

Gláucia de Cássia Magalhães da Silva Cavaliere

**A constituição da identidade profissional docente em contexto de diversidade:
reescrevendo histórias de vida**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Luciana Pacheco Marques.

Juiz de Fora
2009

TERMO DE APROVAÇÃO

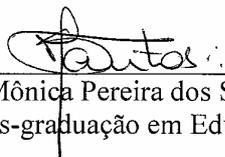
GLÁUCIA DE CÁSSIA MAGALHÃES DA SILVA CAVALIERE

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE: REESCREVENDO HISTÓRIAS DE VIDA

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:



Dr.^a. Luciana Pacheco Marques (orientadora)
Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF



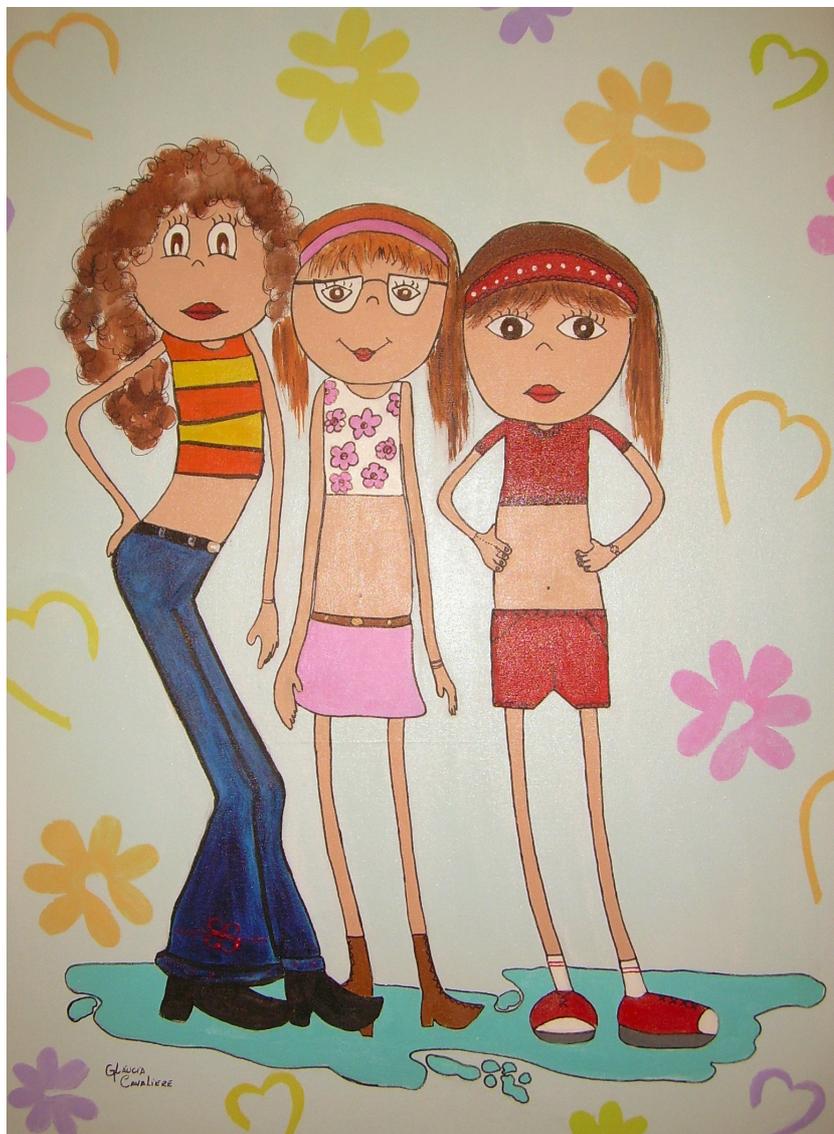
Dr.^a. Mônica Pereira dos Santos
Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ



Dr.^a. Léa Stahlschmidt Pinto Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF

Juiz de Fora, 06 de abril de 2009.

DEDICATÓRIA



Carolina, Clarissa e Camila – Gláucia Cavaliere (2008)

Às minhas filhas Carolina, Clarissa e Camila por estarem sempre me servindo de inspiração, e ao meu marido Vicente que, com todo carinho, amor e dedicação, está sempre a meu lado, acreditando em mim e nos meus sonhos e me incentivando a seguir sempre adiante.

AGRADECIMENTOS

Eu queria trazer-te uns versos muito lindos

Mario Quintana

Eu queria trazer-te uns versos muito lindos
colhidos no mais íntimo de mim...
Suas palavras
seriam as mais simples do mundo,
porém não sei que luz as iluminaria
que terias de fechar teus olhos para as ouvir...
Sim! Uma luz que viria de dentro delas,
como essa que acende inesperadas cores
nas lanternas chinesas de papel!
Trago-te palavras, apenas... e que estão escritas
do lado de fora do papel... Não sei, eu nunca soube o que dizer-te
e este poema vai morrendo, ardente e puro, ao vento
da Poesia... como uma pobre lanterna que incendiou!
(MARIO QUINTANA, 2009, n. p.).

Eu também queria trazer-lhes uns versos muito lindos...

Eu queria, assim como o poeta, encontrar as melhores palavras, de preferência as mais simples do mundo, para dizer tudo que sinto neste momento que finalizo um trabalho e me reporto a todos e a todas que dele participaram direta ou indiretamente.

E, para agradecer, não conheço palavra melhor, mais completa e mais simples do que: *Obrigada!*

Obrigada...

..., primeiramente e acima de tudo, a Deus que nunca me deixa esquecer que: “Tudo posso Naquele que me fortalece”.

... ao Vicente, meu amado marido e companheiro de todas as horas que, mais do que ninguém, me mostrou que sonhos podem ser transformados em realidade.

... às minhas filhas Carolina, Clarissa e Camila por estarem sempre ao meu lado, servindo-me de inspiração e mostrando-me que a vida é bela.

... aos meus pais que sempre me incentivaram a seguir em frente e a não desistir dos meus sonhos.

... aos meus irmãos pelas tantas conversas sobre nossos sonhos e sobre nossos planos, e pelo apoio para a concretização desses.

... à Lu que, mais que orientadora e amiga, passou a ser uma referência de determinação, de força, de generosidade, de delicadeza e de ternura.

... ao Beto, como professor, como amigo, como fonte de sabedoria e como precursor, assim como a Lu, da luta pela educação em contexto de diversidade.

... às Professoras Mônica Pereira dos Santos e Léa Stahlschmidt pelas contribuições dadas na qualificação, pelo carinho e atenção dados ao meu trabalho e por, mais uma vez, terem aceitado o convite para participarem da minha banca.

... aos professores do Curso de Mestrado – Diva, Assunção, Marlos, Maria Teresa, Sônia Clareto e Anderson – pelas contribuições na construção do conhecimento necessários para a elaboração deste trabalho.

... à amiga, Professora Marcela Lazzarini de Lade, por ter contribuído com informações imprescindíveis para o desenvolvimento desta pesquisa.

... às professoras **Clara, Júlia, Lorena, Maria, Stela e Vera**, sem as quais eu não poderia concretizar esta pesquisa.

... à minha enteada Giane que, mesmo estando geograficamente distante, participou carinhosamente deste trabalho, ajudando-me na elaboração do *abstract*.

Obrigada a todos aqueles que, mesmo sem nenhuma pretensão, acreditaram em mim e me incentivaram diariamente com um sorriso, com um elogio, com um abraço, enchendo-me de alegria!

