se para a busca de reconhecimento social, de um maior status do grupo, etc.

Esta concepção da profissionalização, destacada por estes autores como uma “meta estratégica para o século XXI”, dá-se num contexto em que a idéia predominante é a da docência como profissão que exige uma base de formação e uma condição de atuação profissional que perpassa desde as questões de remuneração e organização do tempo-espaço escolar, até o reconhecimento e valorização social da profissão. Afinados com o pensamento de Lüdke & Boing, Alarcão e Brzezinski, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) apontam que esta profissionalização encontra-se em construção ao mesmo tempo em que se verifica a *proletarização da docência*, fato que os relatos e observações das professoras com as quais dialogamos acabam por referendar.

Optamos aqui por nos apoiarmos na idéia da *profissionalidade*, conceituada em outro momento desse mesmo texto de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 53) como “conjunto de características de uma dada profissão” e que tem como peculiaridades fundamentais o fato de ser um *estado* e um *processo* e, como tal, condicionada por fatores políticos, econômicos e sociais do tempo-espaço em que o docente exerça sua profissão.

Ao relatarem seu percurso de formação e desenvolvimento profissional, os elementos do contexto emergiram demarcando os atos históricos que direcionaram suas opções profissionais. Entendemos aqui esses atos como históricos, na perspectiva posta por Bakhtin (1993, p. 94) de que todo ato é “realizado em um tempo particular, em um lugar particular, por um indivíduo particular” no direcionamento responsável de suas vidas. Compartilhamos o olhar bakhtiniano de que:

A vida pode ser conscientemente compreendida apenas na concreta responsabilidade. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral. A vida só pode ser compreendida como evento em processo, e não como um Ser enquanto dado. Uma vida que se afastou da responsabilidade não pode ter uma filosofia: ela é, por princípio, fortuita e incapaz de ser enraizada. (BAKHTIN, 1993, p. 74).

O olhar sobre essa constituição identitária a partir das vivências profissionais parte de um entendimento de que estamos buscando compreender um “fenômeno psicológico não só em relação ao seu passado, mas também ao seu futuro”, no esforço de assumir a exigência dialética que nos aponta Vygotsky (2006, p. 283) : “de conceber os fenômenos em seu permanente movimento, de descobrir nos fenômenos suas tendências, seu futuro, definido por seu presente”. Assim que, ao final dos diálogos que estabelecemos, as reflexões acerca do lugar ocupado pela Educação Especial; e pelos profissionais que atuam nessa modalidade na atualidade e os possíveis caminhos em construção, tiveram destaque.

Ao longo de nossas entrevistas coletivas alguns temas mostraram reincidências que agrupamos em subcategorias de forma a favorecer um olhar mais acurado sobre cada um deles, que nos permita estabelecer reflexões mais aprofundadas de seus elementos. Buscamos aqui apresentá-los na seqüência do que consideraríamos como etapas lógicas do desenvolvimento profissional docente, mesmo que, nas histórias de vida dos professores estes caminhos tenham se apresentado em uma lógica diferenciada. Temos, com essa estrutura, o intuito de buscar a compreensão da gênese e do processo de desenvolvimento desses profissionais, focalizados como seres históricos e sociais em seus movimentos de constituição identitária. Estes temas, que a seguir delineamos como elementos de reflexão e análise foram:

1. Processos formativos;
2. Ingresso na carreira docente;
3. Organização do trabalho docente e cotidiano profissional;
4. Realização profissional *versus* impotência;
5. O professor que forma o professor;
6. Paixão e compromisso na profissionalidade docente.

5.3.3.1 Processos formativos

Personagem ao qual é atribuída a responsabilidade principal quando se discutem os preocupantes resultados obtidos por nossos estudantes nos exames de avaliação dos sistemas educacionais, o professor só muito recentemente teve, no âmbito da legislação educacional, a manifestação de uma vontade política de que seu exercício profissional demande uma formação específica e que esta deva dar-se em cursos de nível superior, mesmo que isto ainda não seja uma determinação definitiva, abrindo-se brechas para que possam ser aceitos

professores com formação de nível médio na educação básica⁴⁸. Conforme destaca Oliveira (2003, p. 32):

Os professores são muito visados pelos programas governamentais como agentes centrais da mudança nos momentos de reforma. São considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si as responsabilidades pelo êxito ou insucesso dos programas. Se algo contraria as expectativas depositadas é por sua competência, ou falta dela, que o sucesso não foi obtido.

Optamos por tomar a etapa de formação docente como elemento de reflexão por entender como Placco (2006, p. 45) que, “aprender a ensinar confunde-se com o próprio desenvolvimento da subjetividade⁴⁹”. Neste sentido:

aprender a ensinar e tornar-se professor é um processo contínuo que começa bem antes da preparação formal. Sem dúvida, passa necessariamente por ela, permeia toda a vida profissional e, nessa trajetória, configura nuances, detalhes e contrastes.

De maneira geral espera-se que, dentro de uma seqüência lógica, o profissional receba uma formação inicial – seja de nível médio, seja de nível superior – especialize-se em determinada área e então seja inserido no mundo de trabalho. Não é essa a trajetória de nossas professoras. Com exceção de Lília, que passa por todas as etapas previstas, as demais participantes todas têm seu ingresso na carreira antecipado – em maior ou menor grau⁵⁰ – aos processos formativos.

Já no processo da escolha do curso, o baixo valor social atribuído à profissão, é

⁴⁸ Para maior aprofundamento dessa questão consultar o Parecer MEC CNE/CEB 03/2003 de responsabilidade do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, anexo à Resolução CNE/CEB nº 1 de 20 de agosto de 2003 (BRASIL, 2007).

⁴⁹ Não estamos utilizando o termo *subjetividade* como “intercambiável” ou substitutivo de *identidade*. Nos apropriamos aqui do entendimento de Woodward (2005, p. 55) de que a Subjetividade “sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre ‘quem somos nós’ a subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais”, já a identidade é constituída pelas “posições que assumimos e com as quais nos identificamos” dentro do “contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos”.

⁵⁰ Nos referimos aqui ao fato de que quatro de nossas entrevistadas possuíam a graduação ou a formação no magistério de nível médio quando iniciaram sua atuação na Educação Especial, sem ter realizado qualquer especialização ou capacitação que as habilitasse diretamente à atuação nos serviços especializados. Das demais, uma concluiu inicialmente a graduação em Educação Especial e duas iniciaram suas atividades após a conclusão do Adicional em Deficiência Mental oferecido a professores com Habilitação em Magistério.

destacado. Desde a concorrência dos exames vestibulares: demarca-se a Pedagogia como um curso *mais fácil*, destinado a alunos com formação mais precária ou de origem sócio-econômica de classes menos favorecidas. É o contexto, as condições objetivas da realidade, se colocando como direcionador dos atos dos sujeitos.

Cecília - *Aí sempre gostei de escrever muito, aí saíram uns artigos lá no jornal.*

Lília - *Devia fazer Jornalismo Cecília.*

Cecília - *Imagina, a pobre, pobre fazer Jornalismo na UFBA... não tem futuro. Estudei a vida inteira em escola pública, eu não tinha realmente condição nenhuma de fazer Jornalismo, eu vou fazer é Pedagogia que é mais fácil.*

Neste discurso que reflete o menor valor atribuído ao profissional da educação em nossa sociedade, destacamos a observação feita por Vygotsky (2004, p. 74) de que “os objetivos da educação sempre foram plenamente concretos e vitais e corresponderam aos ideais da época, à estrutura econômica e social da sociedade que determina toda a história da época”. Isso parece contraditório ao discurso circulante na mídia e nos meios de comunicação, atribuindo à educação o potencial de redimir todas as mazelas que nossa sociedade atravessa, mas nos instiga a refletir: porque paralelamente aos discursos de valorização da educação, a estruturação dos sistemas educacionais caminha no sentido de seu esvaziamento e de sua desqualificação?

É ainda Vygotsky (2004) que nos alerta, ao referir-se aos objetivos da educação: “se esses ideais foram formulados de modo diferente, isto terá dependido sempre da **impotência científica** de quem a formulou ou da **hipocrisia de classe** da época”⁵¹. Embora nem sempre o valor atribuído à carreira docente seja, em nossa sociedade um elemento que instigue a opção por esta profissão verificamos, como apontava Bueno (2002, p. 49) em pesquisa em que investigava os vínculos do professor com a carreira docente e o quadro de abandono dessa carreira, que:

Tornar-se professor aparece, na maioria dos relatos, como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogada(a), arquiteto(a), veterinário(a), etc. No entanto, mesmo não sendo a ocupação sonhada pelos professores, após o início na profissão, principalmente nos primeiros tempos, a maior parte se esforça e se empenha em estabelecer [...] vínculos. Ou seja, há um empenho em realizar o trabalho da melhor forma possível, em adaptar-se ao novo papel e em encontrar satisfação e auto-realização no

⁵¹ Grifos nossos.

trabalho docente.

Essa descoberta da profissão, esse estabelecimento de vínculos é, em nosso entendimento, um processo que realizamos de maneira ativa, e no qual:

Não é o objeto que inesperadamente toma posse de mim como alguém passivo. Sou eu que me identifico ativamente com o objeto: criar empatia é um ato meu e apenas isso constitui sua produtividade e novidade... A empatia realiza alguma coisa que não existia nem no objeto de empatia, nem em mim mesmo, antes do ato de identificação, e através dessa alguma coisa realizada o Ser-evento é enriquecido (isto é, ele não permanece igual a ele mesmo). E esse ato-ação que traz alguma coisa nova não pode mais ser uma reflexão estética em sua essência, porque ela se transformaria em algo localizado do lado de fora da ação-realizadora e sua responsabilidade (BAKHTIN, 2004, p.33).

Placco (2006, p. 21) nos oferece elementos para o entendimento dos fatores que influenciam o processo de formação identitária que se estabelece ao longo da formação docente. Esta autora entende que a condição de professor em formação envolve “subjetividade, memória, metacognição e a história de vida pessoal e profissional amalgamados nos e pelos saberes e experiências vividas pelos professores em sua formação” e define que o sujeito que aprende é:

Aquele que esteja inserido em processo de formação para a docência, inicial ou contínua, em qualquer fase da carreira e dentro de ampla faixa etária, tendo como característica a exploração proposital da docência, explícita e/ou potencial. Explícita no momento em que é manifestação de motivos internos e potencial porque se trata de processo permanente, que pode ser desencadeado sempre, por memória, da metacognição ou exploração e apropriação de saberes... Ocorre que, nesse processo de apropriação de conhecimentos, concorrem os afetos, os desejos, as histórias pessoais de atores singulares. Significados e sentidos recebem influência desses aspectos e se revelam no presente, no exercício profissional cotidiano, o que nos permite afirmar uma característica específica desse adulto aprendiz: a aprendizagem não é um tempo de preparação para o exercício de uma atividade ou o modo de funcionar no futuro. Ela é uma condição para a ação, para o pensar e, muitas vezes, para a própria sobrevivência do educador.

Um aspecto interessante posto por essa professora, é a importância do ambiente universitário de maneira mais ampla, definido este como os espaços de convivência e

discussão entre os estudantes, constituídos pelos Centros e Diretórios Acadêmicos, espaços de posicionamento político e interlocução acerca das discussões teóricas circulantes no meio social. Estas discussões seguem em caminhos, por vezes, divergentes do trazido pelos professores da Universidade. Trata-se de um trecho narrativo extenso, mas que optamos por manter integral pela riqueza e amplitude de alcance da narrativa, clarificando o quando se entremeiam os processos na vida de cada um.

Lília - *Então, drogas, tudo aquilo que não era pra fazer eu segui a risca, realmente segui à risca, até eu entrar em contato com Marx.*

Cecília - *Foi ele que te fez mudar a cabeça?*

Lília - *Eu acho Cecília que ele ajudou demais pra mim, na faculdade, né? No segundo ano da faculdade, o primeiro foi só aquilo de introdução, quando entrou a Sociologia mesmo, eu comecei a entrar em contato com Marx e isso me mexeu de uma tal forma, que tudo que vinha depois, eu meio que adequava às coisas dele e isso fez eu ir contra muita coisa, a questionar. Por exemplo: eu entrei na faculdade em 94, em 96 foi aprovada a [lei] 9394, então nós na faculdade discutíamos muito, a 9394, porque foi feita a discussão dentro da minha Universidade, então eu era presidente do DCE, presidente do Centro Acadêmico de Pedagogia, então pra mim foi, então eu tinha que puxar muito essas discussões, então quando entrei na faculdade saiu a declaração de Salamanca. Nós discutíamos tudo que se dizia da Educação Especial, nós discutíamos, porque o nosso curso era de Educação Especial, então estávamos a ler Salamanca, direitos do homem, educação integradora, aquela história toda. Aí na 9394, pela primeira vez um capítulo só pra Educação Especial e aí discutindo a questão da Educação Inclusiva, quer dizer, desde lá que eu já via isso no meu discurso, sobre a Educação Inclusiva, mas eu também já percebia, eu acredito que porque eu estudava muito, que a educação integradora ela era extremamente segregativa, apesar do discurso ser de defender ela, porque eu tinha uma base marxista muito grande, da divisão de classes, do brumário, do capital, então, eu estudei muito tudo isso, então eu já sentia que não era.*

Edith – *E como é que vocês se colocavam diante dos professores? Se vocês eram assim insuportáveis, questionadores e tal, se você pega um sujeito que vem da Pestalozzi, que a vida inteira dele ele dedicou a isso como é que fica essa relação?*

Lília – *Olha só, Edith, no primeiro ano a gente não questionou muito. Primeiro ano, meados do segundo ano, a gente não questionou muito, porque a gente ta entrando na universidade, a gente tem muito respeito pelos nossos professores. A gente tem muito esse respeito e a gente vai se transformando lá dentro. Vira gente. Ou não, né? Vai virando bicho, né? Então no primeiro ano, um ano e meio a gente não ta nem entendendo muito isso. A gente ta ali, vindo das escolas particulares, a maioria... e aí não ta muito... Aí depois, com essa discussão fora de sala de aula, porque a discussão da Integração e da Inclusão, ela se dava fora de sala de aula. Era assim os outros alunos mais antigos. E aí vou pro CAP (Centro Acadêmico de Pedagogia), depois vou pro DCE (Diretório Central dos Estudantes) e a gente começa: “não, eu posso questionar isso com o meu professor”. Marx me trouxe isso. Ler Marx me trouxe muito isso. Pra você ter uma idéia, eu nunca estudei Vygotsky na Universidade, nunca. Eu estudei o Piaget, muito inclusive. Muito. Então o que acontece... aí ta e eu vou, aí quando eu*

entro na Pestalozzi é que as coisas começaram a me incomodar, muito, muito mesmo, aquela coisa assistencialista demais. Aí eu trazia isso pra dentro da Universidade, pra se discutir com os professores e nossos professores meio que respaldavam a prática até porque eu tou ali como professora presidente da Pestalozzi, outras pessoas envolvidas com a Pestalozzi que também estavam dentro da Universidade e tudo. Aí eu lembro que uma professora de Sociologia trouxe pra gente um texto da Rosana Glat: “Por que formar profissionais da Educação Especial?” que já era dentro dessa linha de Inclusão. Eu lembro que aquele texto mexeu muito com a gente, porque a Rosana dizia que não havia essa necessidade. Não havia mesmo essa necessidade. E isso foi terrível, deu um desequilíbrio, né? Segundo Piaget, na perspectiva piagetiana – deu um desequilíbrio pra gente, por que, nossa! Então prá que que a gente ta aqui? Pra que que existe esse curso de Educação Especial, né? Aquilo mexeu muito com a gente, e principalmente mexeu muito comigo. Aquele texto, eu guardei até hoje. E aí em 2005 a minha casa pegou fogo e esse texto não queimou. Perdi muita coisa, mas aquele texto não queimou. Então o que acontece? Aí eu comecei realmente. Aí começaram a intensificar as discussões da LDB 9394 e falar sobre Educação Inclusiva. E aí esse movimento em mim começou a ficar muito mais forte, porque o meu curso é um curso de deficiência mental, mas ele é um curso de deficiência, então o que Síndrome de Rett, o que é síndrome não sei do que, o que é Síndrome de Down, aquela história toda. Educação Especial I, Educação Especial II, Deficiência I, Deficiência II. Nossa, eu fui olhar meu histórico, é muita coisa, eu fiquei seis anos na universidade.

Edith - *É clínico né?*

Lília - *É muito clínico e pouquíssimo pedagógico, muito pouco pedagógico... pedagogicamente, a minha universidade nunca me serviu pra trabalhar isso (o pedagógico). Só me serviu pra eu saber de deficiência: o que é Síndrome de West, Síndrome de Turner, Síndrome de Down, mas pedagogicamente ela não me serviu. Eu tive que ir buscar isso.*

Essa perspectiva clínica na formação do professor da Educação Especial, vai trazer um conflito e uma contradição com o discurso que define que este profissional deverá atuar como “apoio consultivo aos professores das classes regulares”⁵²: Como apoiar o professor do ensino regular apenas com o domínio de conhecimentos clínicos acerca das deficiências, com um precário conhecimento dos processos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem dos seres humanos como um todo? A solução adotada pela professora parte da perspectiva teórica adotada em seus estudos de Psicologia do Desenvolvimento:

Lília - *Em todos os lugares que eu trabalhei, eu trabalhei intensamente influenciada por Piaget, mas muito incomodada com ele também. Eu dizia não, aquelas fases do desenvolvimento ali, eu percebia neles (nos alunos), mas não naquelas idades, não daquela forma e não como era descrito. Eu não sabia exatamente, aí eu ia fazendo minhas adaptações.*

⁵² Resolução CNE/MEC 02/2001 (BRASIL, 2004).

É o momento em que a perspectiva de formação continuada⁵³ se apresenta como a alternativa possível para o ajuste desse profissional às necessidades técnicas e humanas apresentadas por seu contexto de atuação profissional e é esta a alternativa adotada por Lília no momento em que inicia uma atuação profissional como coordenadora em um setor de Educação Especial de uma Secretaria de Educação e, muito presente também no cotidiano das demais participantes da pesquisa.

Lília – Eu percebi que a universidade não tinha me contribuído muito pedagogicamente falando, porque eu ia trabalhar com os professores e aí como eu tinha acesso à solicitação de pessoal pra formação... E aí quando eu tive, na prefeitura a oportunidade de coordenar e nós tínhamos verba pras formações, eu ia buscar o que a gente tinha de melhor. aí eu comecei a ir pegar gente como a Mantoan, a Regina pra dar cursos de capacitação pros professores da rede.... a Mantoan deu duzentas horas pra gente. E aí a Mantoan também me dá uma influencia muito grande.

Tulipa - Mas eu acho que essa questão da (busca por) formação veio mesmo do questionamento que eu fazia pra mim mesma, como profissional. O que que eu sei pra lidar? Eu não sei nada, então vou ter que buscar, então cada vez eu ia buscando, buscando e cada vez que eu buscava eu queria mais, então esse foi o meio de eu me aprofundar mais. Quando eu vim de Caracarái e a A. me convidou pra ficar aqui na Divisão com ela, a gente começou a procurar fazer uma especialização. Já tinha feito faculdade e aí eu queria fazer uma especialização em Educação Especial, e a gente tentou fazer pelo Cândido Mendes, não conseguimos. Aí foi quando surgiu a do ISPG⁵⁴ e eu fui fazer.

Conforme já relatamos anteriormente, algumas das professoras com as quais dialogamos, não passaram por formação acadêmica prévia, desenvolvendo um processo de formação auto-didata⁵⁵, ou apoiada por colegas mais experientes. São favorecidas também pelos cursos de formação continuada aos quais vão tendo acesso ao longo de sua atuação profissional.

*Helena – Eu comecei no zero a zero e fui, na prática com os alunos, nós tínhamos três alunos, era eu, R. e V. Cada uma ficava com um aluno, aí foi mais na prática, na prática, aí surgiram os cursos e foi quando eu comecei a gostar mais. **Porque lá você aprende na teoria, aí quando a gente vem aqui e a gente bota na prática, a gente se apaixona mais ainda, é***

⁵³ Em nosso entendimento Formação Continuada é aquela que o professor realiza após a Formação Inicial em diferentes formatos que vão desde os cursos formais de atualização e aperfeiçoamento profissional quanto pela participação em Congressos, Encontros, Seminários, reuniões e encontros sistemáticos ou assistemáticos realizados dentro ou fora de seu espaço de trabalho e que contribuam ao seu desenvolvimento técnico-profissional.

⁵⁴ ISPG: Instituto Superior de Pós-graduação, empresa particular que ofereceu cursos de Pós-graduação *lato sensu* em Boa Vista/RR.

⁵⁵ Essa formação auto-didata apontada pelas professoras, de maneira geral extrapola as questões do “fazer” cotidiano implicando também na busca de referenciais em materiais didático-pedagógicos como livros, apostilas etc.

muito mais gostoso, a gente botar na prática o que a gente aprendeu. E eu... é tanta coisa que a gente aprende, que a gente vê que quanto mais aluno vem, mais a gente tem pra oferecer.

*Giovana – Foi. **Minha história com educação de surdos foi basicamente autodidata.** Eu tive... bibliografia, esse tipo de coisa, não tinha, e quando eu entrei, quando eu comecei a trabalhar com surdo ainda era a filosofia da Comunicação Total, eu não peguei o oralismo, eu já entrei na época da Comunicação Total, e o que acontecia, o que eu via ali, eu vim vivenciando, mas só entendi muita coisa com o passar do tempo e eu pude começar a comparar e a perceber realmente as mudanças.*

*Cecília - E lá em Salvador interessante, que nós trabalhamos, mas nós não tivemos curso em Educação Especial pra trabalhar não, **a gente aprendia em loco, na prática, e estudando, porque a gente fazia muito grupo de estudos** também na Gerência, nós tínhamos dois dias na semana, duas tardes que a gente sentava fazer grupo de estudo.*

A necessidade interna de formação no encontro com as dificuldades de seu cotidiano profissional e a identificação da importância do respaldo teórico em suas práticas movimentam essas professoras. Elas então, partem para um esforço individual de compensação dos limites estabelecidos pela baixa qualificação teórica prévia, de maneira assistemática, nem sempre apoiadas pelos sistemas educacionais ao qual estão profissionalmente vinculadas.

*Tulipa – Pois é, a minha formação **eu acho que ela partiu da necessidade que eu tinha mesmo, da angústia que eu sentia** assim que eu peguei os alunos, e na turma eu me voltei mais para o PC, o paralisado cerebral eu queria descobrir de que forma ele ia fazer, todo entrevado numa cadeira, saber o que que eu ia fazer com ele. **E nas minhas leituras eu fui descobrindo que eu podia fazer alguma coisa, ele podia ser trabalhado de alguma forma.** Que alguém não tinha me falado, mesmo eu tendo passado pelo Adicional, a gente não tinha tido essa prática, esse estágio, de ver como é que é, como é que fazia a coisa na prática.*

*Helena - Eu não sabia nem se eu tava fazendo o certo, porque, os cursos que a gente tinha não direcionavam: olha se (o aluno) fizer isso, tu vai fazer isso. Não. Diziam o que era Educação Especial, diziam o que era deficiência mental, tudinho, mas não diziam o que era pra gente fazer. **Aí um aluno começava a bater um no outro, queria me bater eu só fazia agarrar ele por trás. Agarrava até ele se acalmar, depois de muitos anos que eu vim saber que eu tava fazendo a coisa certa: a contenção, né?***

De maneira geral, todas manifestam interesse em dar continuidade à sua formação. Um elemento que se destacou em nossas discussões é se esta formação vai ser direcionada no sentido de aprofundar uma especialização em determinada área, firmando uma identidade profissional com o específico, com o especial, ou se esta formação projeta um sentido de ampliação de horizontes, de abertura de um leque de opções pedagógicas. Neste caso, verificamos posições antagônicas entre as participantes, mas que foram sendo revistas e

rediscutidas ao longo de nossos encontros.

Há as professoras que se identificam como especialistas, se colocam neste lugar, sem interesse em alterar sua posição por entender que, há um longo percurso de construção de saberes a ser elaborado acerca de processos de aprendizagem de pessoas que apresentam diferenças biológicas expressivas, como, por exemplo, no caso dos surdos. Então optam por seguir uma trajetória de afinamento da especificidade de sua formação.

Há também aquelas que se identificam prioritariamente como *professoras*, portanto sujeitas a encontrarem-se com sujeitos em condições biológicas variadas, não pretendendo nenhuma *superespecialização*, mas sim a construção de uma trajetória de identificação com a educação em geral, trazendo, para esta, um olhar que amplie o leque das possibilidades humanas, que considere a multiplicidade de possibilidades dos indivíduos.

Giovana – Eu quero fazer uma especialização em educação de surdos, específica, não em Educação Especial, eu quero fazer Educação de Surdos. Eu acho que dessa maneira eu vou estar aprimorando, eu vou estar podendo socializar e sistematizar muita coisa que eu aprendi, que eu percebi e que eu não sei ainda como organizar. Pra quem sabe ajudar, mostrar que... dar um ajuda pra muita gente que do jeito que eu tive uma ajuda maravilhosa, que eu tive alguém que me orientasse e a gente sabe que tem muito professor que não tá nem aí, tem! Mas também tem muito professor angustiado que quer fazer e não consegue. Então a minha intenção é essa aí. De imediato, terminar a faculdade e fazer uma especialização em educação de surdos. E futuramente sei lá, mas sempre nessa área. A minha vontade é sempre nessa área, bem específica.

Lília – E no nosso caso, nós acreditávamos no desenvolvimento dele, eu acreditava no desenvolvimento dele, mas eu não sabia como fazer. Eu trabalhei dois anos com autista, trabalhei com surdo, trabalhei com cego, trabalhei com todos. Mas uma coisa eu tinha em mim, eu não gostava de estar especialista em alguma coisa. Isso eu não queria em mim. Eu não queria saber só de cego, eu não queria saber só de surdo, eu não queria saber só de deficiência mental. Porque eu percebia, quando eu ia muito pras escolas regulares, pras classes especiais das escolas regulares, eu percebia que a escola regular não suportaria isso, então nós discutíamos Inclusão, ainda com aquela idéia de Integração, eu percebia que as escolas... Como é que a gente vai ter na escola só surdos, só cegos, na escola regular e só deficiente mental, e só não sei o que? Isso me incomodava muito. E aí quando eu fiz a primeira (especialização em) Docência do Ensino Superior, eu não pensava somente em Educação Especial, eu não via ela separada. Não via isso. Porque não existe isso. A gente não tem uma formação especificamente pra trabalhar com isso. Não tem mesmo, não é preciso isso.

Cecília - O que eu acho que me ajuda no meu entendimento, que vai me ajudar a trabalhar com educação como um todo, não é especificamente uma formação, mas é a minha busca. Porque eu sei, eu posso não estar viva pra ver, mas eu sei que a Educação ela vai, o funil vai cair lá no... o indivíduo tem que ser autodidata. E eu busco: quando eu tenho duvida eu procuro você, eu procuro ela, eu procuro o google. Mas pra eu sentar e dizer: “eu vou fazer especialização, eu vou me formar nisso ou naquilo”, eu não sento. Porque eu não tenho o

carinho, o olhar especificamente pra uma coisa. O meu olhar é pro todo, então eu não me volto. Tentei até, cheguei até estar tudo pronto, mas tá tudo lá, tá parado lá [a monografia abandonada de uma especialização não concluída].

Inferimos, na fala de Lília, o alerta posto por Lacerda (2007, p. 40) quanto a ser “recomendável a auto-vigilância para não reforçar a visão individualista da deficiência, que tanto obstaculariza a compreensão da sua construção como problemática social”.

Esse discurso de valorização da capacitação, de certa maneira, se mostra presente também no discurso de professores que se colocam na posição de especialistas. Chama atenção a forma como a colocação da necessidade do estudo se posiciona como um fator externo, sempre como a necessidade de “ampliar estudos, ampliar leituras, reunir-se em grupos de estudos”. Oliveira (2003, p. 32) reflete que:

A educação formal vem sendo evocada como o único caminho para os trabalhadores em geral encontrarem emprego ou se manterem empregados, do mesmo modo que a formação passou a ser uma estratégia defensiva para os professores que, por não conseguirem responder de forma satisfatória aos desafios de sua prática cotidiana, podem estar atribuindo à sua pouca capacitação a razão do seu insucesso. No caso do magistério, essa sensação é ainda mais reforçada pela própria natureza do seu trabalho: o que valoriza um professor é exatamente o conhecimento que possui e que consegue transmitir. Tal sentimento talvez explique tanto mal-estar manifestado pelos professores de que precisam saber cada vez mais, de que lhes faltam cursos e programas de qualificação, razão de tantas demandas pautadas pelos sindicatos de trabalhadores docentes por maiores investimentos em formação continuada.

Há que se questionar, no entanto, até que ponto isso não reflete o discurso circulante que atribui ao professor a incapacidade de desenvolvimento de sua própria profissão, ou a própria desqualificação que se verifica pelo fato de que é facultado a praticamente qualquer profissional o direito de exercer atividades docentes. Provavelmente, nesta busca externa de soluções, perca-se também o foco sobre o rico campo de reflexão, de análise e de estudo dos casos que compõem de maneira concreta o campo de ação do cotidiano docente.

A ansiedade pelo alcance de resultados considerados adequados acaba sendo deslocada para fora dos indivíduos, como se o domínio teórico e a palavra de outros especialistas, por si, pudesse trazer a solução às angústias geradas pelo amplo espectro de dificuldades vivenciadas.

Carla – Grupo de estudo na sexta-feira, Embora? Embora. Vai ser Lília, Cecília, vai ser

Helena. Vamos estudar? Eu leio em casa, tu lê em casa. Olha o crescimento que a gente ta tendo nesse momento de discussão com você Eu tou aprendendo, tou aprendendo com a Lília, tou aprendendo com a Cecília, tou aprendendo com você, tou aprendendo com a Helena. É fundamental, é isso que a gente precisa, a gente precisa sentar, a gente precisa estudar. É disso que eu preciso, a minha necessidade hoje é essa. Eu fui lá pro CAP, eu aprendi o Braille que a menina me disse vamos lá aprender o Braille, aprendi o Braille, mas eu sei muito pouco gente, eu não sei nada... vamos estudar junto, é disso que eu preciso. Eu acho que o educador, é disso que precisa, Edith. Estudar, estudar e estudar. E eu acho que talvez isso é que iria diminuir essa minha ansiedade, essa minha vontade. [...] Eu acho o seguinte, vamos estudar? O aluno é assim, chama o CAP, chama o CAS, chama um representante da Educação Especial, vamos estudar? Vamos chamar um médico, chamar um neuro, vamos chamar um fono, um fisioterapeuta? Ver o que é que esse aluno tem. É deficiente mental? Qual é a patologia dele? O que que é isso? O que que eu posso fazer por ele? Eu tenho uma aluna com uma limitação muito grande, uma limitação incrível. Eu já chamei a fisioterapeuta pra ir lá, a fisioterapeuta olhou, mas eu sei que não é a fisioterapeuta chegar lá e dizer Carla, faz isso, isso e aquilo. Não é isso. É um processo, isso é um estudo, a gente teria que estudar, estudar muito.

Não discordamos aqui da relevância de que os professores estejam em processo de aprofundamento constante de seus saberes, no entanto as condições objetivas de desenvolvimento desses profissionais necessitam também receber uma atenção específica, tanto no tocante à sua valorização como profissional, inclusive com condições econômicas de financiamento de sua auto-formação, quanto pela garantia de espaços de planejamento e discussão no interior das escolas, entre outras questões.

Nas discussões que surgiram acerca da formação do professor, foi lembrado o discurso recorrente dos professores atuantes nas escolas de ensino regular, de que “não estão preparados para trabalhar com crianças com deficiência”, e da forma como esse discurso desemboca em práticas que geram a criação de nichos no interior das salas de aula, nichos estes em que os alunos “inclusos” e suas “professoras auxiliares” são colocadas. Questionadas acerca dos mecanismos de resistência que os professores vem criando, assim se posiciona Cecília, tendo a concordância do restante do grupo:

Cecília - Ele não ta criando, já existem, a lei diz isso pra ele quando diz assim o professor que trabalhar com o aluno X ele precisa ter capacitação, o cidadão pra acompanhar ele precisa ter uma especialização. Aí o cidadão professor cá, é óbvio que ele ta inseguro, ele nunca trabalhou, ele é cobrado pra ser um bom professor, porque o nível de competitividade nas escolas é muito grande, Se você não é bom então e falado professor X, então ele diz, eu não tou preparado, eu não recebi capacitação pra trabalhar com aluno especial, tem que ser capacitado, preparado. E a gente sabe que pra trabalhar com o aluno deficiente mental, o individuo não precisa necessariamente da capacitação, mas se eu disser isso a ele, ele diz “não, a lei ta lá, a lei diz que tem que ser um professor capacitado”, a lei ta lá. Ele utiliza essa, porque o que é que o sistema faz? É pra incluir a gente vai incluir. É a mesma coisa que a avaliação. Em qual leitura que você faça diz assim que a avaliação do aluno com

necessidade especial vai ser assim. Ele dá o norte? Não dá, nem eles sabem, e aí joga a batata quente pra cá pra gente.

Ao final de nossos diálogos esse discurso, no entanto, é deslocado para um caminho ampliado em que se discute o fato de que, mais relevante do que o debate acerca da presença ou não de pessoas com deficiências na escola comum há que se aperceber que a formação do professor de uma maneira geral encontra-se fragilizada, não dando conta da educação como um todo e que, de maneira geral, o contexto todo onde a educação se desenvolve não atinge as necessidades sociais, exigindo a ampliação desse olhar e o assumir que a presença das pessoas com deficiência torna mais evidentes estas questões.

Lília - Mas é isso que eu digo, o que nós precisamos, é brigar por uma educação de qualidade e não brigar porque tem deficiente na nossa sala, gente! Eu sempre vivo dizendo isso pra eles: a nossa bandeira tem que ser por essa informação, por essa discussão, por esse debate e não uma discussão por que eu estou com deficiente em sala de aula. O tempo todo eu tenho que ir prá escola discutir que eu estou com deficiente em sala de aula. Isso realmente chega num momento que você, ou conta até dez, pra você manter o tom de voz, convencer, porque você precisa convencê-los, né? Eu preciso usar estratégias de que esse professor ele mesmo chegue a esse insight de que pedagogicamente falando ele precisa buscar isso.

Este é, em nosso entendimento, efetivamente um fator a ser aprofundado. A desestabilização trazida ao interior da escola pela diversificação do perfil de seus alunos, que se iniciou com a expansão educacional nas décadas de 1950/1960, acentuada pela inserção de pessoas com deficiências em escolas regulares em nas ultimas décadas, pode, em nosso entendimento, gerar uma produtiva reorientação de conceitos e práticas. Vivenciamos ainda um momento histórico em que o avanço científico e tecnológico alterou os processos de produção e de comunicação humanos, trazendo novas demandas para a educação formal.

Compreendemos como fundamental a busca de estratégias que, partindo dessa desestabilização, caminhe no sentido de formar professores aptos a atuar em contextos em que identidades móveis encontrem espaço de manifestação; em que o entendimento das “políticas e poéticas da diferença” se faça de maneira sólida; em que os discursos de compreensão e inclusão se transmutem em práticas: percam “as aspas”⁵⁶. Neste sentido, urge que se encontre, nesta formação, o ponto em que as forças *centrífugas, carnavaalizadas, transgressoras* dos discursos monológicos e autoritários, possam emergir, possibilitando a construção de uma

⁵⁶ A utilizamos a expressão “tirar as aspas”, no sentido bakhtiniano de apropriação do texto como discurso interiorizado do sujeito, como palavra circulante da coletividade que passa a ter sentido interior para o próprio sujeito.

sociedade em que a diversidade seja entendida como espaço de enriquecimento, em uma perspectiva ética que possibilite a interlocução ativa das várias vozes que constituem o humano em nós.

5.3.3.2 Ingresso na carreira docente

Um dos momentos destacados como um momento crítico pelos autores que se dedicam aos estudos acerca da formação de professores, é o do ingresso na carreira docente. De maneira geral, referem-se a um profissional recém-licenciado, com uma formação teórica em processo de consolidação e que, ao ingressar no espaço escolar irá interagir com profissionais em variados estágios da carreira, exercendo, por vezes, um papel negativo na recepção aos novos colegas, que referendam discursos do senso comum a exemplo do “na prática a teoria é outra”, agregando à sua formação identitária, valores que, em nosso atual contexto histórico são, quase sempre, negativos.