EPÍGRAFE

Sentes, Pensas e Sabes que Pensas e Sentes

Dizes-me: tu és mais alguma coisa
Que uma pedra ou uma planta.
Dizes-me: sentes, pensas e sabes
Que pensas e sentes.
Então as pedras escrevem versos?
Então as plantas têm idéias sobre o mundo?
Sim: há diferença.
Mas não é a diferença que encontras;
Porque o ter consciência não me obriga a ter teorias sobre as cousas:
Só me obriga a ser consciente.
Se sou mais que uma pedra ou uma planta? Não sei.
Sou diferente. Não sei o que é mais ou menos.
Ter consciência é mais que ter cor?
Pode ser e pode não ser.
Sei que é diferente apenas.
Ninguém pode provar que é mais que só diferente.
Sei que a pedra é a real, e que a planta existe.
Sei isto porque elas existem.
Sei isto porque os meus sentidos mo mostram.
Sei que sou real também.
Sei isto porque os meus sentidos mo mostram,
Embora com menos clareza que me mostram a pedra e a planta.
Não sei mais nada.
Sim, escrevo versos, e a pedra não escreve versos.
Sim, faço idéias sobre o mundo, e a planta nenhuma.
Mas é que as pedras não são poetas, são pedras;
E as plantas são plantas só, e não pensadores.
Tanto posso dizer que sou superior a elas por isto,
Como que sou inferior.
Mas não digo isso: digo da pedra, "é uma pedra",
Digo da planta, "é uma planta",
Digo de mim, "sou eu".
E não digo mais nada. Que mais há a dizer?

Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa (2008).

RESUMO

Esta dissertação apresenta o desenvolvimento da pesquisa realizada, a qual visou a compreender a constituição da identidade profissional docente através das histórias de vida de professoras do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Juiz de Fora, enfatizando sua história de formação em contexto de diversidade. As teorias referentes à constituição da identidade foram buscadas principalmente em Claude Dubar, o qual baseia-se em uma perspectiva sociológica, complementado por Maurice Tardif e Danielle Raymond. Para um embasamento teórico com relação à Diversidade, recorreu-se a autores e autoras tais como Maria Teresa Eglér Mantoan, Carlos Alberto Marques, Luciana Pacheco Marques, Marcos Moreira Paulino, Simone da Silva Salgado e Mônica Pereira dos Santos. A sistemática de formação de professores e professoras teve por base teórica a legislação educacional brasileira, bem como as contribuições de Iria Brzezinski, Helena Costa Lopes de Freitas, José Carlos Libâneo e Waldeck Carneiro da Silva. O estudo utilizou como proposta metodológica a análise das histórias de vida de seis professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais de Juiz de Fora, todas em início de carreira e formadas em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, as quais foram obtidas por meio de entrevistas individuais não-estruturadas. A análise enfocou as lembranças da infância e da fase de escolarização básica; o despertar das vocações; as experiências vivenciadas na formação docente; as experiências vivenciadas no início da prática docente, inerentes ao “choque com a realidade”; a prática docente em contexto de diversidade; e as concepções sobre a educação para a diversidade na visão das professoras, com a finalidade de apontar os fatores e as situações que influíram na constituição das identidades das professoras, procurando entretanto não generalizar, a fim de compreender como situações, similares ou não, vividas pelas professoras podem, não de forma determinística, mas em termos de probabilidades, contribuir para a constituição de identidades docentes. A pesquisa mostrou que a (re)constituição das identidades profissionais docentes das professoras entrevistadas ocorreu por meio da influência exercida por sucessivas socializações, surgidas em suas respectivas trajetórias de vida, na escolarização básica, na formação inicial e, principalmente, nas experiências de magistério vivenciadas em contexto de diversidade no início de suas carreiras, influência essa exercida em maior ou menor intensidade em função da significância que cada fato tinha para elas. Para algumas professoras, a construção de um pensamento crítico voltado para contemplar a diversidade teve origem durante o curso na universidade; outras afirmam que foi construído em vivências anteriores ao curso ou, após a conclusão deste, durante a prática docente, ao lidar com as diferenças na sala de aula. E considerando a pretensão inicial de que as professoras ressignifiquem suas atitudes e concepções com relação às diferenças, foi constatada também a importância da influência exercida pelos professores e professoras formadores e dos coordenadores e coordenadoras pedagógicos para a reconstrução das identidades dessas pessoas, a fim de que se possa implantar uma escola inclusiva. Espera-se com este trabalho, por meio da compreensão de como são constituídas as identidades docentes, contribuir para um aprofundamento dos estudos sobre a formação inicial e continuada dos professores e professoras em contexto de diversidade.

Palavras-chave: Educação. Diversidade. Formação de professores. Identidade. Identidade docente.

ABSTRACT

This dissertation presents the development of the research carried out, which aimed to the comprehension of the constitution of the teaching professional identity through the life stories of Juiz de Fora municipal district fundamental education teachers, emphasizing their formation history in context of diversity. The referring theories to the identity constitution were mainly searched from Claude Dubar, who based himself in a sociological perspective, complemented by Maurice Tardif and Danielle Raymond. For the theoretical foundation relating to diversity, it was appealed to authors such as Maria Teresa Eglér Mantoan, Carlos Alberto Marques, Luciana Pacheco Marques, Marcos Moreira Paulino, Simone da Silva Salgado and Mônica Pereira dos Santos. The professors formation systematics had the Brazilian educational legislation, as well as the contributions from Iria Brzezinski, Helena Costa Lopes de Freitas, Jose Carlos Libâneo and Waldeck Carneiro da Silva as theoretical base. The study used as methodological proposal the analysis of the life stories of six Juiz de Fora municipal district fundamental education teachers of public grade school, all in the beginning of their careers and Pedagogy graduates from Juiz de Fora Federal University (Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF), which were attained in non-structural individual interviews. The analysis focused the childhood memories and basic schooling phase; the awakening of the vocations; the experiences lived in the teaching formation; the experiences lived in the beginning of the teaching practice, inherent to the *reality shock*; the teaching practice in context of diversity; and the conceptions of the education for the diversity in the views of the professors, with the objective of pointing out the factors and situations which influenced in the constitution of the teachers identities, though seeking not to generalize, in order to understand how circumstances, similar or not, lived by the professors could, not in a deterministic way, but in terms of probability, contribute to the constitution of the identity of the teachers. The research showed that the (re)constitution of the teaching professional identities of the interviewed professors occurred by means of the exerted influence by successive socializations, emerged in their respective life trajectories, in the primary schooling, in the initial formation, and mainly in the teacher training experiences lived in the context of diversity in the beginning of their careers, which influence is manifested in greater or minor intensity according to the significance each circumstance had for them. To some professors, the construction of a critical thinking directed to contemplating the diversity originated during the under graduate courses; others declare that it originated from previous or post graduation experiences, during the teaching practice, when dealing with the differences in the classroom. Furthermore, considering the initial pretension for the professors to reevaluate their attitudes and conceptions related to the differences, it was also corroborated the importance of the teaching professors and pedagogic coordinators exerted influence in reconstructing the ideas of these individuals, in order to establish an inclusive school. It is expected with this work, by means of the understanding of how teaching identities are formed, to contribute to the deepening of the studies of initial and continued formation of the professors in the context of diversity.

Key words: Education. Diversity. Formation of professors. Identity. Teaching identity.