No caso de nossas entrevistadas, em sua maior parte, a base teórica necessária ao seu exercício profissional não compunha o currículo, o que acentuava a insegurança que já seria peculiar ao início da atuação docente. Uma constatação que destacamos foi que a memória acerca da presença positiva de professores mais experientes se sobrepôs às presenças negativas. Foram muito lembrados colegas que atuaram como apoiadores, incentivando a permanência na profissão e orientando práticas no cotidiano profissional.

Existem relatos da existência de professores que tentaram intervir negativamente, desqualificando iniciativas de trabalho ou a tentativa de práticas mais elaboradas, destilando sua descrença na impossibilidade de desenvolvimento das crianças com deficiência, mas, de maneira geral, estes foram menos importantes entre nossas entrevistadas do que os que trouxeram perspectivas positivas em seus discursos.

Nas histórias de vida contadas pelas professoras, o momento do ingresso na carreira docente foi destacado por todas. A primeira experiência com a docência em Educação Especial que, em alguns casos representa também um dos primeiros contatos diretos com a deficiência, é relatado como um momento impactante em que sentimentos de medo, angústia e ímpeto de desistência se misturam. Mas a força desse incômodo parece ser o que, de acordo com Vygotsky (2004, p. 461), lhes dá maior impulso de superação. Em seu entendimento “quanto mais forte é o incômodo que dá o primeiro impulso ao movimento da alma tanto mais

forte é o próprio movimento”, neste sentido, “a educação e a criação são sempre trágicas porque partem do ‘incômodo’ e do mal-estar, da desarmonia”.

Giovana - *Esse foi o meu batismo de fogo, não o que eu tinha tido antes, porque quando eu cheguei na (a escola de) Audiocomunicação, primeira vez que eu entrei numa sala, eram seis alunos. Eu não sabia dizer um oi, um bom dia, um a, quando eu entrei que eu vi aquilo, eu fui pra substituir uma professora que tava se aposentando e assim... e muito de eu ter continuado eu devo a ela, porque se não fosse a E. eu tinha vazado. Porque quando eu cheguei, os meninos primeiro eles já te recebem já com: “Quem é você? O que que você ta fazendo aqui?” **Porque eles sabem que a gente não sabe se comunicar. Primeiro dia, quando eu cheguei em casa eu chorava desesperadamente, digo: “Amanhã eu não volto. Eu não posso voltar, eu não consigo me comunicar, eu não sei falar nada, ninguém me entende.”** Aí fui. No segundo dia a E. me dando o maior apoio, ficou comigo na sala 15 dias acompanhando tudo. Aí quando ela saiu que eu tive que encarar sozinha, eu falei: “Agora é a hora do vamos ver”. Essa altura eu já sabia dizer um bom dia, e naquela época, era a época da Comunicação Total.*

Carla - *Teve o concurso de supervisor em 97, passei, quando eu vim buscar o memorando, pra onde é que eu vou? “Você vai pra Escola Especial”. “Pra Escola Especial?” E no meu primeiro dia, eu tinha uma moto, uma CG, e quando eu vou saindo seis horas da tarde, uma Síndrome de Down montou na minha moto. Falei: “o que é que eu vou fazer?” E aí o que é que eu vou fazer com essa Síndrome de Down aqui atrás? E não saia não. “Não desço, não desço, não desço”. Aí eu peguei, só tem um jeito, chamei a secretária, montamos nós três e fomos deixar ela em casa, porque a secretária sabia aonde ela morava. Voltei pra casa preocupada e, no outro dia fui de manhã quando eu cheguei lá, uma criança acho que de oito anos, deu uma crise convulsiva e eu presenciei, tava na sala de aula e eu tava lá fazendo ação pedagógica e aí eu fiquei muito mal. Fiquei muito mal com aquela crise convulsiva daquela criança. A criança olhava prá mim e parecia que dizia: “Me ajuda, me ajuda”. Eu fiquei muito mal. **Fui pra casa e falei nunca mais volto pra ali, não volto mais de jeito nenhum.** Aí meu marido disse: “mulher isso é um aprendizado, volta”. Aí eu respirei e falei se eu tou lá, se Deus me colocou lá é porque eu tenho uma missão ali. Aí fui, aí comecei a me apaixonar e eu sempre digo assim que eu nasci pra ser professora, eu sei fazer outras coisas bem mas o que eu sei mesmo é dar aula, é porque é a minha praia, eu gosto e aí eu fui pra um seminário de educação inclusiva lá em Brasília e eu achei interessantíssimo que a palestrante falou assim: “Educação Especial quando a gente entra a gente estranha, mas depois você estranha.”. **Foi o meu caso, eu entranhei, eu não sei mais sair...***

Lília – *Então, eu fui fazer Pestalozzi e aí a Pestalozzi foi assim o meu primeiro choro, a primeira vez que eu chorei: O que é isso? Aquele ambiente, aquela coisa.*

Isso tem especial importância se considerarmos que a experiência do homem é, conforme Vygotsky (2004, p. 44), “uma função complexa decorrente de toda a experiência social da humanidade e de seus grupos particulares” e que estas reações estão embebidas do universo de valores que nos circundam:

Nós respiramos e realizamos os mais importantes deslocamentos de nosso organismo sempre em conformidade com os estímulos que agem sobre nós. Ao analisamos a psicologia do homem moderno, encontramos nela tamanha multiplicidade de opiniões alheias, palavras alheias e idéias alheias que decididamente não podemos dizer onde termina a sua própria personalidade e começa a sua personalidade social (idem, p. 286).

Esse momento do ingresso na vida profissional, demarcado como um momento de angústia, de “medo” que, para algumas de nossas entrevistadas marca um esforço de superação, representa para outros profissionais a própria desistência da área, como alguns casos que foram lembrados. É uma clara indicação do que já nos apontava Moita (1995, p.137) de que “as experiências profissionais não são formadoras *per si*. É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras”.

Helena - *Eu gostei desde o primeiro dia. Desde sala de recursos eu já gostei da clientela. Já que era diferente ninguém queria, e na sala de recursos quando eu trabalhava, tinha uma (professora)... o pessoal queria ir pra Educação Especial porque eles achavam que trabalhava menos. Só tinha seis alunos, só tinha doze alunos... Trabalha mesmo é o dobro. Uma amiga minha foi trabalhar e durou uma semana, porque o aluno dela trancou ela no armário, lá no Barão de Parima, ela saiu. **A Educação Especial não é pra quem quer, é pra quem gosta mesmo, não adianta só querer, que ela queria mas não teve condições. E eu estou ate hoje, não me arrependo, comecei em 92 com Educação Especial e estou ate hoje, nunca tive medo.***

É possível identificar nestes discursos, já a demarcação de um lugar, a demarcação de um especial na sua atuação profissional, que extrapola a questão da docência, e o esforço específico de colegas que, já visivelmente compromissados com o seu trabalho, empenham esforços no sentido de apoiar os colegas iniciantes. Há o registro de contato com práticas que consideram inadequadas, com discursos que parecem desconectados de um sentido pedagógico sólido, mas impressiona o poder do discurso positivo no processo de entrada desses profissionais na área, a intervenção do positivo em sua formação identitária.

Helena - *Eu passei um ano na sala especial quando acabou o ano a V. me convidou pra ir pra sala de recursos, trabalhar com cegos, digo “tou dentro”. Cheguei e falei com a R., vou mudar de área, vou pra DV, tava precisando mesmo de professor. Não sabia nada, era branco no branco mesmo, fui aprendendo, já peguei logo de cara um aluno pra atender, aprendi junto com ele porque era alfabetização. **R. como é que é isso, V. como é que é aquilo? Aí pegava** – nunca fiz curso, porque hoje em dia a pessoa que vai lá pro CAP é porque tem uma noção. Mas eu não. Eu fui no zero a zero mesmo e ia passando tudinho. E agora eu tou com 17 anos trabalhando com cego e não quero sair não, fui diretora um tempo, mas eu sou professora.*

Giovana - *Aí eu tentava seguir os exemplos que eu via, o professor lá escrevendo no quadro e o menino copiava, mas eu via que ele não entendia nada, e muitas coisas, os sinais que eu percebia que o menino fazia errado, eu estava começando a aprender, mas eu percebia que estava errado, porque eu estava estudando e eu via que estava errado. **A H. foi uma pessoa que me ajudou muito... Eu tive a felicidade de encontrar a H. no meu caminho. Ela cruzou o meu caminho assim e foi muito bom. Ela já tinha uma experiência muito grande, muitos anos e ela, eu costumo dizer que ela é de vanguarda, ela sempre esteve assim... É ela sempre esteve a frente do que sabe... você está pensando isso aqui, e ela já está pensando se não podia ser diferente. Então isso me deu segurança. Digo não, eu não tou ficando louca, não cheguei aqui do nada e estou tendo crise de... Isso existe. Então, quem conhece a H. sabe, que **você junto com a H., ela te impulsiona, ela te ajuda, então eu aprendi muito com ela, e a questão do não se dar por satisfeito, a coisa está assim, mas eu não me dou por satisfeito, podia ser melhor. E ela sempre me estimulou muito... Primeiro, o que que eu percebi, eu percebi que os alunos, desde que eu entrei na escola, eu percebi que os alunos que haviam passado pela mão da H. na Educação Infantil, que ela era alucinada pela Educação Infantil... Educação Infantil de surdos. Então, os alunos que passaram pela mão da H., se destacavam, em tudo. Está aqui a Cecília que sabe disso. Eles eram mais curiosos, eles eram mais independentes, eles tinham um vocabulário e uma desenvoltura maior e que isso se destacava dos outros. **Aí eu me empolguei, eu falei: “Puxa vida! Então tem jeito”. Não é todo mundo assim, quando eu comecei. Aí eu comecei. E hoje em dia eu percebo que, a grande diferença daquela época e que hoje eu vejo isso muito claramente, é que a H. ela se destacava numa mentalidade tradicional demais.*******

A única de nossas professoras entrevistadas que aponta não ter tido nenhuma intervenção positiva em seu caminho profissional é a que atua com classes especiais dentro do ensino regular, evidenciando a forma negativa como são vistos os alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem em nossas escolas comuns.

Paula – *E quando eu entrei todos me disseram isso (que os alunos não iriam avançar). Não teve nenhum, eu não tive nem um professor assim de referencia pra eu me basear nele e dizer que isso ia acontecer. Era sempre o contrário. “Ah, esse aí...”*

Lília - *Você vai trabalhar com ele, mas ele não vai aprender.*

Paula – ***Não vão desenvolver, é isso mesmo. E eu digo não, eu acredito que eles vão desenvolver. Fui muito criticada no tempo que eu fiquei lá no Centro de Educação Especial, na Classe Especial, quando eu trabalhava lá no Lobo D’Almada...”Ah! Mas faz tanta coisa, não sei pra que isso se esses meninos vão parar ali mesmo”... E hoje estão todos nas salas, e as professoras dizem, esses quatro que ficaram contigo, a gente não tem trabalho.***

Lília – *Mas porque que tu foi criticada?*

Paula – *Porque eu trabalhava, eu não ficava só com menino dentro da sala de aula, fazendo de conta que eu trabalhava.*

Lília – *Aí como se tivesse perdendo tempo.*

A descrença no desenvolvimento das crianças no espaço do ensino regular segue a perspectiva do senso comum. Segundo esta concepção de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1997, p.187): “o critério tradicional partia de que o defeito significava uma carência, um dano, uma insuficiência, que limita e restringe o desenvolvimento da criança, o qual se caracterizava antes de tudo do ângulo da perda de tais ou quais funções”. Neste caso, a prática recomendaria a adoção de métodos para “diminuir as funções perdidas”, tarefa para a qual a escola regular se posiciona como despreparada, sem focar o desenvolvimento pedagógico do indivíduo. Pode-se acrescer a esta questão o conceito de “profecia auto realizadora” apresentado por Rosental e Jacobson (1981) que demonstraram, a partir de dados de estudos realizados, que as profecias ou as predições dos professores acerca do sucesso ou do fracasso que esperam ocorra com seus alunos, tendem efetivamente a se cumprir na forma como os alunos são posicionados pelos professores, repercutindo significativamente na sua trajetória de vida escolar.

Outros relatos apontam a importância de profissionais com mais longa experiência profissional e de vida que, com uma noção da educação como processo, auxiliam o próprio amadurecer dos profissionais iniciantes. No caso do relato abaixo é possível perceber a importância que a professora atribui ao equilíbrio na condução dos processos e o sentido de coletividade do trabalho no espaço social, a influência de suas primeiras colegas de trabalho, e a importância de que os avanços sejam construídos sobre bases sólidas e coletivamente.

Cecília – Mas foi um período – que eu sou jurássica mesmo – 5692, tradicionalíssima, assistencialista, não tinha o cunho acadêmico...

Lília – Técnico, o que é pior.

Cecília – Técnico, dolorido, não existia o cunho acadêmico. O menino ia... Tanto que eu digo a vocês, a gente não tinha Classe Especial, a gente tinha Oficina Pedagógica, o danado tinha que aprender alguma coisa pra se distrair em casa e não perturbar o juízo da família. E isso incomodava demais. Aí eu dizia a Terezinha Miranda: “Oh Miranda, pelo amor de Deus, como é que a gente vai continuar fazendo?” Ela dizia: “Pequena, a gente vai modificando, mas a gente vai modificando aos poucos”. Eu disse: “que pouco é esse? Quanto tempo vai custar? E se eu morrer?” “Alguém vai fazer no teu lugar. Não se preocupe não que alguém vai fazer, mas a gente não pode é modificar de uma vez, porque se você fizer isso, a gente corre o risco de em vez de estar beneficiando, estar prejudicando”. Porque não se tinha ainda... a 5692 era Integração mesmo.

São profissionais que tratam os problemas da educação, considerando seu movimento histórico a partir de uma perspectiva de futuro que, entendendo a importância que esta trajetória avance paulatinamente, empenham-se no acolhimento e orientação aos novos

profissionais deixando em suas identidades profissionais também as marcas de suas próprias trajetórias e experiências.

5.3.3.3 Organização do trabalho docente e cotidiano profissional

O cotidiano do professor é, em nosso entendimento, perpassado pelas questões que envolvem o chamado Desenvolvimento Profissional. Nossa concepção de Desenvolvimento Profissional é a posta por Imbérron (2001) de que este é o “conjunto de fatores que impedem ou que possibilitam que o professor obtenha avanços ao longo de sua vida profissional” envolvendo desde as questões de formação continuada até as condições de atuação docente, as relações ali envolvidas e os aspectos que compõem a organização do trabalho docente⁵⁷.

Embora sobre o professor recaiam “discursos e expectativas... como se este fosse o ‘salvador da pátria’, na prática, não são dadas a este ‘profissional’ as condições necessárias de responder adequadamente ao que se espera dele” (LÜDKE & BOING, 2004, p. 1175). Pesquisando as conseqüências à saúde dos professores, das condições de trabalho em que estes atuam, Assunção (2003, p. 91) destaca que:

As condições de trabalho exprimem, de modo determinado, a sociedade de que faz parte, ou seja, é uma expressão histórica de uma sociedade determinada, já que os seus atores diretos são inseridos no ambiente de trabalho de forma desigual: desigualdade de acesso às informações, impossibilidade de escolher a boa ferramenta, limitações na mobilização do colega quando precisar, participação negada na divisão dos ganhos... Essa maneira de o trabalho se organizar é um fator social determinado e determinante de uma lógica social. As condições de trabalho portam as marcas de uma relação de forças e dos valores da sociedade em que elas são geradas e exprimem de modo determinado a sociedade da qual faz parte.

Neste sentido, é possível observar que, apesar da inserção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 2004, p. 102) dos professores como Profissionais da Educação demonstrar um processo de reconhecimento político da importância do professor e de sua profissionalização, o cotidiano dos sistemas escolares ainda é atravessado por uma organização que dificulta, limita e prejudica a atuação desses

⁵⁷ Assunção (2003, p. 91) designa organização do trabalho docente as circunstâncias em que o trabalhador mobiliza sua capacidade para obter os resultados almejados.

profissionais.

Embora a docência possa ser exercida em espaços variados, entendemos ser a escola o espaço privilegiado do profissional da educação, e é, neste espaço que, direta ou indiretamente⁵⁸, as professoras com as quais dialogamos atuam. Lüdke & Boing (2004, p. 1174) destacam a íntima relação entre a profissionalização docente e o estabelecimento de ensino já que, fora da escola, qualquer profissional pode executar a docência, mas, no interior das escolas há uma exigência maior em relação a seu comportamento como profissional, delimitando ali um espaço onde ele é efetivamente considerado profissional. Ocorre que, a escola pública representa um “espaço de política pública”. Conforme nos aponta Oliveira (2003, p. 17),

A escola pública em todo o mundo, e no Brasil especificamente, cumpre um importante papel de agência estatal. É muitas vezes a única representação do poder público em determinados espaços geográficos. Sendo assim, é por meio da escola que o Estado realiza suas campanhas públicas de caráter universal, tais como: campanha de vacinação e de outros tipos de cuidado com a saúde, higiene e prevenção a certas doenças, nutrição da população carente por meio da merenda escolar, entre outras. Sem mencionar os muitos usos que são dados às suas instalações físicas, que servem desde abrigos em casos de calamidade pública, até de seção eleitoral.

E de que forma esta amplitude do papel da escola impacta a Identidade dos Profissionais que ali atuam? Nos enunciados de nossas entrevistadas, evidenciamos o impacto significativo das diferentes formas como a organização do trabalho docente interfere em seu cotidiano e em sua atividade docente. As professoras destacam em suas falas elementos como a forma como o tempo é distribuído para o desempenho de suas tarefas; a carência de recursos materiais; as relações de poder que estabelecem as divisões de tarefa no interior das instituições e a fragmentação existente no interior das escolas e das próprias salas de aula entre as modalidades de Ensino Regular e Educação Especial.

O trabalho, na perspectiva vigotskiana (2004, p. 255-262), é um processo de relação não só do homem com a natureza, mas também *entre* os homens, significando “a mais grandiosa escola de experiência social” já que, seja em atividades primitivas, seja em suas formas superiores e técnicas, exige do indivíduo habilidades para articular seu comportamento com o de outros indivíduos. A diferenciação social vivenciada pelas sociedades, no entanto,

⁵⁸ Consideramos diretamente quando exercem sua atividade como professoras do ensino básico, da educação superior ou de classes de apoio e indiretamente quando prestam assessoria técnica aos profissionais das escolas.

gerou uma divisão do trabalho em *trabalhos mentais* – representados pelas funções de organização e comando, e *trabalhos físicos* – representados pelas funções executivas.

No interior das escolas e dos sistemas educacionais como um todo, essa subdivisão de tarefas, por vezes entendida como um progresso, uma vitória no rumo de uma produção mais ágil, se faz sentir de maneira perversa. Como nos aponta Bueno (2002), a subdivisão de tarefas faz com que o planejamento e a execução passem “a ser separados, tirando do indivíduo o controle de sua ação”. Como destaca Oliveira (op. cit., p. 32-33):

A desqualificação sofrida pelos professores nos processos de reforma que tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho, aliada à desvalorização desses docentes – pela negação e desprezo pelo seu saber profissional – contribui para o fortalecimento da sensação de mal-estar desses professores, oriunda da suposição de que a escola prescindia de profissionais.

Esse processo, além de criar normatizações, hierarquia e burocratização do trabalho, submete, por vezes, o trabalhador à vontade de outro. Na fala de Dejours (1991) citado pela autora: “a organização do trabalho recorta assim, de uma só vez, o conteúdo da tarefa e as relações humanas de trabalho” e, mais do que isso, ao dicotomizar a ação autônoma e a ação dirigida, faz “emergir um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre uma história individual, portadora de projetos, de esperanças e de desejos e uma organização do trabalho que os ignora” (DEJOURS *apud* BUENO, 2002). No relato de uma professora que durante longo tempo exerceu função de coordenação e supervisão educacional e atualmente encontra-se como professora de apoio a crianças cegas ou de baixa visão:

Carla - *Quando você é um líder, você costuma puxar: Vamos fazer, vamos fazer! Mas isso também, isso vai te cansando, eu não quero puxar esse carro não, isso não é problema meu, isso vai te enchendo, você querer fazer e não poder e pior de tudo é quando você quer fazer e tem uma pessoa que diz então faz, se tu errar o problema é teu, mas quando tem uma pessoa que quando você quer fazer a pessoa diz você não pode fazer.... nem tentar você pode, isso é que é o pior, isso que eu estou passando. Então isso me deixa assim, não é uma acomodação, eu não sei o que é, é um sentimento assim de: “pô, porque? Eu queria tanto fazer, eu queria tanto tentar, eu queria tanto acertar... **Porque que nem isso eu posso?**” **Então, ou eu saio da Educação Especial ou eu vou virar rabugenta. Daquela viagem que eu fiz com a Cecília, que a gente viajou, o que é que deu Cecília?***

O desamparo manifesto neste questionamento final acerca dos resultados de uma ação de assessoria executada em um município do interior é simbólico da divisão paralisante das

tarefas, no sentido de que, nem mesmo os encaminhamentos de suas ações lhes são dados a conhecer. Na continuidade de seu discurso, aponta ainda a noção dos tantos outros profissionais expostos a estas mesmas restrições e uma efervescência de percepções e projetos suprimidos e substituídos por um esforço de “cruzar de braços”.

Carla – Não pode fazer, então vou cruzar os meus braços e vou ficar sem fazer. Mas isso me angustia muito, isso me causa um sentimento muito ruim, aquela sensação de impotência, sabe aquele negócio? Eu batalhei tanto pra chegar onde eu estou... investi em mim. Você ter que aceitar esse tipo de coisa é muito complicado. Aí fui ficando na Educação Especial, estou porque eu gosto, acho que tem muita gente boa, com um potencial altíssimo na Educação Especial, que está sem oportunidade. Se a gente se unisse, se a gente formasse grupos de estudo, que é o que falta pra gente, a Cecília... a Lília... se a gente montasse uns grupos de estudo, a gente ia aprender, a gente ia crescer. Porque no momento que eu vejo um aluno, a questão da triagem, eu acho que em cinquenta minutos, em trinta minutos eu acho que não tem como você ter o que o aluno... é muito perigoso você fazer um relatório de 50 minutos.

Na seqüência desse enunciado uma professora, em fase final da carreira, instigada por essa fala, apresenta suas perspectivas de relação com essa questão da hierarquização e da burocracia, sendo automaticamente seguida por uma colega que demarca, com objetividade e passionalidade a situação vivenciada pelas profissionais no seu cotidiano.

Cecília – Deixa eu só fechar uma coisa Edith, pra fechar a pergunta que você me fez: você vai se aposentar, o que é que você tá levando? Você sabe que eu parei pra pensar, eu se estiver desligada de todo esse processo de cobrança, de rotina, eu com certeza vou poder fazer muito mais do que eu faço hoje, porque eu não vou estar sendo cobrada pra fazer dentro daquela forma, em que eu brigo porque eu faço diferente. Eu vou ter mais liberdade pra estar trabalhando, pra estar indo nos lugares e fazendo aquilo que eu acredito.

Edith – Você acha o que? Que a ruptura institucional vai te fazer melhor?

Cecília – Vai. Sabe por que? Porque quando eu vivo as coisas eu vivo muito intensamente. E aí pode ter certeza que eu vou estar com muito mais liberdade pra fazer.

Helena – Rende muito mais. Lá no CAP mesmo, Carla e F., rende que... Agora pergunta se está aparecendo alguma coisa? ‘Ta lá as duas, não pode fazer nada, não pode A, não pode B, não pode nada e essas duas não precisa ninguém nem mandar não. Elas fazem e dizem: oh! Fica aí... Elas botavam menino pra frente. Agora, é “Sim senhora. Pode? Não sei. Tu quer fazer alguma coisa? Pode fazer? Não, então não faz. Pode ir ali? Não. Então não vamos”. E se está atendendo o aluno, diz: não. Não é desse jeito. Faz de outro. Bota o professor pra fazer: “tá fazendo tudo errado, tá trabalhando demais... não é assim, bota de outro jeito”. Então tudo tem que pedir permissão pra fazer.

Em outra perspectiva, no jogo de substituição de direções e coordenações de área, vemos o esforço dos profissionais para realizarem, pelo menos parcialmente, as ações que

projetam, que desejam, que entendem ser sua função, articulando seus projetos profissionais às exigências burocráticas do sistema. Observa-se neste extrato de fala, uma questão que perpassou todo o nosso trabalho, o fato de os professores de maneira geral, não terem controle nem mesmo do gerenciamento de seu tempo, sendo privados dos espaços que necessitariam para um aprofundamento de estudos, reflexão, debate, observação etc. Trata-se a tarefa eminentemente intelectual do professor, como uma atividade braçal, de execução mecânica, cujo planejamento pudesse ser limitado a uma elite de profissionais pensantes.

Lília – Aqui na Divisão [Divisão de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação de Roraima], se monta um horário pra gente de triagem, que a gente começa a triar às oito da manhã e a gente termina à uma da tarde, a gente não vê ninguém. Eu não consigo conversar aqui com quem está do meu lado. Nós mesmos... Eu, com muita negociação, nós conseguimos ficar com três dias de triagem. Porque aí (com a nova coordenação) a política é outra, a linguagem é outra. E aí volta três dias com a triagem e um dia com assessoramento com o professor, aí já... A fala é a seguinte: “Porque Lília, eles precisam desse diagnóstico (o laudo realizado na triagem). Eles (os professores) exigem isso. E a gente precisa dar essa resposta pra esses professores”.

Tulipa – Mas a gente tem que passar pra eles que a gente não precisa disso.

Lília – E eu: Ah! Tudo bem, então. Tem que fazer, né? Lá vou eu de novo. E como eu ainda estou com a questão das palestras e tudo lá dentro da escola, eu digo: isso vai me compensar por outro lado, porque eu vou estar fazendo isso [as palestras].

Estas estratégias, no entanto, em alguns momentos chocam-se com limites tão extremos que instigam o professor a colocar em risco inclusive sua permanência no sistema. Nos enunciados a seguir apresentamos duas estratégias de interlocução com essa hierarquização: no primeiro caso, um exemplo de enfrentamento direto através da greve; no segundo caso, a construção de um mecanismo de “convencimento” à equipe gestora de uma escola, buscando dar a conhecer os fundamentos da prática do professor que atua com crianças com deficiência, como forma de redução dos limites e restrições impostas.

Lília – Eu acho que você tem que ter muita consciência das conseqüências disso, tem que ter muita consciência das coisas que você dá conta e do que você não dá. Justamente pra que você não caia, não corra o risco de não agüentar. Eu penso muito nisso sabe, Edith? Por exemplo, hoje, eu entrando em greve junto com os professores, eu tenho certeza de que no segundo semestre eu não estou na Universidade. Eu não tenho a menor dúvida disso.

Paula – Quando foi um dia, veio uma senhora, foi só um dia fazer uma palestra nesse dia. Não ia ninguém de supervisão, nem de direção. Aí eu fui lá e disse: “Dona E., (a diretora) a senhora não vai assistir a palestra não?”. Diretora: “Não minha fofa”. Digo: “pois a senhora precisa ir”. Diretora: “Será minha jovem?” Paula: “Pra essa o pessoal tem que ir,

a senhora, a L. (coordenadora pedagógica), todo o mundo daqui”. Diretora: “E a Escola?”. “Deixa aqui, ta todo mundo em sala de aula...” Aí ela foi, parece que era até Terezinha o nome dessa palestrante, só foi um dia mesmo. A dona E. foi. Cheguei até atrasada um pouquinho, e ela já estava lá. E ela viu quando eu entrei e deu com a mão, e eu sentei atrás dela. Aí tudo que a professora dizia, ela olhava pra mim e dizia: “é assim?” Eu dizia: “é desse jeito”. Foi tão bom assim que a dona E. voltou de lá assim transformada, aí ela foi compreender a realidade das coisas. E foi muito bom. E hoje em dia, onde ela me encontra ela me pergunta se eu estou trabalhando, quantos (alunos das classes especiais) vão pras salas normais, quantos vão pro ensino regular esse ano. Mesmo ela não estando dentro mais, mesmo ela está fora, mas ela assim tomou um gosto.

Outra questão do cotidiano profissional que foi apontada unanimemente como elemento que gera dificuldades à atividade docente, conhecida de todos os profissionais que neste momento atuam na educação pública, é a falta de recursos materiais mínimos à sua atuação gerando, em alguns momentos estratégias que comprometem ainda mais o já precário salário recebido, ao utilizarem recursos próprios no esforço de suprir ou minimizar essa carência.

Lília – Hoje, que dificuldades tu tens em trabalhar com eles?

Paula – A dificuldade que a gente tem é de recursos pedagógicos, que a gente não tem, só o que a gente cria ali.

Carla - Você sabe que o professor, não tem material na escola, o grande problema é a questão do material. Eu sou de comprar o meu material, eu vou lá e compro. E compartilho também, eu não sou de ficar... Não. Vamos fazer junto aqui. Porque eu estou interessada em fazer.

A divisão das funções docentes entre os “planejadores/organizadores” que definem as regras e “executores” a quem no “chão da escola”⁵⁹ caberia cumprir o pensado por outros, foi vista em uma perspectiva de “zoom” ampliado para as estruturas da própria Divisão de Educação Especial/Boa Vista – Roraima, a quem caberia pensar e orientar as práticas dos professores nas salas de aula, esta, por sua vez, submissa à SEESP/MEC, ambas mantidas à parte em relação aos sistemas aos quais se atribui a responsabilidade sobre a educação das crianças “normais”.

Helena – Mas até na Educação Especial.mesmo. Nós temos dois Centros, o de surdos e o de cegos. Quando que nós sentamos pra discutir, pra se... nada.

⁵⁹ Utilizo aqui a expressão “chão da escola” pelo uso corrente que tem sido dado a ela, mas destacando que, em meu entendimento, ela por si só, ao associar a escola ao *chão*, ao ponto mais baixo na escala de valores, já evidencia o espaço menor a que tem sido relegada a Escola, em nosso contexto atual.

Cecília - *É uma coisa muito suspeita. O discurso do sistema, coloca tudo no professor, na formação do professor, mas na realidade é exatamente... É tão montado pra cair no professor...*

Lília – *A tua fala MONTADO é perfeito.*

Helena – *É eu li um texto ontem, era alguma coisa assim que tudo culpava o professor, tudo acaba tudo no professor, cai tudo no professor.*

Lília – *Então porque que se faz essa divisão de discussão quando é a mesma situação, tu ta entendendo Edith? É isso que eu tenho que discutir, então não isole isso, porque o seu aluno dito normal, porque não tem material pra eu trabalhar com esse deficiente, mas também não tem pro dito normal, entenda que o processo é que ta ruim pra todo mundo, e essa discussão do todo ela precisa fazer. Tem que parar com essa discussão fragmentada de que isso é grupo de mulher, de que isso é grupo de gay, de que isso é grupo de negro, que isso é grupo de deficiente, e a gente começa a brigar um contra o outro enquanto grupos constituídos. Bora abrir essa discussão, fazer isso como um todo na Educação, não na Educação Especial. Porque se isola aqui esse texto, que esse texto não tem função pro cego, lógico e eu vou encontrar a mesma situação pro aluno dito normal que texto que vai do nada pra lugar nenhum. Então bora discutir isso, bora abrir essa discussão.*

Essa fragmentação na gestão e na organização dos sistemas, é apontada até mesmo como uma prática no interior das escolas e das salas de aula. Kuenzer (apud ALMEIDA, 2005) destaca dois processos que se apresentam nas novas relações impostas pelo sistema econômico, que são apropriados pela universidade e que observamos também no interior das escolas: a *inclusão excludente* e a *exclusão includente*. Nos apropriaremos aqui do conceito de *inclusão excludente*, entendido como “estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades de educação escolar aos quais não correspondem os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente”. Esta Inclusão que é *excludente*, segundo apontado por nossas professoras, extrapola em muito as questões materiais perpassando as relações com as pessoas com deficiências estabelecidas no próprio interior das escolas:

Cecília - *O discurso hoje – falei pra tu outro dia, Edith – me angustia porque o discurso hoje ainda é esse: o diretor da escola coloca, aceita porque ele sabe que ele vai ser multado ou ele vai ser preso se ele modificar e se a família fizer o movimento de denúncia, e ele coloca lá. Mas ele ainda tem na cabecinha dele que o aluno Incluso, é aluno de responsabilidade da Divisão de Educação Especial, e ele não é. A partir do momento que ele ta incluso ele é responsabilidade da escola.*

Em nossa realidade, a presença de professores auxiliares nas turmas que tenham alunos “inclusos”, vem funcionando de maneira a reforçar a inclusão excludente. De maneira

geral, esses profissionais atuam dentro das salas de aula, como intermediadores de todos os processos das crianças com deficiência. Dessa forma, as crianças com deficiência, pouco interagem com seus colegas e não são assumidos pelos titulares de sala como “seus alunos”, mas como responsabilidade do professor auxiliar, em processo semelhante ao vivenciado nas relações com os intérpretes de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, que tem sua função confundida com a de docentes “explicadores”, não apenas tradutores de línguas diferenciadas, mas responsabilizados pelo ensino dos conteúdos.

Parece-nos, no entanto, bastante animadora a perspectiva ampla de análise da atual organização do trabalho docente como estrutura que atende aos interesses do sistema sócio-econômico vigente em nosso contexto. Concordamos com Assunção (2003, p. 91) quando esta afirma que as condições de trabalho são “uma expressão histórica de uma sociedade determinada”, representando um “fator social determinado e determinante de uma lógica social” e portando “as marcas de uma relação de forças e dos valores da sociedade em que elas são geradas”.

Lília – Aí eu coloco assim, eu sou muito radical pra algumas coisas e eu volto a insistir nisso, eu não consigo desvincular isso do sistema, dele como um todo. A que esse sistema serve? Fazer essa discussão, pra mim é muito importante, entende Edith? Então, ele se organiza dessa forma, exatamente pra que isso não aconteça. Pra mim é proposital, a organização dela é proposital, justamente pra que isso não aconteça, pra que a gente também sirva a esse sistema, da forma como ele quer. Então, por exemplo a 9394, quando eu leio objetivos e fins da educação, aquela história da formação da cidadania e blábláblá eu fico pensando que as pessoas que constituíram aquilo eles ficam brincando de “de que forma nós vamos fazer com que isso não aconteça”.

Lília - Então quando fala na questão da Educação Especial, aonde que isso te contribui, o que é o meu alívio é fazer essas análises, e aí eu não faço isso só, isso pra mim é muito importante, estou com outras pessoas fazendo isso, outras pessoas me viabilizaram essa análise, outras pessoas me influenciaram a chegar a essa idéia que eu tenho hoje. Então, eu não me jogo debaixo de um carro porque eu consigo fazer essa análise e eu consigo perceber o seguinte, eu vou até ter que me dobrar a esse sistema, porque eu não posso fazer grupo de estudo, porque eu sei que isso tá servindo a uma ideologia, a uma manutenção de uma história, mas eu quero te deixar bem claro que eu sei disso. Que eu estou fazendo, mas eu sei disso.

Como foi possível verificar desde o início de nossa entrada no campo de pesquisa, a atual organização do trabalho docente interfere profundamente na constituição da identidade profissional dos professores. Afeta desde a questão de formação e aperfeiçoamento da ação docente dos profissionais, na medida em que a distribuição dos tempos escolares limita as condições de análise, planejamento e interlocução dos professores com seus pares ou com

outros profissionais. Compromete o sentido de valor dos profissionais, na medida em que estes, não dispoem dos meios de aperfeiçoamento técnico, nem dos recursos materiais necessários a execução de seu trabalho, trabalham em elevado nível de stress com resultados aquém do que almejam.

Em que pesem as conseqüências decorrentes da inadequação do tempo escolar às necessidades pedagógicas de alunos e professores e da inexistência de condições materiais minimamente desejáveis ao exercício profissional, o fator apontado por todas como o mais impactante na constituição de suas identidades, está localizado nas relações de poder estabelecidas em seu ambiente de trabalho. A distribuição de papéis no sistema educacional, em que a um grupo de profissionais é relegada a tarefa de executores de ações sobre as quais ele não detém o controle do planejamento ou da elaboração teórica e conceitual, acarreta danos graves à manutenção de vínculos desses professores com sua atividade cotidiana como iremos evidenciar na discussão acerca da realização e/ou do sentimento de impotência manifesto por estes profissionais.

Outro aspecto da organização do trabalho docente demarcado em nossas entrevistas, foi a dicotomização entre o sistema considerado como Regular e a condição de modalidade “à parte” representada pela Educação Especial, que coloca não só as crianças com deficiência como “especiais”, mas relega os próprios profissionais que atuam com essas crianças como “especiais”. Esta separação em alguns momentos é assumida por esses profissionais, que se posicionam também neste lugar do “especial”, em outros é rejeitada, com um discurso que almeja chegar a uma organização em que os profissionais considerados *referência* na educação de pessoas com deficiências, os *especialistas*, estejam naturalmente inseridos no ambiente escolar e nos espaços de organização da educação básica, em uma posição de efetiva Inclusão⁶⁰, de discentes e docentes, e não apenas de sua inserção no sistema.