SUMÁRIO

| | Pág. |
|---|------|
| LISTA DE ILUSTRAÇÕES | 10 |
| 1 INICIANDO A CONVERSA... | 11 |
| 2 COMPREENDENDO O ESPÍRITO DA COISA | 27 |
| 2.1 A constituição da identidade social das pessoas | 30 |
| 2.2 A constituição da identidade profissional docente | 35 |
| 3 DESCREVENDO O CENÁRIO EM QUE SE DESENVOLVE | |
| A HISTÓRIA | 42 |
| 3.1 A educação para a diversidade | 45 |
| 3.2 A realidade das escolas brasileiras perante a educação para a diversidade | 50 |
| 4 COMENTANDO A CRIAÇÃO DOS PERSONAGENS | 58 |
| 4.1 A formação inicial de professores e professoras na história recente da educação brasileira | 60 |
| 4.2 A formação inicial de professores e professoras tendo em vista a questão da diversidade | 68 |
| 5 PREPARANDO LÁPIS E PAPEL, APURANDO OLHOS E OUVIDOS | 77 |
| 5.1 A abordagem metodológica | 78 |
| 5.2 Os procedimentos metodológicos | 83 |
| 6 REESCREVENDO HISTÓRIAS DE VIDA | 91 |
| 6.1 As lembranças da infância e da fase de escolarização básica | 95 |
| 6.2 O despertar das vocações | 98 |
| 6.3 As experiências vivenciadas na formação docente | 106 |
| 6.4 O início da prática docente – o <i>choque com a realidade</i> | 116 |
| 6.5 O dia-a-dia da prática docente em contexto de diversidade | 129 |
| 6.6 As concepções sobre a educação para a diversidade | 141 |
| 7 REATANDO O FIO DAS HISTÓRIAS | 149 |
| REFERÊNCIAS | 160 |
| APÊNDICES | 175 |
| Apêndice A - Modelo do termo de consentimento informado | 176 |
| Apêndice B - Modelo do termo de compromisso | 177 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | Pág. |
|--|-------------|
| Ilustração 1 Carolina, Clarissa e Camila – Gláucia Cavaliere | 3 |
| Ilustração 2 O encontro – Gilda Lacerda | 11 |
| Ilustração 3 Galatéia das esferas – Salvador Dali | 27 |
| Ilustração 4 Caminhão bombado de gente – Gilda Lacerda | 42 |
| Ilustração 5 Criação livre em homenagem a Tarsila do Amaral (em referência à sua obra “Operários”) – Autor desconhecido | 58 |
| Ilustração 6 Girl reading at a table – Pablo Picasso | 77 |
| Ilustração 7 Rosto 1, Rosto 2, Rosto 4, Negra, Niña durmiendo e Niña pelonegro – Adarsh Kaur | 91 |
| Ilustração 8 Tecedora – Dulcinéa Brito | 149 |

1 INICIANDO A CONVERSA...



O encontro – Gilda Lacerda (2008a)

Meu Deus do céu, não tenho nada a dizer. O som de minha máquina é macio. Que é que eu posso escrever? Como recomeçar a anotar frases? A palavra é o meu meio de comunicação. Eu só poderia amá-la. Eu jogo com elas como se lançam dados: acaso e fatalidade. A palavra é tão forte que atravessa a barreira do som. Cada palavra é uma idéia. Cada palavra materializa o espírito. Quanto mais palavras eu conheço, mais sou capaz de pensar o meu sentimento (CLARICE LISPECTOR, 2007, n. p.).

O mais difícil, no ato de escrever, é começar.

Se até Clarice Lispector confessa essa sua dificuldade...

Passado o primeiro momento, que às vezes dura horas, basta se entregar. O caminho pode ser longo, ou não. O importante é que seja aberto esse caminho, como uma clareira na mata. Depois, é só seguir...

Para esse difícil começo, busquei inspiração, fazendo uma leitura de alguns escritos de poetas, de romancistas e de cronistas, na intenção de encontrar as palavras certas (se é que elas existem!...) para um bom *início de conversa*.

Encontrei em Érico Veríssimo (2007, n. p.) o que melhor exprimia o que eu estava sentindo: “Em geral quando termino um livro encontro-me numa confusão de sentimentos, um misto de alegria, alívio e vaga tristeza. Relendo a obra mais tarde, quase sempre penso ‘Não era bem isto o que queria dizer’ ”.

Sendo que, aqui, a tal confusão estava acontecendo no começo, não no fim da obra! Como começar a escrever nos moldes preconizados por inúmeros livros sobre metodologia de pesquisa, os quais recomendam que se empregue um estilo formal para a redação de textos científicos, com uma linguagem fria e impessoal, se, para mim, a escrita nasce de sentimentos, de angústias e de inquietações? Acredito que a própria ciência não é desprovida de angústias, no sentido de satisfazer à necessidade de se pesquisar cada vez mais em busca de criar conhecimentos.

Procurei, então, palavras para materializar as minhas ideias, os meus pensamentos e, às vezes, os meus devaneios, os meus sonhos, as minhas utopias. Utopia aqui pensada como uma construção e não como algo inatingível.

Palavras..., eis o segredo!!! Encontrá-las..., eis o desafio!!!

Eu queria ter o dom dos poetas para transformar sentimentos em palavras e tornar a leitura de problemas, de questões sociais, um bálsamo para o leitor. Mas, se isto não foi possível, ao menos busquei apontar caminhos para serem pensados e, quem sabe, discutidos por outros que, como eu, se inquietam com o que veem e ouvem e não se acomodam. E escrevi unicamente com a pretensão de apontar caminhos para reflexão.

Transformar sentimentos em palavras – talvez seja mais fácil do que endurecer as palavras e torná-las *científicas*. Mas este era o meu ofício e tentei fazê-lo da melhor maneira possível.

Recorri a Affonso Romano de Sant’Anna (2007, n. p.), que afirma:

Às vezes, você perde vários poemas, porque sente uma frase, sente algo murmurado no seu espírito e não presta atenção porque está ocupado com os ruídos da vida. É necessário apurar o seu ouvido, ter a humildade de anotar a coisa mesmo quando ela não é muito boa. Pode, de repente, um texto meio nebuloso, meio esquisito, meio simplório demais, dar raiz a um poema posteriormente interessante.

E esperei que isso também acontecesse com trabalhos científicos!...

Como mencionei acima, o que me levou e ainda me leva a escrever são os meus sentimentos, as minhas angústias e as minhas inquietudes. E o que me trouxe até aqui neste trabalho foram esses mesmos motivos.

Graduei-me, inicialmente, em **Comunicação Social – Jornalismo**, pela Sociedade Unificada Augusto Mota (SUAM), Rio de Janeiro, em 1986. Pouco exerci essa profissão, mas fui impregnada com um *espírito crítico e pesquisador*.

Entretanto, a minha inquietação com a área educacional se iniciou mesmo foi com o ingresso das minhas três filhas na escola, pois a dinâmica da instituição me incomodava muito. E lá estava eu, nas escolas, a questionar o porquê de tanta informação desnecessária àquela faixa etária, ou mesmo para o resto de suas vidas. Questionava também o modo como lhes era *transmitido* o conhecimento. E, assim, ouvia das diretoras que, se não estivesse satisfeita, as trocasse de escola. Cheguei a pensar que o problema era comigo, não com as escolas, e achava que para as minhas filhas, assim como para todas as demais crianças brasileiras, poderia ser diferente. Já naquela época, tinha plena convicção de que os pais, as mães ou os responsáveis pelas crianças deveriam participar ativamente das atividades escolares, principalmente no sentido de exigir uma educação de qualidade. Faço minhas as palavras de Rubem Alves (2002, p. 256): “Pediram-me para contar os meus desejos... Que eu dissesse quais são os meus sonhos para a escola do meu filho...”.

Originou-se, aí, uma inquietação: como poderia fazer para tentar entender tudo aquilo que acontecia nas escolas, e de que maneira poderia colaborar para transformar essa realidade que tanto me incomodava? Precisava de respostas – resolvi cursar Pedagogia.

Em 2004, concluí o **Curso de Pedagogia**, com habilitação em Administração Escolar e Magistério da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de 1ª à 4ª série, na Universidade Gama Filho (UGF), situada no Rio de Janeiro.

Porém, ainda não fiquei satisfeita...