5.3.3.4 Realização profissional *versus* impotência

Elemento que entendemos ser fundamental no exercício de uma profissão, a *realização* trazida pela concretização de seu trabalho, foi trazida à tona pelas professoras com as quais dialogamos. Freitas (2004) ao estudar as vozes e as marcas da diferença em mulheres

⁶⁰ Entendemos que a Inclusão só se *efetive* realmente na medida em que sejam oferecidas condições reais para a educação de todas as crianças, com garantia de condições de acesso e permanência no sistema educacional.

que atuam em uma escola especializada na educação de deficientes, traz à tona uma questão que, levamos também ao grupo: *Porque é que nós, professoras que atuam na Educação Especial, fizemos esta opção de trabalhar com pessoas que, teoricamente, – no olhar do senso comum –, não aprendem? Se a base de nossa profissão é a docência, porque nos envolvemos em uma área tida por todos como ocupada por pessoas incapazes de aprender?*⁶¹

A reação inicial das professoras, quando confrontadas com essa questão, direcionou-se ao *desafio*, ao fato de que quando se inicia o trabalho com crianças que apresentam algum tipo de deficiência, ali também é iniciado um processo de descoberta de potencialidades imprevisíveis e de obtenção de resultados ímpares quando a intervenção profissional se dá a partir dessas áreas potenciais⁶². Esta realização profissional é apontada como fator importantíssimo para a permanência na área, se sobrepondo inclusive a outras questões como o retorno financeiro ou a valorização social de seu trabalho. São retornos que realimentam no profissional o ímpeto de prosseguir em seu trabalho e que vão colaborar na composição de uma Identidade Profissional positiva. Bueno e Lapo (2002) afirmam que:

O trabalho é o resultado de esforço, de dispêndio de energia física e mental, que produz bens e serviços e que, para além de satisfazer as necessidades individuais e o bem-estar pessoal, contribui ainda para a manutenção e desenvolvimento da sociedade como um todo. Nesse sentido, pode ser considerado, além de um mecanismo de equilíbrio que garante e facilita a integração harmoniosa das dimensões bio-psico-social que compõem o homem em sua totalidade, também como um conjunto de ações que “garante uma firme articulação (do indivíduo) com a realidade e com o grupo humano a que pertence” (PICHÓN-RIVIÈRE *et al.*, 1998, p. 14), possibilitando o auto-desenvolvimento e a auto-realização.

Mesmo considerando como estas autoras que, de maneira geral, o trabalho vem perdendo sua centralidade como meio de ajuste ao ambiente e à sociedade, entendemos que ele é ainda uma atividade humana extremamente importante, fonte, para nossas entrevistadas, de satisfações mas também de angústias e frustrações.

⁶¹ Na fala da autora (2004, p. 53): “Por que trabalhamos em um lugar onde os alunos não aprendem?”

⁶² Esta perspectiva está em consonância à proposição teórica de Vygotsky (1997, p. 187) que considera a dinâmica do desenvolvimento da criança com uma insuficiência, partindo da posição fundamental de que o defeito implica uma dupla influência no desenvolvimento da criança. Por um lado, é uma insuficiência e diretamente atua como tal, criando prejuízos, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, precisamente a mesma causa que cria o defeito gera obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e altera o equilíbrio normal, serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos de desvio da adaptação, ao desenvolvimento de funções de desvio, substitutivas ou sobre-estruturadas, que tendem a compensar a insuficiência e a introduzir uma nova ordem em todo o sistema do equilíbrio alterado.

Giovana - *Eu comecei a sentir prazer com o que eu fazia, a partir do momento em que eu consegui ver que eu tinha retorno, antes do final do ano. Eu comecei em junho/julho. Em outubro/novembro – eu tenho tudo isso anotado, tudo registrado, em cadernos – mais ou menos uns três meses, quatro meses depois, porque aí eu já conseguia me comunicar e então a partir do momento... Eu acho que o meu drama acabou a partir do momento que eu consegui me comunicar, quando eu consegui perceber que eu era capaz de me comunicar, de me fazer entender e que eu entendia. Aí a coisa começou a ser menos dolorosa e mais prazerosa. Eu percebi isso, que pra mim, o que determinou essa mudança de olhar foi exatamente isso, foi quando eu percebi que eu poderia ser útil, que eu poderia ajudar, que eu estaria realmente. Não era um salário no final do mês que eu estava esperando, eu esperava ensinar uma coisa hoje segunda-feira, e na segunda feira que vem, eu puxar e ela estar lá. Podia não estar 10, mas se tivesse dois eu já estava feliz.*

Giovana - *Eu comecei a seguir por ali, comecei a sentir prazer no momento que eu vi que a arvore que eu tava plantando, eu poderia colher algum fruto. E quando eu comecei a colher os frutos, aí sim deslanchou.*

Carla – *É. A mesma coisa quando eu vejo... eu tenho uma aluna que eu atendo lá que ela tem um problema, uma limitação visual, quando eu vejo assim os retornos, a empolgação dela fazer as coisas comigo, isso me completa profissionalmente, apesar das minhas angústias, de eu achar que aquela tal da exigência de eu achar que eu tenho que fazer mais, eu sou assim, né? Eu não sei se isso é... eu acho que isso é uma característica do professor, o professor está fazendo e ele quer sempre fazer mais, porque exige dele, que ele tem que fazer mais um pouquinho, eu acho que isso é uma característica do professor, porque eu não vejo professor que não seja assim. Quando eu converso com meus colegas: “Carla, mas é assim, a gente tem que buscar”. Digo gente, a gente busca, mas às vezes a gente se depara. Quantas e quantas vezes a gente cai na angústia porque não consegue, quantas e quantas vezes eu pensei que fiz tudo errado, eu poderia ter feito assim, assim e assado. Eu também já passei por isso, e passo até hoje, porque eu não sou dona do conhecimento. Quantas e quantas vezes eu errei, mas quantas e quantas vezes eu acertei também. Eu acho que a gente está nisso porque a gente busca, a gente está buscando porque é desafio e a gente gosta de desafio e aí você pega uma pessoa desse jeito que tem uma limitação e aí você começa a investigar, porque você faz uma investigação, a partir do momento em que você está lidando com a pessoa, você começa a conhecer aquela pessoa, né? “Mas eu acho que ele, será que ele é capaz de fazer isso? É sim. Eu vou tentar...”*

Outros professores vão dar destaque também à importância do reconhecimento social, de como a percepção positiva de famílias ou de colegas acerca de sua atuação se mostra relevante para a sua realização profissional. Na ótica bakhtiniana, é o agir situado e avaliativo do sujeito no mundo, o valor aqui entendido como “valor para sujeitos, entre sujeitos, numa dada situação” (SOBRAL, 2005a, p. 22).

Tulipa - *Às vezes eu tenho vontade de sair da Educação Especial, mas tantas coisas já me gratificaram, por eu estar lá e eles fizeram uma homenagem muito bonita, e não partiu da escola, foi isso que eu achei interessante, partiu dos pais e foi gratificante. E eu ficava imaginando: meu Deus eu não fiz nada, o que foi que eu fiz, esse povo tá mais louco do que eu, eu achava que eu não tinha feito nada, eu era impotente, falava: o que que esse pessoal tá*

enxergando em mim? Eu não enxergo nada.

A dependência desse olhar nos reporta à metáfora do olhar-se ao espelho, nos relatos autobiográficos, apontada por Bakhtin (2003), destacando os limites dos indivíduos em se perceberem integralmente, o que só poderia ser alcançado exotopicamente, através do olhar do outro que carrega um “excedente de visão” de nós mesmos.

O ver-se ao espelho representa um caso muito especial da visão de nosso aspecto exterior por nós mesmos. Aparentemente estamos nos vendo diretamente. No entanto, não é assim; permanecemos dentro de nós mesmos e vemos apenas um reflexo nosso que não chega a ser um momento direto de nossa visão e vivência do mundo: vemos um reflexo de nossa aparência, mas não a nós mesmos em meio a essa aparência, o aspecto exterior não nos enlaça em nossa totalidade; estamos frente ao espelho e não dentro dele (BAKHTIN, 2003, p. 30).

Esses momentos de realização profissional se mesclam, ao longo da carreira docente, com momentos em que o profissional se vê impotente diante de determinadas situações. Em alguns casos, entendendo como fase de transição em seu percurso profissional, em outros analisando inclusive a possibilidade de abandono da carreira.

Edith – *Essa coisa do fim de carreira ela é complicada mesmo.*

Cecília – *Início de carreira e fim de carreira são dois extremos assim... Você começa com todo o gás, cheia de projetos...*

Helena – *E a situação não ajuda...*

Edith - *Mas você está muito descrente, Cecília?*

Cecília – *Não. Eu não estou muito descrente não, eu sou muito ligada a tudo, eu não sou muito de ficar descrente não, estou esperando passar.*

Carla - *Eu acho que a gente vai amadurecendo tem que ter muito cuidado pra não ficar rabugenta, a gente tem que se policiar muito, porque a gente fica muito exigente, é impressionante, como a gente exige, de si e dos outros.*

Carla - *Dia desses fiz uma viagem com a Cecília na zona rural, eu disse Cecília, eu acho que eu estou ficando enjoada ou eu estou ficando muito exigente, porque a gente parece que vai amadurecendo e vai querendo, mas ai não vê o retorno e parece que tu vai se angustiando e ai a gente começa a enjoar com Deus e com o mundo. Aí foi o que eu disse pra Cecília, ou eu estou muito enjoada, ou eu estou muito exigente, porque eu vejo assim a gente faz, bora fazer isso, fazer o relatório e cadê o retorno? Quando eu vi a situação que pra mim não foi*

satisfatória, nem um pouco, você ver uma professora com 30 alunos e mais cinco alunos portadores de deficiência, eu achei um descaso; na minha concepção isso é um descaso, aí eu disse prá elas: ou está na hora de eu sair da Educação Especial ou eu vou ficar uma velha rabugenta e não é isso que eu quero, porque eu tenho os meus três filhos. É a questão da preocupação de você ver o processo não caminhar.

Carla - É como eu lhe falei no início, eu estou analisando, eu acho que está na hora de eu sair da Educação Especial, é porque as angústias. Eu estou muito angustiada e eu acho que eu envelheci mais depois que eu entrei na Escola Especial. Eu me amarro na Educação Especial, gosto muito de dar aula pra criança. Eu nasci pra ser professora. É o nascer pra ser ou aprender a ser, mas desde que você faça aquilo você defenda aquilo que você faz, por mais que você aprenda, você tem que gostar, você tem que se identificar.

Bueno e Lapo (2002), ao investigarem o abandono do magistério por docentes paulistas, aponta o fato de que este abandono é:

consequência da ausência parcial ou do relaxamento dos vínculos, quando o confronto da realidade vivida com a realidade idealizada não condiz com as expectativas do professor, quando as diferenças entre essas duas realidades não são passíveis de serem conciliadas, impedindo as adaptações necessárias e provocando frustrações e desencantos que levam à rejeição da instituição e/ou da profissão.

Em nossas discussões acerca da organização do trabalho docente é possível perceber como os fatores apontados pela autora como “provocadores da insatisfação no trabalho”, se acumulam durante o percurso profissional desses professores levando ao “enfraquecimento ou relaxamento dos vínculos”. Alguns desses fatores são: “burocracia institucional e o controle do trabalho do professor, a escassez de recursos materiais, a falta de apoio técnico-pedagógico e a falta de incentivo ao aprimoramento profissional”. Destaca também a ênfase dada pelos professores à “qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho”.

Neste momento é possível identificar, em pelo menos uma de nossas entrevistadas uma posição já explicitada por Esteve (1999, p. 81-82) em seus estudos acerca do mal-estar docente uma postura em que se mantêm “mais ou menos assumido o desejo de abandonar a profissão docente, porém, sem chegar a um abandono real, recorrendo então a diferentes mecanismos de evasão dos problemas cotidianos”:

Carla - Eu vou confessar pra você, houve uma certa acomodação da minha parte, mas porque assim... pelo... por pessoas que circundam a gente, assim que é impressionante como passaram pra mim uma coisa muito negativa, eu me decepcionei muito, em eu querer fazer e... Você sabe que o professor, não tem material na escola, o grande problema é a questão do

material. Eu sou de comprar o meu material, eu vou lá e compro. E compartilho também, eu não sou de ficar... Não, vamos fazer junto aqui. Porque eu estou interessada em fazer. [...] Vamos fazer, vamos fazer! Mas isso também, isso vai te cansando, eu não quero puxar esse carro não, isso não é problema meu, isso vai te enchendo, você querer fazer e não poder [...] nem tentar você pode, isso é que é o pior, isso que eu estou passando. Então isso me deixa assim, não é uma acomodação, eu não sei o que é, é um sentimento assim de, “pô, porque? Eu queria tanto fazer, eu queria tanto tentar, eu queria tanto acertar... Porque que nem isso eu posso?” Então, ou eu saio da Educação Especial ou eu vou virar rabugenta. Daquela viagem que eu fiz com a Sueli, que a gente viajou, o que é que deu Cecília?

Cecília - *As triagens estão marcadas.*

Carla - Pois é, mais é um processo muito lento, uma coisa muito devagar, aí tu fica esperando porque você quer uma resposta. Aí você encontra com a pessoa em outro momento, e cadê o retorno? Não deu em nada, então isso vai te cansando. Eu acho que eu estou ficando acomodada também por conta disso. Não quer que eu faça então vou ficar aqui, não faço. [...] Não pode fazer, então vou cruzar os meus braços e vou ficar sem fazer, mas isso me angustia muito, isso me causa um sentimento muito ruim, aquela sensação de impotência, sabe aquele negócio.

Bueno e Lapo (2002) apontam que, da mesma forma que o “tornar-se professor é um processo contínuo”, também a ruptura de vínculos com a carreira docente, é um processo que vai se desenhando ao longo de um percurso profissional, embora nem sempre se possa precisar em que momento ele inicia. É de se supor que, numa situação como a verbalizada por esta professora, em que a realização proporcionada pela atividade profissional é anulada por um sentido de angústia, de impotência diante das dificuldades do cotidiano, a ruptura de vínculos tenha-se iniciado e possa, em outro momento, levar ao abandono da profissão.

5.3.3.5 O professor que forma o professor

O processo de tornarem-se referências em áreas específicas da Educação Especial, com conhecimentos que as colocam como especialistas em suas esferas de atuação, tem possibilitado a estas profissionais se colocarem também como “formadoras” de professores. Essas ações se dão ora quando atuam como palestrantes em escolas de educação básica, ensino superior ou eventos como congressos e seminários; seja como docentes de cursos de curta duração (na chamada formação continuada) ou disciplinas específicas da graduação em pedagogia ou licenciaturas.

Essas experiências trouxeram à tona uma discussão bastante presente em nosso

cotidiano da Educação Superior: quem forma o professor? Que formação tem este profissional hoje? Que estrutura de formação está sendo oferecida na graduação aos professores para possibilitar-lhes romper com os padrões de cultura escolar hoje existente? Não podemos, nos limites deste trabalho aprofundar esse tema que, por si só, exige um debruçar cauteloso, mas a experiência relatada nos causa preocupação, até por ter sido alvo de concordância geral:

Tulipa - Uma vez eu fui convidada pra ministrar aula no ISE (Instituto Superior de Educação). Aí eu fui e ela queria que eu ministrasse aula de Português, e eu disse a ela que não, se ela me desse (a disciplina) Educação Especial, eu ia com muito prazer. Até porque eu tinha ido umas duas vezes, a pedido dos alunos, pela disciplina que eles estavam fazendo em Educação Especial, falar um pouco sobre o trabalho da Escola de Educação Especial e eu percebi – porque eu chegava antes, eu entrava na sala de aula e ficava ouvindo o professor – e o professor tava completamente desorientado, o professor não sabia o que que era Educação Especial.

Helena - *É verdade, a realidade é essa.*

Tulipa – Eu ficava angustiada e dizia, Meu Deus, eu não acredito que essa pessoa ta ministrando Educação Especial sem saber Educação Especial.

Helena – *Dói , olha, dói...*

Tulipa – é muito doído, eu fui umas duas vezes no ISE, fui naquela FACETEN também e eu fiquei assim abismada com as barbaridades que o professor dizia, porque eu sempre eu gostei de chegar antes e ouvir o que que o professor tava ministrando. Chegava lá e ficava ouvindo. E eu ouvi cada coisa que eu fiquei assim... Falei: não. Se for na área da Educação Especial eu vou pra contribuir, mas pra Português não.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia em março de 1990, demarca, segundo Oliveira (2003) um movimento de reformas educacionais em toda a América Latina. Com o compromisso de realizar uma expansão da Educação Básica⁶³ que exigiu, dos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, a adoção de estratégias que levassem à expansão quantitativa do atendimento com o mínimo de impacto no volume de recursos investidos. Uma das conseqüências desse crescimento no volume de alunos matriculados na Educação Básica, foi a expansão de postos de trabalho para professores.

Paralelamente, neste período, as políticas de formação de professores, assumindo a prerrogativa legal de que estes tivessem sua formação inicial em nível superior, estabelece os

⁶³ Segundo a autora, os compromissos firmados na Conferência de Jontiem acerca de educação básica, referiam-se a uma educação mínima, diferenciada do que é previsto como Educação Básica na legislação educacional brasileira: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (OLIVEIRA, 2003).

Institutos Superiores de Educação como espaço privilegiado de formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em substituição às Habilitações ao Magistério em Nível Médio. Em Roraima, este processo ocorreu como em outras partes do país, havendo, no entanto, uma peculiaridade que fragilizou significativamente essas instituições: a carência absoluta de professores com formação *stricto sensu* de qualidade e reconhecidas nacionalmente, ficando a formação de professores em mãos de profissionais graduados ou, quando muito, com cursos de pós-graduação *lato sensu*, não necessariamente nas áreas específicas das disciplinas que ministravam.

É de se supor que, nestas condições de formação inexistente ou insuficiente, as concepções desses profissionais acerca da diversidade e da educação de pessoas com deficiências *preferencialmente* em contexto inclusivo fosse ainda mais precária do que a que foi identificada em outras partes do país, nos estudos de Marques, L. (2001a e 2003) acerca dos sentidos e concepções identificados nos discursos de professoras quando falam da deficiência mental. Interessante o relato de uma das professoras, com formação específica de graduação em Educação Especial acerca dos seus professores. São professores com vivência, com experiência e formação, mas com concepções nem sempre afinadas com o presente e o futuro da sociedade.

Lília – Apesar de se discutir, de estar se discutindo ali LDB e aquela coisa, a nossa universidade ainda estava muito naquela discussão da Integração. Então, já existia essa prática muito forte em Belém, e a Integração era as Classes Especiais dentro das escolas regulares, e quando eu entrei já existia isso. Já tinha a integração, mas tinha a APAE, a Pestalozzi, tinha muita instituição particular de Escola Especial, de escola particular, então eu já entrei nesse universo, e aí eu comecei a estudar, mas os nossos professores, os específicos da Educação Especial, eles eram professores muito presos a essa prática de Escolas Especiais. Muito presos mesmo a isso, nossos professores eram diretores da Pestalozzi, da APAE, então era os coordenadores da Educação Especial do município, da Prefeitura que estavam muito presos a essa prática ainda da Integração na verdade, aí tinha esse paternalismo, esse assistencialismo, isso tudo. Mas como Belém é um lugar muito rico em termos de Educação, sempre existiram dois movimentos, aqueles que querem uma coisa, e aqueles que querem totalmente diferente, e tinha já dentro da universidade essa discussão de que não era mais assim, de que não devia mais ser assim.

Duas das professoras exercem ou exerceram de maneira regular a docência no ensino superior como professoras de disciplinas de capacitação em Educação Especial e manifestaram algo a se contrapor a este olhar do professor que consideram despreparado para a formação de outros professores, trazendo à tona o seu processo de busca, suas angústias da responsabilidade com a formação, e caminhos de atuação. Cecília encaminha sua atuação pelo

foco da humanização das relações, do investimento nas concepções do professor:

*Cecília - E eu ia visitar a Pestalozzi, ia visitar o Instituto de Cegos e eu chegava lá, eu não conseguia ver essas criaturas como pessoas que não aprendiam, o que eu via eram criaturas que eram discriminadas. Era isso que mexia comigo na realidade. Então a minha formação voltou pra essa questão da humanização mesmo, porque esse indivíduo ele aprende, mas pra que ele aprenda eu preciso tratá-lo como gente, **ver um ser humano na minha frente**, em condições, que tem dificuldade tem, mas tem condições de aprender... **Foi aí que a gente começou a fazer um trabalho mais efetivo, em se tratando de não só formação, formação principalmente, mas a humanização, porque o indivíduo tinha formação, mas ele não acreditava no que ele estava fazendo, aí digo: a gente pra fazer, pra acontecer, a gente precisa acreditar. Eu posso ter formação, o que for, mas se eu não acreditar, até porque... porque o trabalho me exige ou porque eu quero ter um aumento de salário...***

Essa idéia da humanização, o entendimento de que mais do que uma capacitação técnica, é necessária a reformulação das concepções do sujeito, de suas convicções e perspectivas de entendimento do desenvolvimento humano, é também aceita pelo grupo como elemento fundamental. Neste sentido, pode-se inferir este sentido de humanização a partir do olhar sócio-histórico que analisa o desenvolvimento humano tomando por base as vivências sociais, não determinadas pelas diferenciações físicas que o sujeito apresenta, mas pelas relações que o grupo social estabeleça com elas. Esta, uma diferença fundamental entre o humano, que possui meios sociais de compensação de suas limitações biológicas, e os demais animais, cuja perda biológica significa, por vezes, comprometimentos intransponíveis.

Vygotsky (1997, p. 45-49) destaca a existência de estudos, já no início do século XX, que indicavam o conhecimento, na então florescente ciência psicológica, dos processos de compensação do defeito⁶⁴ que podem ser construídos pelos seres humanos. Nos primeiros textos em que aborda a questão da deficiência apontava que “a garantia do desenvolvimento supereficiente está dada pela presença da insuficiência; por isto, as forças motrizes do desenvolvimento da criança são a inadaptação e a supercompensação” (p. 45). Neste sentido, nos dizia que:

a educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se em que, simultaneamente com o defeito também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as possibilidades compensatórias para superar o defeito e que precisamente são estas as que saem no primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz. Construir todo o processo educativo seguindo as tendências naturais à supercompensação,

⁶⁴ Vygotsky refere-se a “defeito” para a designação da deficiência no aspecto orgânico/biológico e “deficiência” no sentido da construção social estabelecida com o defeito orgânico/biológico.

significa não atenuar as dificuldades que derivam do defeito, mas direcionar todas as forças para compensá-lo delinear somente tais tarefas e fazê-lo em tal ordem, que respondam a forma gradual do processo de formação de toda a personalidade sob um novo ângulo (VYGOTSKY, 1997, p. 47).

Superando essa visão que acentua o aspecto biológico, em textos produzidos em períodos posteriores, mas que foram após sua morte aglutinados no mesmo livro, Vygotsky (1997) nos apresenta uma importante diferenciação entre o caráter fundamental do meio social nos seres humanos, afinando-se a Bakhtin quando este se refere ao “nascimento social do sujeito”. Neste sentido, Vygotsky vai indicar que o desenvolvimento cultural é a esfera de onde resulta possível a compensação da insuficiência (p.187) e que “o enfoque dialético do desenvolvimento da criança”, em que o natural (representado por suas condições psicofisiológicas) e o cultural (representado pelas relações estabelecidas no meio social entre as pessoas) se interpenetram, possibilitando o movimento dialético que faz com que o desenvolvimento das estruturas mentais leve à aprendizagem e que a aprendizagem constitua a gênese de novas estruturas mentais.

Impossível não identificar nestas falas a demanda existente por uma sólida formação de base teórica que favoreça no educador a compreensão de que, “com a incorporação à cultura, a criança não só adquire algo da cultura, assimila algo, [...] mas que também a própria cultura reelabora toda a conduta natural da criança e refaz de um modo novo todo o curso do desenvolvimento” (idem, p.184). É nesse sentido que se torna imprescindível a associação na formação do professor, do sentido político contido na docência.

*Cecília – Mas eu sempre vi dessa forma, entendeu Lília? A formação é importante? É. Mas existem vieses de interesse aí, que são muito grandes, existe a questão política, existe a questão religiosa, existe a questão social, que faz parte do todo do ser humano. Se não existir nele a crença de que aquele indivíduo, se colocar no lugar, de que aquele indivíduo não vai desenvolver da maneira que você imagina, você imagina o melhor, mas que ele vai chegar num nível de desenvolvimento, aí você vai embora, o indivíduo faz. A Paula é um dos exemplos, porque ela sem formação ela foi também. **E eu batalho isso, já venho fazendo isso em sala de aula, em conversas com os professores, em palestras. Eu busco muito humanizar o ser humano.***

Lília – Mas isso não está desvinculado da concepção de sociedade que a gente tem.

Cecília – Exatamente.

*Lília - A gente tá numa sociedade que é capitalista, que é uma sociedade que vai segregar quem não vai produzir, **essas discussões também a gente vai fazer.** E é nisso que eu acredito também, nesse tipo de sociedade, nesse tipo de coisas, **eu também trago muito isso à tona***

quando eu digo assim: que concepção você está trazendo pra sua sala de aula? Ela também ta imbuída muito disso, que é o que vai fazer você acreditar ou não também: “porque o deficiente não vai produzir, ele não vai ser útil, ele não vai ser... pra que que eu vou investir também nisso?” Também tem muito disso. Porque essa questão da humanização, da afetividade, inclusive a minha especialização de docência do ensino superior, foi em relação à afetividade professor-aluno, eu também partia muito disso, de que essa afetividade ela é importante, mas ela é importante em todos os sentidos. Eu sempre trabalhei dentro da Educação Especial abrindo pra tudo, eu nunca pego de lá e fecho pra cá, porque a afetividade na Educação Especial vai ser importante. Não, eu pego daqui e abro uma tenda. Ela tem que estar aqui, como ela tem que estar em todas as outras relações.

Cecília – Eu continuo, nessa questão da afetividade, ela é importante é, porque a gente tá num período... não é a afetividade colocar debaixo do braço – que eu não coloco menino debaixo do braço – mas se eu tiver que ralar eu ralho mesmo. Inclusive com os alunos em Educação Especial. Mas a minha prática em sala de aula foi aqui, em Salvador foi todo o tempo fazendo assessoria com o professor, que foi importante, porque eu mexendo com o professor obviamente que eu estava ajudando o aluno e eu nunca consegui ver a Educação Especial como uma coisa diferente da educação. Eu nunca consegui e eu nunca trabalhei nessa linha.

É nesse jogo de forças entre uma Identidade Profissional que o posiciona como *especialista*: o professor referência de quem se espera que surjam as respostas às angústias e dificuldades dos professores no cotidiano do ensino regular; e uma Identidade de profissional também em processo formativo, com uma trajetória de descobertas a realizar, que alguns elementos desejáveis na constituição do professor formador foram apontados: o domínio técnico-teórico da área; uma sólida formação acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem do homem como ser social; clareza política do papel social da educação e um sólido sentido ético que perpassasse todos esses campos, articulando-os coerentemente.

5.3.3.6 Paixão e compromisso na profissionalidade docente

Um aspecto interessante que surgiu em diferentes momentos ao longo de nossas discussões foi o debate entre questões que envolvem o compromisso e a paixão pela área como elemento de permanência na profissão e os vários sentidos atribuídos pelos docentes à educação de pessoas com deficiências.

Foi tema de reflexão a análise dos sentimentos que perpassam a relação do docente com sua atividade cotidiana. Neste sentido, dois sentimentos entram em foco: a paixão destacada por uma das professoras como o seu “motor” e o compromisso vinculado ao sentido

da ética humana, destacado por outra. Para nossa interlocução traremos novamente, a Filosofia do Ato bakhtiniana.

Carla - Aí fui, aí comecei a me apaixonar e eu sempre digo assim que eu nasci pra ser professora, eu sei fazer outras coisas bem mas o que eu sei mesmo é dar aula, é porque é a minha praia, eu gosto e aí eu fui pra um seminário de educação inclusiva lá em Brasília e eu achei interessantíssimo que a palestrante falou assim: “Educação Especial quando a gente entra a gente estranha, mas depois você entranha”. Foi o meu caso, eu entranhei, eu não sei mais sair e apesar de as vezes... Dia desses fiz uma viagem com a Cecília na zona rural, eu disse Cecília eu acho que eu estou ficando enjoada ou eu estou ficando muito exigente, porque a gente parece que vai amadurecendo e vai querendo mais. Ai não vê o retorno e parece que tu vai se angustiando e ai a gente começa a enjoar com Deus e com o mundo.

Esse sentimento de paixão, que traduz intensidade peculiar, parece intrinsecamente relacionado ao desgaste, à angústia e ao certo desencanto expresso no segundo momento deste enunciado. Se de um lado a professora apresenta a clareza de que “para viver de dentro de si mesmo não significa viver para si, mas significa ser um participante responsável de dentro de si, afirmar o não-álibi⁶⁵ real e compulsório no Ser”, comprometendo-se profundamente com o seu semelhante, pode-se supor que este envolvimento passional exacerbado traz como movimento conseqüente o desgaste pelo não alcance dos objetivos projetados.

Essa auto-declarada paixão cujo impacto inicial foi o silenciamento do grupo, gerou posteriormente a contra-palavra de outra professora que, trazendo o sentimento que sua relação com a profissão apresenta, acaba fomentando um momento de riqueza dialógica para o grupo.

Cecília - Oh, quando você fala Carla, “eu me apaixonei”, eu não digo que eu sou apaixonada por Educação Especial, não é questão da paixão, mas é questão de lidar e saber que é possível, quando você fala que a referência é o compromisso, eu digo que a minha referência é a minha relação de humanidade com o outro, porque se você tem uma relação de humanidade, você pode ter o compromisso, você pode ter a formação, que as coisas casam, mas quando você não tem essa relação de humanidade, eu não digo nem de afetividade, porque ai entra a questão da afetividade, você super-protege, você super-tudo, mas não é, a relação do ser humano com o outro ser humano que ai entra o compromisso, entra o prazer, entra a vontade de fazer e entra o possível ser, porque você trabalha com uma pessoa que tem uma dificuldade, um déficit cognitivo e mental, ele sempre vai ter uma dificuldade de aprender, mas não é impossível que ele aprenda.

Carla - Deixa eu só falar uma coisa pra você: eu acho que a paixão é uma coisa muito subjetiva, eu sou apaixonada pela Educação Especial, eu não posso dizer que eu não sou, eu

⁶⁵ Bakhtin (1993, p. 16) assim define o não-álibi do Ser: “um ser humano não tem direito a um álbi – a uma evasão dessa responsabilidade única que é constituída pela sua atualização de seu lugar ‘único’, irrepetível no Ser; ele não tem direito a uma evasão desse único ‘ato ou ação responsável’ que toda a sua vida constitui”.

sou literalmente apaixonada pelo que eu faço e quando eu digo isso, eu sei separar muito bem a razão e o coração, tanto que, eu brigo muito quando as meninas dizem: “Ah, vamos pegar o cego, ele não veio porque não teve transporte”. Não gente, você tem que trabalhar a autonomia, ele tem que vir só, tem que dar o jeito dele. E a mesma coisa é a Educação Especial. Ah, a gente vai atrás de merenda... não? Cadê a família desse aluno? Eu acho que eu sei separar muito bem, mas eu não posso dizer que eu não sou apaixonada, porque me dá prazer, quando eu vejo um aluno que está lá na Educação Especial, quando eu vejo um aluno com uma síndrome que eu não sei o que é, eu vou estudar, eu preciso saber o que é, como é que eu vou lidar com esse ser humano, por isso eu digo que eu sou apaixonada.

Cecília - *É essa paixão que tu; diz que ela diz que é compromisso; que eu digo que é compromisso relacionado à humanização.*

São diferentes perspectivas de envolvimento com sua atividade profissional mas que evidenciam, em sua essência, a responsabilidade dessas profissionais com o mundo que as circunda e com os demais seres humanos. Na ótica bakhtiniana:

Um ato ou ação responsável é precisamente aquele ato realizado sob a base de um reconhecimento da minha obrigatória unicidade. É essa afirmação do meu não-álibi no Ser que constitui a base da minha vida sendo tanto real e necessariamente dada como também sendo real e necessariamente projetada como algo-ainda-por-ser-alcançado. É apenas o meu não-álibi no Ser que transforma uma possibilidade vazia em um ato ou ação responsável e real. Este é o fato vivo de um ato ou ação primordial que produz pela primeira vez o ato responsabilmente realizado – produz seu peso real, sua compulsoriedade; é a fundação da minha vida como ação-realizar, porque, para ser na vida, ser realmente, é agir, é ser não-indiferente com relação ao todo único. (BAKHTIN, 1993, p. 60).

Essa não indiferença vai estender-se a outros campos da atuação profissional dessas professoras trazendo uma postura nos momentos em que esta atuação se constitui como formação de outros professores. Vem de encontro ao alerta de Vygotsky (2004, p. 243) de que qualquer intervenção no “comportamento deve começar precisamente pelas suas formas preliminares, ou seja, o saneamento dos atos deve começar pelo saneamento das idéias”.

Cecília - *Então essa questão da formação do professor, eu discuto muito isso nas minhas falas com os alunos, não é só a formação do professor: o individuo pode ser o mais capacitado possível, pode ter a maior formação possível, mas isso não implica em dizer que ele vai trabalhar, que ele vai estar no processo de inclusão, que ele vai trabalhar com a diferença. Tem a questão do compromisso, tem a questão da relação de humanidade.*

Embora a discussão acerca da paixão ou do compromisso com a humanização, tenha-se polarizado como enunciado verbalizado entre apenas duas das profissionais com as quais

dialogamos, esses sentimentos perpassam os enunciados de outras participantes da pesquisa, acompanhando entonações de suas falas, em um movimento, por vezes impossível de ser transcrito nos limites de um texto não-literário como o nosso, mas que evidenciam a maneira visceral como as Identidades dessas professoras se manifestam em sua atividade profissional.

Essa visceralidade manifesta por estes profissionais se mostra negativamente surpreendida, em vários momentos de nossos diálogos, com a postura apática, desencantada e, por vezes, não comprometida de profissionais com os quais as professoras interagem em seu cotidiano, quando se dão conta de que, o que consideram como postura natural do profissional, é ignorado por outros colegas.

Giovana - Então assim... é aquela velha história, a cobrança não era do outro, era de mim pra mim. Eu me cobrava muito e aí eu comecei a perceber que a partir do momento que a gente começa a respirar, a gente começa a ver o que está em volta da gente. E começou a me incomodar um pouco, porque eu comecei a perceber que tinham pessoas que estavam a dez, quinze anos e não tinham... Diziam: “esse menino não tem jeito, você vai perder tempo com esse menino”.

Tulipa - Foi quando teve o seletivo pra supervisor e... eu permaneci na escola (de Educação Especial) como Coordenadora Pedagógica e pra mim foi um privilégio poder ajudar porque aí eu comecei a perceber que os colegas, eles não tinham muito talvez afeição, eu não sei se o compromisso, por aquilo que faziam, eu comecei a perceber depois que eu sai da sala de aula, porque você só percebe essas coisas depois que você sai da sala de aula. Quando você está na sala de aula você não consegue perceber muito essas coisas.

São profissionais aparentemente não tocados pelo sentido de sua responsabilidade como Ser. Bakhtin (1993, p. 61) se refere a esses como Seres desencarnados na sua responsabilidade, que tem “o pensamento não encarnado, a ação não-encarnada, a vida fortuita não-encarnada como uma possibilidade vazia”. São professores, tocados pelo desencanto, ou pelo, alheamento em relação a seu trabalho que os colocam em “uma vida vivida na base tácita do meu não-álibi no Ser, cai no Ser indiferente que não está enraizado em nada”.

Um dos fatores apontados para este estar *não-encarnado*⁶⁶ em sua própria vida, desconectados do sentido de sua responsabilidade perante a humanidade, quando observada no ensino regular é o não envolvimento com os fundamentos de sua atividade docente: o planejamento da ação pedagógica e o estudo que subsidiará o direcionamento desta ação.