Em paralelo ao Curso de Pedagogia, realizei um curso de pós-graduação na UGF, concluído em 2003, especializando-me em **Docência para o Ensino Superior**. Posteriormente, passei a integrar a equipe de professores e professoras de pós-graduação da UGF e a ministrar algumas disciplinas nos Cursos de Especialização em “Gestão Estratégica em Educação Escolar” e em “Docência e Educação para o Pensar” (cursos realizados por docentes com formação inicial em nível superior e por profissionais afins, também possuidores de curso superior).

No início de 2007, concluí o **Curso de Especialização em Educação e Diversidade** na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). No decorrer desse curso, tive a oportunidade de aprofundar meus estudos sobre a realidade educacional brasileira, principalmente com relação à Diversidade e à Educação Inclusiva.

Desde que enveredei pelas vias da Educação – ainda no Curso de Pedagogia, nos estágios, mais tarde como professora-formadora em cursos de pós-graduação para professores e professoras, e finalmente no Curso de Especialização em Educação e Diversidade –, o que mais me chamou a atenção foi o fato de que os próprios professores e professoras sempre são os primeiros a responsabilizar o corpo docente pelo fracasso escolar e por outras mazelas que venham a ocorrer na escola. Para tanto, repetem os discursos dos meios educacionais, os quais, muitas vezes, estão recheados pelos jargões do senso comum, direcionando para os professores e as professoras responsabilidades que eles mesmos incorporam sem uma reflexão e passam a assumi-las também.

Creio que essa atitude é decorrente da procura por *culpados* pelo que está acontecendo com a educação brasileira, pois sabe-se que ela enfrenta, desde há muito tempo, problemas que refletem a realidade da sociedade. Esta é caracterizada por uma extrema desigualdade socioeconômica, que atende pelo nome de pobreza ou de miséria, a qual determina a exclusão histórica e atual de um número significativo de estudantes oriundos de famílias de baixa renda.

Análises estatísticas divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Inep/MEC (BRASIL, 2007f) apontam que o Ensino Fundamental no Brasil não corresponde às expectativas, pois apresenta **altas taxas de repetência, de evasão e de distorção idade/série**, sintetizadas na expressão *fracasso escolar*.

Os alunos e alunas da rede pública são os mais atingidos porque constituem a maioria, pois, segundo dados do Inep/MEC (BRASIL, 2007f), obtidos por meio do censo escolar de 2006, existem quase trinta e quatro milhões de estudantes frequentando o Ensino Fundamental, sendo que 90% estão nas escolas daquela rede. Sabe-se que as escolas da rede pública são frequentadas, predominantemente, por crianças e adolescentes pertencentes às classes populares. Pode-se caracterizar essas crianças e adolescentes como aqueles cujos pais – quando os têm ainda vivos ou presentes em suas vidas – estão em situação socioeconômica precária e que, em consequência, não têm condições de adquirir material didático e paradidático, ou livros e periódicos em geral; cujos pais possuem pouca instrução, porque também foram dos muitos excluídos da escola; que têm de trabalhar para ajudar no sustento de suas casas; que não têm condições adequadas de estudo em suas casas; que não têm como hábito a prática regular da leitura; e que vivem em ambientes culturais diversos daquele considerado como *padrão* pelas escolas.

Ao serem enumeradas as características acima, pretende-se apenas ressaltar as dificuldades que essas pessoas têm para obter uma educação de qualidade, não para criar estereótipos ou para estigmatizar.

É de ressaltar o estigma a que estão submetidas essas crianças, o qual pode influenciar, negativamente, o tratamento que lhes será dado. De acordo com Bock *et al.* (1999, p. 209), “estigma refere-se às marcas – atributos sociais que um indivíduo, grupo ou povo carregam e cujo valor pode ser negativo ou pejorativo”. Ainda segundo essas autoras, “o estigma revela que a sociedade tem dificuldade de lidar com o *diferente*”. E essa dificuldade é perpetuada pela escola, pelos meios de comunicação de massa e, principalmente, por cada pessoa no dia-a-dia, o que faz com que o estigmatizado incorpore, em sua identidade, um valor social negativo (BOCK *et al.*, 1999, p. 209).

Autores e autoras da área educacional – tais como Barroso (2004), Demo (2002), Gadotti (2003), Libâneo (2003), Mello (2004), Michels (2007), Moreira (2003), Vasconcellos (2001) e outros – destacam que o fator mais importante e preponderante para a qualidade do ensino é a formação dos professores e das professoras, considerando desde a formação inicial¹ até os cursos de formação continuada². Demo (2002, p. 44) enfatiza que “a qualidade do professor é o condicionante principal da qualidade educativa da escola”.

¹ A formação inicial é a fase em que são adquiridos os saberes profissionais indispensáveis para o início da atuação como professor ou professora.

² Formação continuada, na área de educação, pode ser compreendida como o processo de formação docente além de sua certificação oficial. Para Nóvoa (1995c), a formação continuada se refere a manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e, assim, desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes.

Ao me aprofundar na leitura desses autores e autoras, constatei que, a partir do início do movimento pela universalização do ensino³, foram incorporadas parcelas da população que, antes, não tinham acesso à educação. Até que, ultimamente, nos últimos governos, foram implementadas políticas educacionais destinadas a dar cumprimento aos compromissos internacionais assumidos com a assinatura da "Declaração Mundial de Educação para Todos", em Jomtien, Tailândia, em 1990 (UNESCO, 2008). Tais políticas visavam a melhorar os dados estatísticos relativos ao atendimento educacional do Brasil, apontado como um dos sete piores do mundo, as quais resultaram em um aumento considerável, em curto prazo, do número de alunos e alunas matriculados em escolas, quaisquer que fossem suas condições de funcionamento (ARELARO, 2005). O considerável incremento na quantidade de alunos e de alunas da Educação Básica, observado nos anos 1990, principalmente nas escolas públicas, foi “predominantemente um aumento da representação dos excluídos no sistema educacional” (MELLO, 2004, p. 22).

Assim, os professores e professoras que, anteriormente, mantinham um olhar homogeneizador sobre seus alunos e alunas começaram a se ver frente ao desafio de compreender a diversidade humana. O desafio sempre existiu, mas a diversidade foi ignorada na/pela Modernidade⁴ e, assim, todos os estudantes de uma sala de aula eram tratados como se fossem uma massa homogênea.

Na visão de Ferreira, W. B. (2006, p. 222):

A diversidade existente nas classes das escolas públicas brasileiras – e também em vários países do mundo ocidental – pode ser verificada em inúmeros âmbitos da vida escolar. Entre outros, nas diferenças de níveis de aquisição de linguagem oral entre o(a)s aluno(a)s e nos modos diferentes de se comunicar; na presença de crianças que nasceram e cresceram em outros estados e cujos pais se mudaram para a ‘cidade grande’ a fim de encontrar mais oportunidades econômicas; na frequência (hoje comum) de crianças e jovens que vivem em favelas e zonas periféricas muito carentes e quase sempre não tiveram contato com o mundo da escola; na convivência entre crianças brancas, negras e de outros grupos étnicos em uma mesma classe e também entre as crianças com e sem deficiências.

³ Movimento dos Pioneiros da Educação, no início do século XX. Muitos movimentos civis e mesmo oficiais se empenharam na luta contra o analfabetismo (TIBALLI, 2003).

⁴ A Modernidade caracteriza-se como a era da racionalidade, a qual fundamenta não só o conhecimento científico, como as relações sociais, as relações de trabalho, a vida social, a arte, a ética e a moral. Cria também as condições de verdade que enclausuram a própria razão, que geram formas de poder e que procuram tornar homogêneos os contextos e as pessoas (HABERMAS, 1990). Como consequência, as técnicas e a tecnologia têm papel de destaque, e é buscado o que funciona bem, inclusive pessoas. O ideal de referência é a homogeneidade e se procura eliminar as diferenças, em prol de um geral e de um universal abstratos. Na educação, os currículos incorporam conhecimentos tomados como um saber objetivo e indiscutível. Os conhecimentos são estruturados em verdades indispensáveis que devem ser transmitidas às novas gerações. Normas e hábitos são institucionalizados. Raças, gêneros, grupos e outros fatores identitários são considerados superiores aos demais, gerando todo tipo de preconceito e de exclusão.

Ou seja, hoje, as escolas que ministram o Ensino Fundamental, preponderantemente as da rede pública, recebem como alunos e alunas não só aquelas crianças *selecionadas e padronizadas*, características da “escola da exclusão”⁵ de outrora, mas também crianças que convivem em um ambiente de miséria, de violência, de sexo precoce, de prostituição, de consumo de drogas, de turbulência familiar, plenas de questionamentos, e aquelas com culturas diferentes da *cultura padrão*.

Tem-se também que os professores e professoras do Ensino Fundamental, em sua maioria, continuam a adotar práticas de ensino tradicionais, que tendem a homogeneizar. A prática docente voltada para o processo de inclusão, considerando todos os alunos e alunas, é algo que ainda está em construção, pois implica em mudança de concepção sobre as diferenças.

Em paralelo às práticas tradicionais, de acordo com o que mostram pesquisas já realizadas, como as citadas logo a seguir, alguns professores e professoras têm preconceito para com os alunos e alunas que fogem ao padrão estabelecido. “Preconceito se refere a um prejulgamento, um sentimento ou resposta antecipada para com pessoas ou coisas não baseado em experiência real” (ANDRADE, C. M., 2007). Aronson (1979, p. 179) considera o preconceito como sendo

Uma atitude hostil ou negativa para com determinado grupo, baseando-nos em generalizações derivadas de informações deformadas ou incompletas. Por exemplo: quando dizemos que um indivíduo tem preconceito contra negros, queremos dizer que ele se orienta para comportar-se com hostilidade contra negros; ele sente que, com talvez uma ou duas exceções, todos os negros são iguais; as características que ele dá aos negros são totalmente incorretas ou, na melhor das hipóteses, baseiam-se num germe de verdade que ele zelosamente aplica ao grupo como um todo.

Andrade, C. M. (2007) constatou que a relação preconceituosa entre professor ou professora *versus* aluno ou aluna se desenvolve não por causa da presença em si dos alunos e alunas, mas pelas lembranças que estes últimos trazem às suas mentes, uma vez que tais atitudes estarão mais fundamentadas nos preconceitos adquiridos ao longo de suas vidas, do que na situação ou no fato real apresentado. Constatou, também, que essas atitudes de preconceito fazem com que os e as docentes tenham baixas expectativas com relação ao sucesso escolar de seus alunos e alunas, interferindo diretamente no rendimento destes últimos. A pesquisa de Candau *et al.* (2003) concluiu que, no cotidiano da escola, podem ser presenciados tanto valores como igualdade, solidariedade, respeito ao próximo e

⁵ Conforme as características da Modernidade descritas na nota anterior, as escolas dessa época procuravam a homogeneidade dos alunos e alunas. Para tanto, selecionavam para o ingresso e, após, excluíam os que se mostrassem diferentes do padrão estipulado.

respeito às diferenças, como também atitudes que revelam preconceitos, estereótipos e diferentes formas de discriminação. Pesquisa, coordenada por Crochík (2007), concluiu que, quanto mais favorável é a atitude em relação à Educação Inclusiva, menor é o grau de preconceito em sala de aula. Fleuri (2007), em seu artigo, problematizou o racismo e os processos de discriminação sociocultural e discutiu a questão da *diferença* na educação, concluindo que está ocorrendo a emergência de novas perspectivas de compreensão das diferenças e das identidades culturais nas práticas educativas. Assim, a desconstrução do racismo, dos preconceitos, dos estereótipos e da discriminação acontece por meio de processos que confrontam as práticas discursivas com as relações de poder que as constituem. Grave (2005), em sua pesquisa, constatou que a ideia da inclusão é permeada por ambiguidade, desinformação, preconceito e contradição. E Oliveira, I. M. (1994), em sua obra, afirma que, na escola, estão presentes diferentes tipos de preconceito, com destaque para os de gênero, de raça e de classe social. Segundo essa autora, as crianças pobres, negras e do sexo feminino são aquelas que sofrem, em maior intensidade, os preconceitos, os quais são agravados no caso de a criança reunir duas ou mais dessas características, como, por exemplo, as alunas negras e pobres, as quais sofrem práticas discriminatórias que interferem em sua autoestima.

Ou seja, os professores e professoras consideram *ser natural* que os alunos e alunas, em decorrência de diferenças relacionadas a gênero, sexo, etnia, classe social ou de alguma deficiência, tenham ou venham a ter dificuldades de aprendizagem, e os abandonam à própria sorte. Como exemplo, ouve-se com frequência: “Criança carente não aprende mesmo!...”.

Parece que essas concepções, na maioria das vezes calcadas em mitos referentes ao feminino, à homossexualidade, à negritude, à pobreza e à deficiência, estão cristalizadas.

Giroux e McLaren (2005, p. 134) procuram explicar esse *distanciamento* entre professores/professoras e alunos/alunas:

Para muitos [...] professores que se veem lecionando para alunos da classe operária ou integrantes de minorias, a falta de uma estrutura bem articulada para o entendimento das dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero, presentes na prática pedagógica, favorece a formação de uma alienada postura defensiva e de uma couraça pessoal e pedagógica que frequentemente se traduz na distância cultural entre ‘nós’ e ‘eles’.

Candau e Moreira (2003, p. 161, grifo nosso) lembram que **“A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização”**.

Candau *et al.* (2003, p. 92) ressaltam também que

Preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados; caso contrário, a escola estará a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos de discriminação em curso na sociedade.

De acordo com Mantoan (2001a), a realidade nas escolas brasileiras é a de que os diretores, as diretoras, os professores e as professoras ainda relutam em aceitar que, hoje, mudou o perfil dos alunos e alunas, e imputam à origem social dos alunos e alunas a causa do sucesso ou do fracasso escolar. O preconceito desses profissionais aflora quando lidam com “aluno [ou aluna] com dificuldade para aprender por ser ou estar deficiente, do ponto de vista intelectual, social, afetivo, emocional, físico, cultural e outros” (MANTOAN, 2001a, p. 57).

Hoje, ainda podem ser encontradas escolas que procedem de acordo com o perfil do aluno ou da aluna, conforme atesta Moreira (2003, p. 61):

Não podemos ignorar o fato de a escola trabalhar diferentemente com a menina, que a escola trabalha diferentemente com uma criança negra, que a escola trabalha diferentemente com uma criança índia, enfim, que a escola reprime e humilha o adolescente homossexual.

Professores e professoras, diuturnamente, de forma consciente ou inconsciente, atribuem categorias – *rotulagem* – para seus alunos e alunas, na forma de juízos antecipados de sobrevalorização ou de incompetência, sendo que estes últimos, na maioria das vezes, estão vinculados aos grupos de excluídos. Tal procedimento ocorre quando, de antemão, afirmam que alguns de seus alunos e alunas serão incapazes de aprender qualquer coisa, que serão reprovados, apenas em função de um determinado traço identitário; ou então, quando procuram explicar o fracasso dos alunos e alunas como resultante de eles terem esse traço identitário ou de eles pertencerem a algum grupo considerado como diferente. Fogaça (2008, p. 7, grifo nosso), ao comentar sobre o analfabetismo, faz referência a essa prática:

Se a mãe tem pouca escolaridade, se o pai sumiu no mundo, se a criança vive numa comunidade violenta, **já se sabe, então, de antemão, que essa criança não vai aprender, o que, por sua vez, determina que não se invista nela o suficiente para que suas potencialidades desabrochem.** As consequências dessa atitude são extremamente perversas, pois a própria escola, ao explicar seus maus resultados a partir das carências familiares e individuais dos seus alunos, faz com que as famílias aceitem passivamente o fracasso dessas crianças, reconhecendo-as como incompetentes para realizarem todo o percurso previsto na educação escolar, numa aceitação tácita de que não são inteligentes ou, como afirmam, não têm 'cabeça boa para os estudos'.