Lília - Inclusive eu penso que a dificuldade que os professores tem hoje, quem está a muito

⁶⁶ Por encarnar Bakhtin (1993, p. 72) entende a conexão e a comunhão entre os mundos teóricos e estéticos, a união entre teoria e ato.

tempo na Educação Especial – eu já estou há treze anos nessa história – é quem está a muito tempo, você se volta pra esse estudo, você se volta pra essa coisa, a grande dificuldade do ensino regular que eu percebo hoje é que eles não se voltavam ao estudo, ao planejamento...

Cecília - *Não se voltam...*

Lilia - *Não se trabalha com nenhum material, não se estuda.*

Observamos, na fala destas professoras e no cotidiano relatado por elas que, em que pese o acirramento das discussões, da oferta de cursos de capacitação em que se aprofunda a teorização acerca da importância da Inclusão de Todas as crianças no cotidiano escolar, estes não têm sido suficiente para assegurar a transformação da idéia em ato. É novamente Bakhtin (1993, p. 41), que nos aponta um caminho de reflexão acerca da dificuldade entre a ruptura entre conceitos em relação aos quais, em tese, tem-se a adesão coletiva, mas que não se traduzem em uma prática cotidiana coerente:

Daí deveria estar claro que todas as normas com um conteúdo particular, mesmo aquelas especialmente provadas pela ciência, serão relativas em relação ao dever, porque ele foi anexado a elas de fora. Como um psicólogo, sociólogo ou advogado, eu posso concordar “ex cátedra” com uma dada proposição, mas sustentar que ela se torna com isso uma norma reguladora do meu ato realizado é dar um salto sobre o problema fundamental. Que uma proposição seja válida em si e que eu tenha a habilidade psicológica de compreendê-la não é suficiente, nem mesmo para o próprio fato da minha concordância real ex-catedra com a validade da proposição – como meu ato realizado. E que é necessário acrescentar é alguma coisa saindo de dentro de mim mesmo; a saber, a atitude moral de dever-ser da minha consciência com relação a proposição teoricamente válida em si. É precisamente essa atitude moral da consciência que a ética material desconhece, como se ela pulasse por cima do problema oculto aqui sem vê-lo. Nenhuma proposição teórica pode fundar imediatamente um ato realizado, nem mesmo um ato pensado, em sua real execução.

É no diálogo com esses profissionais que assumiram como base constitutiva de suas Identidades que “viver dentro de si mesmo não significa viver para si, mas significa ser um participante responsável dentro de si” que afirmam com sua prática o “não-álibi real e compulsório no Ser” (BAKHTIN, 1993, p. 67) que emergiram discussões que, extrapolando o sentido da Identidade Profissional de cada um individualmente, foram tocar na questão do espaço ocupado pela Educação Especial nesses tempos em que cada dia mais se fortalece o debate em torno da Educação Inclusiva, tema que demanda um aprofundamento que extrapola os limites deste trabalho, mas ao qual não pudemos deixar de tocar em nossas considerações finais.

6 PARA NÃO CONCLUIR

O objetivo central deste trabalho foi de compreender a forma como professoras que atuam com a educação de pessoas com deficiência, constituem sua Identidade Profissional, neste momento em que o foco das discussões está posto na perspectiva da Inclusão de todas as crianças no sistema educacional regular. Não temos aqui, conforme já indicado no título deste capítulo, a pretensão de apresentar conclusões definitivas acerca do tema. Trazemos, no entanto, alguns apontamentos acerca dos processos de constituição identitária das professoras com as quais dialogamos e caminhos que emergiram como áreas que demandam maior aprofundamento de pesquisas e estudos.

Ao longo da realização das entrevistas coletivas, pudemos evidenciar a forma como as condições do contexto são efetivamente demarcadoras de nossas Identidades, percebendo, porém, como cada professora participante da pesquisa aponta marcas das formas próprias através das quais refratou as condições do contexto de suas vidas.

Alguns elementos comuns, no entanto, presentes nos diferentes históricos de vida, interferem diretamente na constituição identitária dessas professoras. Destes, destacamos a crise que envolve a Profissionalidade Docente, em que a forma como o Trabalho Docente encontra-se organizado intervém diretamente, limitando e, em alguns casos, impedindo condições de formação que levem à formulação e reformulação de práticas no interior das escolas. Neste caso, ficou evidenciado na fala de todas as participantes que não se trata de uma condição específica que afete apenas aos docentes especializados na educação de pessoas com deficiência, mas trata-se de uma condição comum ao modo como o sistema educacional encontra-se estruturado atualmente.

Não temos aqui a pretensão de apontar respostas ou soluções às questões que envolvem a Profissionalidade Docente, entendendo que o processo de sua construção extrapola os limites de nosso trabalho, mas compreender como estas questões se constituem e nos afetam pode, em nossa percepção, contribuir para a reorientação de alguns desses caminhos, no âmbito de nosso cotidiano profissional, como formadores de professores. Finalizamos este texto apontando alguns impactos do processo de pesquisa em seus participantes e apresentando um delineamento do elemento central que emergiu em nossas discussões: as perspectivas de atuação dos profissionais que atuam na educação de pessoas com deficiência, atualmente considerados como “professores da Educação Especial”, neste momento em que as discussões acerca da Inclusão Educacional põem em cheque as bases

sobre as quais a própria Educação Especial se estabeleceu.

A pesquisa em perspectiva histórico-cultural, como apontado pelos autores que subsidiaram as nossas reflexões, traz em si uma expectativa não só de elaboração de conhecimentos, estudo e verificação de elementos da realidade, mas também de reflexão e de intervenção nessa mesma realidade, no sentido de utilizar de maneira consciente e positiva a alteração gerada pela presença do pesquisador em campo.

Em nosso caso, a opção pelo uso de entrevistas coletivas projetava constituir-se em um momento em que as professoras participantes do processo pudessem vivenciar também uma atividade de reflexão acerca de seu cotidiano profissional e de pensar estratégias e alternativas de modificação ou otimização dos elementos que o compõem.

Nesse sentido, na medida em que as falas das professoras foram se entrecendo, mesclando vivências pessoais com reflexões acerca dessas vivências, foi possível verificar o alcance desse objetivo. Da imersão nos vários históricos de vida pessoal e profissional emergiram confrontos e evidenciaram-se contradições nos discursos e, entre os discursos e as práticas de nossas professoras. Um movimento efetivamente dialógico em que palavras geraram contra-palavras que fizeram destes confrontos um movimento de enriquecimento coletivo.

Atuando em um mesmo sistema escolar, essas professoras poderiam ter, em sua rotina de trabalho, reuniões coletivas sistemáticas de natureza profissional, semelhantes às que utilizamos, o que não ocorre atualmente. O espaço por nós construído como espaço de pesquisa, no entanto, com a presença de dois elementos externos – a pesquisadora e a auxiliar de pesquisa – trouxe fluidez aos discursos, e um sentido colaborativo extremamente enriquecedor, que as professoras entendem poder trazer como vivência para futuras reuniões de trabalho.

Formalmente, propusemos às professoras, em nosso último encontro, que avaliassem diretamente os resultados das sessões de entrevista coletiva e eventuais contribuições que este processo de pesquisa lhes tivesse propiciado e informalmente, ocorreu o encaminhamento de mensagens eletrônicas via e-mail de participantes da pesquisa à pesquisadora.

Em ambos os casos, as professoras destacaram que o envolvimento neste trabalho de pesquisa representou uma oportunidade de ruptura com o isolamento profissional em que vivem, no qual são raras as interlocuções com os demais colegas, seja os colegas que compõem os setores de apoio entendidos como “de Educação Especial”; seja com os profissionais do ensino regular. Além disso, as raras interlocuções existentes, dificilmente extrapolam a perspectiva de solução de urgências do cotidiano, como no caso das relações

com os professores do ensino regular que se apresentam, freqüentemente, como discussão dos limites de responsabilidade acerca dos alunos com deficiências.

Na avaliação das professoras essa rotina de pouco espaço para o diálogo, contribui para que o fazer cotidiano se torne uma atividade repetitiva, reprodutora de práticas esvaziadas de um sentido crítico e conscientemente assumido, que pudessem ser considerados frutos de um direcionamento ético e político coerente.

Diante desse quadro, as sessões de entrevista coletiva, extrapolando o sentido inicial de identificação de elementos do histórico de vida que contribuíram para a constituição da Identidade Profissional de nossas professoras, se apresentaram como um momento em que discussões de maior amplitude fossem realizadas. Isso contribuiu para despertar ou acentuar, nessas professoras, o interesse em que encontros reflexivos dessa natureza venham a ser inseridos em seus cotidianos profissionais, como forma de otimização e enriquecimento de suas ações.

Em determinado momento surgiu, inclusive, o questionamento acerca da possibilidade de uma interlocução entre profissionais da Universidade Federal de Roraima com os profissionais atuantes nas escolas e nos setores de apoio às escolas, desde que preservada a estrutura do domínio de fala não centralizada na figura do coordenador de grupo. Essa foi uma questão apontada como enriquecedora por todos: a dinâmica que assegurou a igualdade de importância e de espaço de expressão a todos os participantes, como sujeitos ativos e aptos a encontrar, no diálogo, no estudo e no debate coletivos, a solução dos problemas que identifiquem em sua ação docente.

Outro aspecto destacado na avaliação do trabalho foi o fato de que em nossas discussões, ao longo do processo reflexivo que realizamos, a avaliação, a auto-avaliação, o aprofundamento de conceitos, veio atrelado a uma profunda reflexão acerca do ser humano e o que o projeta para as opções que são feitas ao longo de sua vida. Conforme apontou uma das professoras, a avaliação do trabalho do outro, em um olhar externo, é relativamente comum no cotidiano, mas trazer esse olhar para dentro de si e de suas próprias ações não é prática comum.

Nesse movimento se insere também o exercício vivenciado de percepção de diferentes perspectivas de valor e de verdade entre os participantes, bem como a socialização de estratégias de enfrentamento às dificuldades do cotidiano profissional. Em determinado momento, inclusive, uma participante destacou o desequilíbrio desencadeado pelas questões que foram trazidas à tona em concepções que lhe pareciam estruturadas e firmes.

Dentre os diferenciados temas que pudemos sentir como desestabilizadores,

destacamos as discussões acerca da forma como o Trabalho Docente encontra-se organizado e um sentimento de “empoderamento” que observamos no grupo, no sentido de, pela construção de acordos comuns entre os profissionais, levar à coordenação determinadas propostas de reformulação, não mais como idéias isoladas, mas como necessidade e interesse de profissionais que se identificam como aptos à definição de caminhos para sua atuação profissional.

A reflexão acerca do lugar ocupado pela chamada Educação Especial e pelos profissionais que nela atuam, na atualidade, atravessou vários momentos de nossas entrevistas. Não temos, no âmbito das discussões realizadas, respostas às questões que vieram à tona, mas reflexões que foram levantadas pelo grupo e que podem subsidiar o encaminhamento de novos estudos na área.

Um dos primeiros aspectos refere-se ao *locus* de atuação dos professores que direcionaram suas formações para a educação de pessoas com deficiências. Neste momento em que esses alunos estão sendo inseridos em turmas de ensino regular, esses profissionais exercerão sua atividade profissional nos serviços de apoio, planejando e difundindo junto aos professores do ensino regular, estratégias pedagógicas para a educação de pessoas com deficiências – caso da maior parte de nossas entrevistadas – ou atuarão no interior das escolas, vivenciando o cotidiano pedagógico com suas dúvidas e soluções junto aos professores?

Essa polarização quanto aos possíveis *locus* de atuação traz em si a dicotomização entre Ensino Regular e Educação Especial e a ótica de uma Identidade Profissional que conserva o sentido do professor *especialista* em áreas de deficiência a quem compete dar resposta às dificuldades vivenciadas pelos professores atuantes em turmas de ensino regular, em detrimento da formação de professores *generalistas*, cuja formação possibilite estabelecer estratégias pedagógicas a partir das diferentes condições que se apresentem em seu cotidiano profissional, construindo e reconstruindo seus saberes e práticas de maneira articulada às demandas de sua sala de aula real.

De maneira geral, é possível observar que essas professoras, mesmo quando envolvidas em equipes de apoio e propensas a considerar que a escola regular deveria ser o espaço privilegiado onde deveriam atuar, posicionam-se ainda como elementos exteriores ao espaço escolar, que falam, como especialistas, de fora desse lugar, mas cientes também dos limites das respostas que podem dar aos professores das turmas de ensino regular, em seus conflitos cotidianos. Foram muitos os relatos de impotência diante da distância existente entre a sua convicção de que as crianças com ou sem deficiências podem se desenvolver e aprender, e as condições efetivas de exercício da docência – inclusive para as crianças que apresentam

um desenvolvimento considerado “normal” – em nossas escolas.

Um segundo aspecto destacado, refere-se à própria estrutura de formação de professores aptos a contribuir para a Educação de Todos. Para as professoras que se posicionam como especialistas em determinadas áreas de deficiência, destaca-se a necessidade de aprofundamento de saberes em áreas específicas, em especial no sentido de produzir conhecimento acerca de estratégias pedagógicas que favoreçam o sucesso escolar de alunos com deficiências.

Para as professoras que buscam uma formação em que entendem a Educação como foco amplo, não localizando os procedimentos pedagógicos apenas nas peculiaridades biológicas dos sujeitos, mas olhando a construção de uma sociedade menos excludente como compromisso coletivo, a ênfase se coloca no estabelecimento de processos de trabalho também coletivos, compartilhados e que contemplem a formação permanente como base de constituição da carreira docente.

Encontrar os limites que façam, dessa Educação para Todos um processo que não ignore as diferenças individuais, nem as marque como elemento central, romper com estas “ciladas” com as quais nos deparamos ao discutir as diferenças neste momento histórico, foi questão que certamente não pudemos dar conta.

Neste sentido, ao estudar as relações das professoras com as diferenças identificamos a existência de perfis identitários que apontam posturas diversas nas relações com essas diferenças. Em um primeiro momento identificamos a existência de um padrão que caminha em busca da *correção* do defeito, num movimento em que o profissional parece projetar estratégias com o foco na superação dos limites associados ao defeito, de forma que o indivíduo possa ser inserido na sociedade tida como “normal”. Nestes profissionais, o desgaste resultante da frustração com os resultados alcançados, que não se aproximam do “normalizar” almejado para esses alunos é palpável e o posicionamento em relação à diferença é um relacionamento que aponta o “Outro” como diferente, fora do contexto, e não a diferença como base da constituição do humano.

Nestes casos, a prática pedagógica se mantém atrelada ao limite biológico e aproxima-se da busca de transposição desses limites, no sentido de que o indivíduo construa meios para que os elementos que marcam sua diferença sejam superados pelo uso de estratégias alternativas que anulem os pontos que os distanciam dos padrões convencionais. Foca-se a educação nas estratégias de comunicação ou de acessibilidade alternativa, por exemplo, e não no desenvolvimento do indivíduo como ser social e histórico, imerso em determinada cultura.

Uma segunda perspectiva que identificamos como perfil identitário construído a partir

das relações com a diferença, é a de *compreensão* desta diferença, como um elemento presente entre os seres humanos e que, como tal, precisa ser assumido como um dos componentes da vida social e cultural, que poderá contribuir na desestabilização da estrutura educacional gerando a conseqüente reformulação das práticas e da própria configuração da educação formal como a concebemos hoje. Traz como prática pedagógica, a ânsia pela inserção dos sujeitos nos variados espaços sociais onde se dá a educação, com o máximo respeito aos limites e potencialidades apresentados por estes.

Uma terceira perspectiva que identificamos como emergente nestes discursos foi a da *conscientização*, que traz como foco o fato de ser a diferença elemento essencial da natureza humana, tendo como inaceitável a diferenciação que tome por base a deficiência como um valor negativo, numa “recusa de partilha” que vá se constituir em *desigualdade*. É o intuito de, não anulando as diferenças, projetar a concretização do *Múltiplo*, como valor social, do múltiplo como “o único universal possível”, que privilegie a multiplicidade como um valor e não como um problema.

Outra discussão que se mostrou recorrente ao longo das entrevistas coletivas, se refere à transferência de responsabilidade acerca da função de educar os alunos com deficiências: é esta uma responsabilidade de todos os professores ou dos chamados “professores da Educação Especial”. O grupo apontou o fato de que os alunos com deficiências estão tendo suas matrículas aceitas nas escolas de ensino regular, mas que isso não significa a sua Inclusão, já que a responsabilidade acerca da educação dos alunos nesta condição, continua sendo deslocada para os professores da Divisão de Educação Especial ou para os professores especialistas que atuam nas escolas regulares como Intérpretes, Professores Auxiliares ou Professores das Salas de Recurso. Precisamos aprofundar pesquisas sobre os sentidos que vem sendo dados à chamada Educação Inclusiva no cotidiano das escolas, e possíveis configurações de Exclusão que estejam sendo criadas nestes espaços.

Nesse momento de transição nos padrões pelos quais nos relacionamos com a diversidade envolvida no humano, acreditamos, como Vygotsky, que caminhamos no sentido de vencer “no plano social e pedagógico” a negatividade associada às deficiências, que hoje impedem ou restringem a inclusão de Todos na vida escolar e social.

Nesta construção que vimos fazendo coletivamente, com avanços e retrocessos diários destacamos a importância da tensão gerada pelos conflitos e contradições vivenciados no interior dos sistemas educacionais, como elemento que contribui na reformulação de parâmetros, sinalizando caminhos de superação que nos autorizam projetar um tempo em que pessoas em processo de formação escolar sejam vistas em sua totalidade, a partir de suas

necessidades e potencialidades.

Tempo em que os professores poderão desenvolver sua docência de maneira responsiva e responsável, como elemento ético de sua condição de docente e de ser-humano. Tempo em que as forças centrífugas, carnavalizadoras e transgressoras de discursos monológicos e autoritários venham a emergir, possibilitando que o Múltiplo se constitua a base da construção de uma sociedade em que se articulem ativamente as várias vozes que constituem o humano em nós.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira Consciência e Atividade: categorias fundamentais da Psicologia sócio-histórica. In: BOCK, ANA Mercês Bahia; FURTADO, Odair e GONÇALVES, Maria da Graça Marquina (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 95-110.

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. **Universidade, Educação Especial e formação de Professores**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 30 out. 2006.

ALMEIDA, Mariângela Lima de; GOBETE, Girlene e SOBRINHO, Reginaldo Célio. **Esferas do cotidiano e não-cotidiano: representações dos educadores sobre a inclusão**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 25, 2002, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 30 out. 2006.