Conclui-se então que os professores e as professoras do Ensino Fundamental necessitam ressignificar a sua formação, a fim de adequarem-se aos novos desafios decorrentes de *uma escola para todos*.

Creio que eles precisam construir uma *identidade profissional docente* que contemple a diversidade. Nesse processo, a responsabilidade dos professores e professoras formadores é muito grande. Os significados que esses profissionais têm e atribuem ao Outro, nos cursos de formação inicial, exercem uma influência preponderante na constituição da identidade profissional dos futuros professores e professoras.

No meu entendimento, a *identidade* é o resultado, não definitivo, de um processo de transformações sucessivas que a pessoa passa no decorrer de toda a sua vida, em função de todo tipo de influências que ela sofre do meio em que vive e com o qual interage. Desse modo, durante o curso de formação de docentes, cada aluno ou aluna vai construindo o seu modo de ser e as suas concepções com relação ao que é ser professor ou professora.

Por outro lado, acredito que cada professor ou professora são únicos no mundo e que, assim como os seus alunos e alunas, também constituem uma diversidade. Penso também que a identidade profissional de cada professor ou professora interfere de forma marcante na sua prática docente. Creio, também, que esta prática será em função do contexto em que ele ou ela estiver atuando. Em decorrência, cada professor ou professora serão distinguidos por sua prática pedagógica singular, por sua maneira de ser e estar na profissão.

Daí, pode-se afirmar que todo indivíduo tem gravado indelevelmente, em sua mente, a lembrança de algum professor ou professora de seu passado. Este ou esta pode ter sido aquele ou aquela que o motivou para gostar de alguma disciplina, ou que influenciou na formação de seu caráter, ou que o *transformou* internamente. Os alunos e alunas, no futuro, jamais o esquecerão, conforme escreveu Cecília Meireles (2001, n. p.):

Como seria admirável se o professor pudesse ser tão perfeito que constituísse, ele mesmo, o exemplo amado de seus alunos!

E, depois de ter vivido diante dos seus olhos, dirigindo uma classe, pudesse morar para sempre na sua vida, orientando-a, fortalecendo-a com a inesgotável fecundidade da sua recordação.

Gusdorf (1970, p. 58) também já havia percebido esse aspecto e, de maneira similar a Cecília Meireles, disse

Que cada um interroque aqui a sua memória e lhe pergunte que conserva ela, de fato, das recordações relativas à numerosa prole de professores que contribuíram para a sua educação. Algumas apagaram-se sem deixar rastro, e dos outros, daqueles cuja imagem subsiste, nem todos permanecem do mesmo modo. Lembro-me de fulano ou sicrano que me ensinou matemática ou inglês. Lembro-me, ou melhor, não me lembro: ficou-me um pouco de inglês, um pouco de matemática e a imagem esbatida dum rosto, a silhueta dum bom homem que exercia honestamente a sua profissão. Outros deixaram-me uma recordação mais viva: esqueci quase tudo das aulas de história, de francês ou de latim que davam, mas vejo ainda certos gestos, certas atitudes, ouço ainda uma ou outra frase que dizia ou não respeito à aula, mas que me pareceu justa e me fez refletir, ficou-me o peso duma zanga ou duma indignação memorável. Finalmente, outros, poucos, permanecem vivos e presentes em mim: a personalidade deles marcou-me, porque nos encontramos, nos enfrentamos, nos estimamos, talvez mesmo secretamente nos amamos. Vivos ou mortos, por mais longe que estejam, vivem em mim até a morte.

Reafirmo, então, em consonância com o pensamento da Atualidade⁶, que os professores e professoras precisam constituir uma *identidade profissional docente* – que incorpore, necessariamente, a mudança de atitude com relação à diversidade e a desconstrução de qualquer tipo de preconceito –, para que tenham condições de contribuir para transformar a realidade educacional e, assim, de proporcionar a todos os alunos e alunas, indistintamente, uma educação de qualidade.

Enfim, *novos caminhos* precisam ser descobertos ou (re)construídos para que as *barreiras* existentes possam ser ultrapassadas, a fim de que todas as crianças, sem nenhuma exceção, possam concretizar o seu direito de acesso, bem como o de permanência e o de sucesso na educação.

Ressalto que este trabalho não tem a intenção de afirmar o que é certo ou o que é errado, muito menos a de culpabilizar os professores e professoras pelo *fracasso escolar*. Afirmar, de antemão, que determinado procedimento desses profissionais é inadequado

⁶ A Atualidade, em contraponto à Modernidade, caracteriza-se como um período de grandes mudanças, de crises de concepções e de transição e coexistência de novos e velhos valores. O tempo e o espaço perdem seus rígidos limites. O tempo não é mais concebido como linear, cedendo lugar ao princípio da simultaneidade de eventos. O espaço se torna expandido, interativo, ilimitado e flexível, em que as fronteiras são fixadas em função do interesse do usuário. A ciência passa a se preocupar mais com as consequências do que com as causas dos eventos. O universal cede lugar à idéia do sujeito múltiplo, diverso (MARQUES, C. A., 2001; MARQUES; MARQUES, 2003).

seria um pré-julgamento, também seria uma atitude de preconceito por parte desta pesquisadora.

Creio que o primeiro passo a ser dado é compreender como, no processo de formação inicial, a identidade docente vai se constituindo em um contexto de diversidade.

Sendo assim, **o objetivo desse estudo** é, portanto, **compreender a constituição da identidade profissional docente através das histórias de vida de professoras do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Juiz de Fora, enfatizando sua história de formação em contexto de diversidade.**

Para desenvolver tal pesquisa, foi necessário, como ponto de partida, compreender a constituição da identidade profissional docente; refletir sobre a educação para a diversidade de alunos e alunas; bem como analisar criticamente a atual sistemática de formação inicial de professores e professoras, tendo em vista a diversidade.

As teorias referentes à constituição da identidade foram buscadas principalmente em Dubar (2005), o qual baseia-se em uma perspectiva sociológica, e com contribuições de Schaffel (2007), de Silva, E. T. (1996) e de Tardif e Raymond (2000).

Para um embasamento teórico com relação à Diversidade e à Educação Inclusiva, recorreu-se a autores e autoras tais como Luz (2006), Mantoan (2001a, 2001b, 2005, 2006a, 2006b), Marques, C. A. (2001), Marques e Marques (2003), Mittler (2000), Salgado (2006), Santos, M. P. (2007a, 2007b), Santos, M. P. e Paulino (2006) e Sasaki (1997).

A sistemática de formação de professores e professoras teve por base teórica a legislação educacional brasileira, bem como os comentários críticos efetuados por Brzezinski (2002), Freitas, H. C. L. (2008), Libâneo (2003, 2007), Michels (2007) e Silva, W. C. (2001).

Tendo em vista a **revisão de literatura**, realizei, em 2007, uma consulta ao banco de teses e dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A busca foi concentrada nos trabalhos elaborados a partir de 2003 e que enfocavam os temas: concepção dos professores e professoras sobre a Diversidade e a Educação Inclusiva, constituição da identidade profissional docente e a formação de professores e professoras, tendo em vista a diversidade de alunos e alunas. Encontrei sessenta e sete pesquisas relativas aos temas acima, das quais, após uma leitura prévia dos resumos, selecionei, com o experiente apoio de minha Professora Orientadora, três teses e dezesseis dissertações. Constatei que os temas abordados neste trabalho aparecem com maior frequência nas pesquisas mais recentes: duas são de 2003, uma é de 2004, uma é de 2005, treze são de 2006 e duas são de 2007. É provável que, entre a pesquisa para a revisão

de literatura e a redação final, em 2009, deste relatório, tenham sido elaborados outros trabalhos.

As teses e dissertações escolhidas foram agrupadas em três conjuntos. O primeiro grupo englobou oito pesquisas, as quais enfocaram **a constituição de identidade docente**. O segundo, contendo nove pesquisas, enfocou **as concepções** (como os indivíduos imaginam que deva ser a Educação para a Diversidade) e **as percepções** (como os indivíduos veem e interpretam o que está acontecendo com a implantação da Educação para a Diversidade) **desses profissionais sobre a diversidade**. O terceiro, contendo apenas duas pesquisas, enfocou **a formação continuada de professores e professoras, tendo em vista a diversidade**.

Essa divisão não foi estanque, pois, em vários momentos, as pesquisas se entrecruzaram, inclusive ressaltando aspectos que também foram abordados no presente estudo. No entanto, cabe destacar que, por mais que contenham conteúdos semelhantes, elas por si só se distinguem, sendo únicas, pois se referem a sujeitos, espaços e tempos diferentes, cujas histórias foram analisadas sob a visão de diversos pesquisadores e pesquisadoras.

Após a apreciação das pesquisas correlatas, cabe destacar que, dentre as obras relacionadas acima, seis tratavam unicamente da constituição da identidade docente, sem estarem vinculadas à Diversidade ou à Educação Inclusiva: Ferreira, M. A. (2006), Freitas, F. L. (2006), Guimarães (2006), Linhares (2006), Maçaneiro (2006) e Paulo (2006). Das treze restantes, a maioria (nove) teve como foco de estudo a inserção de pessoas com deficiência física, sensorial ou intelectual ou de condutas típicas em salas de aulas regulares, denotando que as deficiências ainda são o centro das atenções: Carlino (2006), Hoefelmann (2003), Luz (2006), Oliveira, A. F. T. M. (2006), Ortiz (2003), Pereira (2006), Ribeiro (2006), Siems (2007) e Silva, J. P. T. (2005). Poucas (apenas quatro) tiveram maior abrangência e discutiram como lidar com a diversidade e a inclusão, considerando todos os alunos e alunas: Gatti (2006), Lade (2004), Luciano (2006) e Santos, R. A. (2007).

As pesquisas, similares àquela que ora está sendo apresentada, foram as elaboradas por Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira, em 2006 – “A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador”; e por Fernanda de Lourdes Freitas, em 2006 – “A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação” –; pois estudaram como se processou a construção da identidade de indivíduos em processo de formação. A de Oliveira, A. F. T. M. (2006), considerando apenas os alunos e alunas portadores de necessidades especiais, procurou compreender

como tem se dado o processo de construção da identidade do aluno docente no curso de formação inicial, a partir dos saberes docentes do professor-formador e se essa identidade construída é inclusiva. Ou seja, ela limitou seus estudos a um dos fatores sócio-históricos que influenciam na constituição da identidade dos professores e professoras – a influência exercida pelo professor-formador. A de Freitas, F. L. (2006) também procurou relatar e compreender como se constitui a identidade docente em processo de formação, mas destacando a prática como elemento formador e diferenciador das trajetórias de identidade.

A presente pesquisa teve como sujeitos professoras iniciantes, enquanto que a maioria dos trabalhos apreciados lidou, pelo contrário, com diretores, diretoras, coordenadores e coordenadoras pedagógicos, professores e professoras com experiência de magistério (muitos entre dez a trinta anos de carreira), professores e professoras aposentados (GUIMARÃES, 2006; LINHARES, 2006), e professores e professoras formadores. No outro extremo, Oliveira, A. F. T. M. (2006) e Freitas, F. L. (2006) estudaram como se processou a construção da identidade de alunos e alunas de Cursos de Pedagogia, e Santos, R. A. (2007) estudou como graduandos do último ano de Pedagogia compreendem o racismo, o preconceito e a discriminação. Na pesquisa efetuada por Pereira (2006), apenas uma professora, dentre sete, era iniciante, pois atuava há apenas dois anos em série inicial do Ensino Fundamental. Ou seja, dentre todos os professores e professoras entrevistados, considerando os dezenove trabalhos analisados, apenas uma professora era principiante, conforme está sendo considerado por esta pesquisa.

Esta dissertação foi desenvolvida de acordo com a seguinte ordem.

Inicialmente, no segundo capítulo – **Compreendendo o espírito da coisa** –, busquei, em autores e autoras, as teorias sobre a constituição da identidade social das pessoas e, especificamente, da identidade profissional docente.

Da mesma forma, no terceiro capítulo – **Descrivendo o cenário em que se desenvolve a história** –, as concepções mais atualizadas sobre a educação para a diversidade.

Após, no quarto capítulo – **Comentando a criação dos personagens** –, é apresentado como foi e como está sendo realizada a formação inicial de professores e professoras tendo em vista a diversidade, tanto com relação ao que previa e ao que prevê a legislação brasileira como, especificamente, com relação à formação que é propiciada pelo Curso de Pedagogia da UFJF, curso realizado pelas professoras que foram entrevistadas no decorrer da pesquisa.

No quinto capítulo – **Preparando lápis e papel, apurando olhos e ouvidos** –, está comentada a metodologia e estão expostos em detalhes os procedimentos que utilizei para efetuar a pesquisa.

E, finalmente, no sexto capítulo – **Reescrevendo histórias de vida** –, são apresentadas as informações obtidas por meio da interpretação das histórias de vida das professoras. Serão mostradas as maneiras de as professoras, integrantes do grupo selecionado, pensarem e lidarem com a educação em contexto de diversidade. Nessa busca, serão identificados, por meio de um diálogo com os autores e autoras, os fatores da sua experiência pessoal, acadêmica e profissional que influenciaram e continuam influenciando cada professora na constituição de sua identidade profissional docente.

Alcançamos, assim, o objetivo dessa análise, ou seja, obter uma compreensão de como foi, e ainda vem acontecendo, o processo de constituição das identidades dessas professoras que exercem sua profissão em um contexto de diversidade.

O pré-texto e os capítulos desta Dissertação foram contemplados com ilustrações alusivas aos temas abordados em cada um deles.

A dedicatória está ilustrada por uma figura típica da arte “naif”, pintada por esta autora (CAVALIERE, 2008), a qual retrata minhas filhas Carolina, Clarissa e Camila.

A Introdução recebeu uma figura em arte “naif”, pintada por Gilda Lacerda (2008a), intitulada “O encontro”, figura que, segundo minha interpretação, representa o encontro entre pessoas, tanto entre a pesquisadora e as entrevistadas, que compartilharam as suas respectivas histórias de vida, como entre a pesquisadora e os leitores e as leitoras, que compartilharão, a partir desse momento, as suas diferentes leituras sobre a constituição da identidade profissional docente.

O segundo capítulo foi iniciado por um quadro surrealista de Salvador Dali (2008), cujo título é “Galatéia das esferas”, o qual apresenta um rosto constituído por várias esferas que representam mundos, universos. O rosto, para mim, representa a identidade do indivíduo, e os universos representam as diversas socializações pelas quais o indivíduo passa durante a vida e que contribuem para a constituição de sua identidade.