ALVES, Márcia Doralina e NAUJORKS, Maria Inês. **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 30 out. 2006.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos Anastasiou. Didática e ação docente: aspectos metodológicos na formação dos profissionais da educação. In: ROMANOWSKI, Joana Pauli; MARTINS, Pura Lúcia Oliver e JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena S. de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.

BARROS, Roque Spencer M. de. **A Ilustração brasileira e a idéia de Universidade**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1959.

BAKHTIN, Mikhail. **Toward a Philosophy or the Act**. (tradução para uso didático e acadêmico de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza). Austin: University of Texas Press, 1993.

_____. **Estética da Criação Verbal**. (tradução de Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O Freudismo**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BLANCK, Guillermo e SILVESTRI, Adriana (orgs) Bajtín y Vigotski: La organizacion semiótica de La consciência. Editorial Anthropos: Barcelona, 1993.

BRASIL. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 11. Brasília, 16 maio 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRZEZINSKI, Iria GARRIDO, Elsa. Pesquisa e Formação de Professores. In: VIII Encontro Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2005, Águas de Lindóia. Anais do VIII Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores, 2005. p. 1-15.

BRZEZINSKI, Iria e TAVARES, José (Orgs.). **Conhecimento profissional de professores**: a práxis educacional como paradigma de construção. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

BUENO, Belmira Oliveira. 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, jan./jun. 2002.

BUENO, Belmira Oliveira e LAPO, Flavinês Rebolo. O abandono do magistério: vínculos e

rupturas com trabalho docente. **Revista de Psicologia USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, 2002.

BUENO, José Geraldo da Silveira. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V. e JUNIOR, C. A. D. A. S. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e contínua. São Paulo: UNESP, 1999a, p. 149-164.

_____. Crianças com necessidades especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, set. 1999b.

BUSSMANN, Antonia Carvalho e ABBUD, Maria Luiza Macedo. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CARYL, Emerson. **Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin**. Tradução Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In FREITAS, Marcos E. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

CLOT, Yves. Vygotsky para além da Psicologia Cognitiva. **Revista Pro-posições**: Dossiê temas e tendências na perspectiva histórico cultural, Campinas, v. 17, n. 2, maio/ago. 2006.

CORAZZA, Sandra e SILVA, Tomaz Tadeu. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DAL-FORNO, Josiane Pozzati. e OLIVEIRA, Valeska Fortes. **O professor na escola inclusiva**: construindo saberes. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 30 out. 2006.

DANIELS, Harry. **Uma introdução à Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DEMO, Pedro. Formação de professores básicos. **Em aberto**, Brasília, v. 12, n. 54, p. 23-42,

abr./jun. 1992.

DORZIAT, A. **Concepções de ensino de professores de surdos.** In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 25, 2002, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 30 out. 2006.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. (tradução de Duerly de Carvalho Cavicchia). Bauru: EDUSC, 1999.

FARACO, Carlos Alberto. Criação ideológica e dialogismo. In: FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo:** as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003. p. 58-85.

FECOMÉRCIO, Federação do Comercio do Estado de Roraima. **Roraima:** Economia e Mercado 2003. Boa Vista: FECOMÉRCIO, 2003.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. **Alunos com deficiências na escola comum:** os professores ensinam? Eles aprendem? In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 30 out. 2006.

FONTANA, Roseli A. **Cação.** Como nos tornamos professoras? 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREITAS, Aimberê. **Geografia e História de Roraima.** Boa Vista: DLM, 2000.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. **Mulher Professora em escola especial:** ecos, vozes e marcas da diferença. Ijuí: Editora Unijuí: 2004.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin, Psicologia e educação:** um intertexto. São Paulo: Ática, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Narrativas de professores:** pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, José Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos

bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

GOMES, Nilma. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico-cultural. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GONÇALVES, Maria da Graça Marquina. A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marquina e FURTADO, Odair (Orgs.). **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2002.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

HALL, Stuart. Para Allon White: metáforas de transformação. In: **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo e FERREIRA, Maria Salonilde. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio histórica. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 12, p. 26-38. jan./jun. 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. (Coleção Questões da nossa época). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KLEIN, Madalena; LOCKMAN, Kamila e MULLER, Márcia Beatriz Cerrutti. **Educação de surdos: percursos e significados na formação docente**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu.

Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 30 out. 2006.

KRAMER, Sônia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-76.

LACERDA, Patrícia Monteiro. **De perto, ninguém é anormal**: configurações de identidade em narrativas de vida escolar de “pessoas com deficiência”. Tese (Doutorado) – PUC, Rio de Janeiro, 2007.

LADE, Marcela Lazzarini. **A formação continuada para a diversidade**: estudo da rede municipal de Juiz de Fora. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 30 out. 2006.

LAROSSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LÜDKE, Menga, BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Revista Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004, p. 1159-1180.

MAGALHÃES, Rosana Roth. **O perfil do professor que atua na Escola Estadual de Educação Especial**. Monografia (Pós Graduação Lato Sensu em Educação Especial) – União das Faculdades de Tangará da Serra, Boa Vista, 2003.

MARQUES, Carlos Alberto. **A imagem da alteridade na mídia**. Tese (Doutorado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental**: concepções e prática pedagógica. Juiz de Fora: UFJF, 2001a.

_____. **Professores de alunos com deficiência mental**: formação e concepções. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 24, 2001b, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 30 out. 2006.

MARQUES, Luciana Pacheco e OLIVEIRA, Fernanda. **Inclusão**: os sentidos nas/das dissertações e teses. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 25, 2003, Caxambu.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. **Avaliação de um programa de formação**

continuada para professores de alunos severamente prejudicados. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26, 2005, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 30 out. 2006.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial.** São Paulo: EPU, 1993.

_____. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 255-272, maio/ago. 2005.

MOITA, M. C. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** (Coleção Ciências da Educação). 2 Ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-140

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vigotsky** – aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PEREIRA, Elayne Cristina. **Avaliação de uma experiência de formação para formadores de professores de magistério sobre educação inclusiva.** 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

PEREIRA, Liliana Patrícia Lemus Sepúlveda e MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Editora Loyola, 2006.

PONZIO, Augusto. **La revolución bajtiniana: el pensamiento de Bajtín y la ideología contemporânea.** Valência: Fronesis, 1998.

RAMALHO, Betania Leite, NUÑEZ, Isauro Beltran e GAUTHIER, Clermont. **Quando o**

desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor (a): uma experiência centrada na formação continuada. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 20, 2000, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 2000. CD-Rom.

_____. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ROSENTAL, R e JACOBSON, L. Profecias auto realizadas em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, Maria Helena de Souza (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancízar. **Fundamentos para la investigación educativa:** presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

SANTIAGO, Mylene Cristina. **A formação de professores para a diversidade nas IFES mineiras**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26, 2003, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 30 out. 2006.

SANTOS, Adair J. **História da Livre iniciativa no desenvolvimento sócio-econômico do Estado de Roraima**. Boa Vista: FECOMÉRCIO, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professor de 1º Grau:** Identidade em jogo. Campinas: Papyrus, 1995.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais da Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005a. p. 11-35.

_____. Ético e estético: Na vida, na arte e na Pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005b. p. 103-122.

STANO, Rita de Cássia. **A Identidade do Professor no Envelhecimento**. São Paulo: Cortez, 2001.

TANURI, Leonor M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VOLOCHINOV. Qué es El lenguaje. In BLANCK, Guillermo e SILVESTRI, Adriana (orgs) **Bajtín y Vigotski: La organizacion semiótica de la consciência**. Editorial Anthropos: Barcelona, 1993.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Obras Escogidas V**, Fundamentos de defectologia. (tradução do espanhol própria). Madrid: Visor Dis S. A., 1997.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. (tradução de Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Formação Social da Mente**. (tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Psicologia Pedagógica**. (tradução de Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. (tradução de Zoia Prestes). **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 279-291, jul./dez. 2006.

WERNECK, Cláudia. **Sociedade Inclusiva: Quem cabe no seu TODOS?** Rio de Janeiro: WVA, 1999.

_____. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In:

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ZANATTA, Beatriz Aparecida *et all.* Docência e especificidade na formação e atuação: profissionalização. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

Dissertações e teses consultadas

ANGELOTTI, Andréa Paula. **Inclusão nas escolas municipais de São Paulo**: um olhar dos professores. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BENDA, Cristiane Abranches Pereira. **Um estudo sobre a formação de professores em educação especial**. 66f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BRIDI FILHO, César Augusto Nunes. **Um estudo de indicadores da representação social de um grupo de professores frente ao processo de inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

BURIGO, Simone Aparecida Couto de Oliveira. **Educação Inclusiva e a formação de professores na abordagem histórico-cultural**. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2002.

CARLOTA, Marines Saraiva. **A deficiência como fenômeno social**: categorias, rótulos e suas influências na estruturação conceptual e na ação do professor. 175f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CARMO NETO, Honório do. **Percepções de educadores quanto à inclusão e integração de crianças e jovens com necessidades especiais**. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. **Formação de recursos humanos em educação especial**: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1793 de 27/12/1994. 160f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, 2001.

COSTA, Karen Aguiar. **Dos Diferentes à diferença**: para pensar a inclusão escolar na

formação dos professores. 75f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.

FONSECA, Santuza Mônica de França Pereira da. **Testemunhos de professores sobre a integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**: um recorte da realidade de Natal/RN. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

KOFF, Lúcia Bernadete Fleig. **Professoras de uma escola inclusiva**: um estudo da relação entre a concepção de pessoa e a postura tolerante. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

LADE, Marcela Lazzarini. **A formação continuada para a diversidade**: estudo da rede municipal de Juiz de Fora. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2004.

LEITE, Lúcia Pereira. **A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador**: um estudo de classe especial. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2003.

LOPES, Herculano Lopes. **A Formação do Professor da Educação Especial**. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2002.

MEDEIROS, Wanderléia Azevedo. **Representações de professores sobre educação especial diante da inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais na escola comum**. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MELO, Yara Rosa. **O professor e a Inclusão**: entraves e desafios. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2004.

MIRANDA, José Rafael. **Habilitações em educação especial e formação de professores**: a questão dos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas classes comuns do ensino médio. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2003.

MONFARDINI, Clementina Terezinha de Jesus. **A formação do Professor**: Formas de Exclusão na Educação Inclusiva. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2003.

OLIVEIRA, Glaucimara Pires. **Significações imaginárias de educadoras especiais em**

relação à escolha profissional: as lembranças da memória educativa. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes imaginários e representações na construção do saber-fazer-educativo de professores na Educação Especial.** 222f. Tese (Doutorado em Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros. **Pensamento e Ação do Professor de Aluno Surdo em Sala de Aula Regular:** a trama e o bordado. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

PEREIRA, Elayne Cristina. **Avaliação de uma experiência de formação para formadores de professores de magistério sobre educação inclusiva.** 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

PINTO, Ana Cristina Cruz. **A formação de professores que atuam com alunos portadores de necessidades educacionais especiais na sala especial.** 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2004.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. **EDUCAÇÃO PARA TODOS:** um estudo sobre a política de inclusão dos portadores de necessidades educacionais no Brasil. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

VALADÃO, Maria Luiza Ferreira. **Formação Continuada para professores que atuam na educação especial.** 48f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

ZANOTTO, Maria Angélica do Carmo. **A formação contínua como possibilidade do aprimoramento da ação de problematizar:** análise de uma proposta voltada para professores atuantes em educação especial. 112f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

ZULIAN, Maria Aparecida Ramirez. **Formação de professores da escola regular para receber a criança portadora de necessidades motoras.** 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2002.

ANEXOS

ANEXO A – Dissertações e teses consultadas

Formação de Professores + Educação Especial/Formação de Professores + Educação
Inclusiva

Classificação quanto ao nível de formação		
	Mestrado	Doutorado
2001	02	-
2002	06	02
2003	03	01
2004	06	01
Totais	17	04

Classificação quanto à temática geral						
	Formação de Professores			Concepções		
Ano	Mestrado	Doutorado	M + D	Mestrado	Doutorado	M + D
2001	02	-	02	-	-	-
2002	05	01	06	02	01	03
2003	02	01	03	-	-	01
2004	03	-	03	01	01	04
Totais	12	02	14	03	02	08

Classificação quanto à temática específica						
	Formação de Professores			Concepções		
	Inicial	Continuada	Formadores	Concepções	Representações	Percepções
2001	01	01	-	-	-	-
2002	02	02	01	-	03	-
2003	01	02	-	-	-	01
2004	01	02	-	04	-	-
Totais	05	07	01	04	03	01

Dissertações e teses selecionadas para este estudo						
Ano	Nível	Título	Autor	Tema	Especificação	Acesso
2001	M	Formação Continuada para professores que atuam na Educação Especial	Maria Luiza Ferreira Valadão	Formação Continuada de Professores	FPC	Resumo
2001	M	Um estudo sobre a formação de professores em Educação Especial	Cristiane Abranches Pereira Benda	Formação de Professores: Princípios	FPI	Integral
2002	D	Saberes imaginários e representações na construção do saber-fazer educativo de professores/as na Educação Especial	Ivanilde Apoluceno de Oliveira	Representações Imaginário	CO	Integral
2002	M	Educação Inclusiva e a formação de professores na abordagem histórico-cultural	Simone Aparecida Couto de Oliveira Burigo	Formação de Professores: Inicial: Concepções	FPI	Integral
2002	M	A formação do Professor de Educação Especial	Franciméia Herculano Lopes	Formação de Professores: Histórico	FPI	Integral
2002	M	Representações de professores sobre educação especial diante da inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais na escola comum.	Wanderléia Azevedo Medeiros	Representação de Professores	CO	Integral
2002	D	A formação contínua como possibilidade de aprimoramento da ação de problematizar: análise de uma proposta voltada para professores atuantes em educação especial	Maria Angélica do Carmo Zanotto	Formação Continuada de Professores	FPC	Integral
2002	M	Formação de professores da escola regular para receber a criança portadora de necessidades motoras	Maria Aparecida Ramirez Zulian	Formação de Professores e Tecnologias	FPC	Integral
2002	M	Avaliação de uma experiência de formação para formadores de professores de magistério sobre educação inclusiva	Elayne Cristina Pereira	Formação de Professores: Formadores	FPF	Integral
2002	M	Um estudo de indicadores da representação social de um grupo de professores frente ao processo de inclusão escolar.	César Augusto Nunes Bridi Filho	Representação Social de Professores	REP	Integral
2003	M	Pensamento e ação do Professor de aluno surdo em Sala de aula Regular: a trama e o bordado.	Luzia de Fátima Medeiros de Oliveira	Formação do professor e prática docente	FPC	Resumo

2003	M	Formação do Professor: formas de exclusão na educação inclusiva	Clementina Terezinha de Jesus Morfardini	Formação de professores: Avaliação como elemento de exclusão	FP I	Integral
2003	D	A Intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial	Lúcia Pereira Leite	Formação Continuada do Professor	FPC	Resumo
2003	M	Habilitações em educação Especial e formação de professores: a questão dos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas classes comuns do ensino médio.	José Rafael Miranda	Percepções do professor sobre a Inclusão	CO	Resumo
2004	M	O professor e a inclusão: entraves e desafios	Yara Rosa Melo	História da Educação de deficientes	FP I	Resumo
2004	M	Professoras de uma escola inclusiva: um estudo da relação entre a concepção de pessoa e a postura tolerante	Lúcia Bernadete Fleig Koff	Concepções de Professores	CO	Resumo
2004	M	Dos diferentes à diferença: para pensar a Inclusão escolar na formação dos professores	Karen Aguiar da Costa	Concepções de Professores	CO	Resumo
2004	M	Inclusão nas escolas municipais de São Paulo: um olhar dos professores	Andréa Paula Angelotti	Concepções de Professores	CO	Resumo
2004	D	A deficiência como fenômeno social: categorias, rótulos e suas influências na estruturação conceptual e na ação do professor.	Marines Saraiva Carlota	Concepções de Professores	CO	Resumo
2004	M	A formação de Professores que atuam com alunos portadores de necessidades educacionais especiais na sala especial	Ana Cristina Cruz Pinto	Formação de Professor e Desenvolvimento profissional	FPC	Integral
2004	M	A formação continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de Juiz de Fora	Marcela Lazzarini de Lade	Formação Continuado do Professor	FPC	Integral

Legendas:

M = Mestrado

D = Doutorado

FPI = Formação de Professores: Inicial

FPC = Formação de Professores: Continuada

FPF = Formação de Professores Formadores

CO = Concepções de Professores

REP = Representações de Professores

Resumo = Acesso apenas o resumo da dissertação/tese

Integral = Acesso ao texto integral da dissertação/tese

ANEXO B – Ficha de identificação

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO**1. DADOS PESSOAIS**

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____

Endereço: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

Instituição: _____

Cargo: _____

2. FORMAÇÃO**2.1 Ensino Médio**

Ano de Conclusão _____

Nome do Curso: _____

Instituição: _____

2.2 Graduação

Ano de Conclusão _____

Nome do Curso: _____

Instituição: _____

Título do trabalho de conclusão de curso: _____

2.3 Curso de Especialização

Ano de Conclusão: _____

Nome do Curso: _____

Instituição: _____

Título da Monografia: _____

2.4 Outras ações de formação

Título: _____

Instituição: _____

Ano: _____ Carga Horária: _____

Título: _____

Instituição: _____

Ano: _____ Carga Horária: _____

Título: _____

Instituição: _____

Ano: _____ Carga Horária: _____

3 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Função: _____

Instituição: _____

Período: _____

Função: _____

Instituição: _____

Período: _____

Função: _____

Instituição: _____

Período: _____

Função: _____

Instituição: _____

Período: _____

ANEXO C – Consentimento informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, professora da Escola _____ autorizo à mestrande Maria Edith Romano Siems a realizar entrevistas comigo e observações em sala de aula.

Estou consciente de que os dados coletados nessas entrevistas serão usados como elementos de análise para a dissertação da referida mestrande, assim como podem vir a ser usados também em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação do relatório final da pesquisa.

Boa Vista, _____ de _____ de 2007.

Assinatura da professora

ANEXO D – Termo de compromisso

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Maria Edith Romano Siems, Mestranda em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, realizarei entrevistas com a professora _____ da Escola _____ e observações de sua prática em sala de aula.

Estou consciente de que os dados coletados nessas entrevistas serão usados como elementos de análise para minha dissertação, assim como podem vir a ser usados também em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação do relatório final da pesquisa.

Boa Vista _____ de _____ de 2007.

Maria Edith Romano Siems

Professora Doutora Luciana Pacheco Marques
Professora Orientadora