O terceiro capítulo inicia-se por uma figura em arte “naif”, pintada por Gilda Lacerda (2008b), intitulada “Caminhão bombado de gente”, em que mostra um agrupamento de pessoas, cuja característica principal é a multiplicidade de formas de rostos, de cabelos, de olhos etc., representando a diversidade humana.

O quarto capítulo também é iniciado por uma figura em arte “naif”, pintada por autor desconhecido (2008) em homenagem a Tarsila do Amaral (em referência à sua obra “Operários”). Representa a formação das professoras.

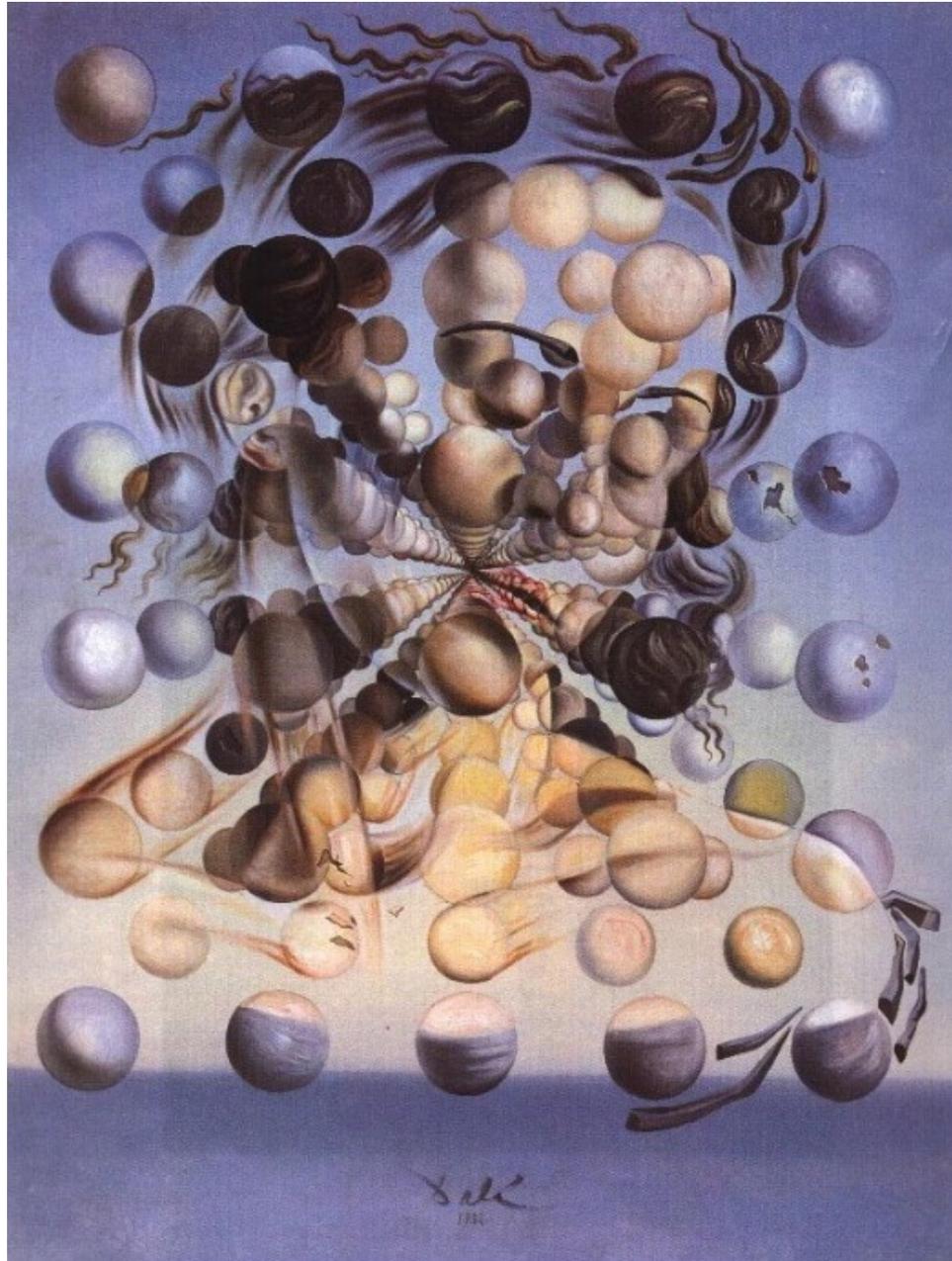
O quinto capítulo foi iniciado por um quadro de Pablo Picasso (2008), cujo título é “Girl reading at a table”, que apresenta uma figura feminina lendo um livro, como se estivesse pesquisando, própria para simbolizar a metodologia de pesquisa.

O sexto capítulo contém seis figuras em arte “naif”, pintadas por Adarsh Kaur (2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2008e, 2008f), intituladas “Rostro 1”, “Rostro 2”, “Rostro 4”, “Negra”, “Niña durmiendo” e “Niña pelonegro”, cada uma com um formato diferente de rosto, de cabelo e de raça, as quais representam as “identidades” das seis professoras entrevistadas.

A conclusão recebeu uma figura em arte “naif”, pintada por Dulcinéa Brito (2008), intitulada “Tecedora”, a qual simboliza a pesquisadora dando forma a um “tapete” cujos “fios” são as histórias de vida das professoras.

Tendo iniciado a nossa conversa, passamos agora a dialogar com os autores e autoras selecionados, a fim de obter um conhecimento aprofundado sobre o conceito de identidade e de como ela é constituída.

2 COMPREENDENDO O ESPÍRITO DA COISA



Galatéia das esferas – Salvador Dali (2008)

É curioso como não sei dizer quem sou. Quer dizer, sei-o bem, mas não posso dizer. Sobretudo tenho medo de dizer porque no momento em que tento falar não só não exprimo o que sinto como o que sinto se transforma lentamente no que eu digo...

Sou como você me vê.

Posso ser leve como uma brisa ou forte como uma ventania, depende de quando e como você me vê passar.

Não me deem fórmulas certas, por que eu não espero acertar sempre. Não me mostrem o que esperam de mim, por que vou seguir meu coração. Não me façam ser quem não sou. Não me convidem a ser igual, por que sinceramente sou diferente. Não sei amar pela metade. Não sei viver de mentira. Não sei voar de pés no chão. Sou sempre eu mesma, mas com certeza não serei a mesma pra sempre (CLARICE LISPECTOR, 2008, n. p.).

Nesse capítulo, serão estudadas as teorias sobre a construção das identidades das pessoas, especificamente sobre a constituição da identidade profissional docente, a fim de que se possa compreender que cada professor ou professora tem uma maneira específica e única de ser e de exercer a sua prática, configurando-se uma população docente com diferentes maneiras de ser e de agir.

Creio, inicialmente, que essas diferentes maneiras ocorrem porque cada pessoa tem uma identidade distinta de todos os demais seres humanos, o que a caracteriza como uma singularidade, e que ela é externada em termos de posturas e de atitudes que a pessoa assume ou manifesta perante os desafios e situações com os quais se depara.

O termo identidade é polissêmico e, desse modo, cada um o compreenderá à sua maneira. Ele é utilizado, comumente, para definir o como cada indivíduo se vê e é visto pelos outros.

Na visão de Silva, E. T. (1996, p. 31), “podemos conceber *identidade* como uma fusão dinâmica de traços que caracterizam, no tempo e no espaço, de maneira inconfundível, uma pessoa, um objeto ou qualquer outra entidade concreta”.

De acordo com o senso comum, a identidade é fixa, acabada e está associada a alguma origem comum das pessoas, ou a características que são partilhadas por um grupo, ou a indivíduos unidos por um mesmo ideal.

Entretanto, como resultado de um processo contínuo de transformações, as pessoas constroem as suas identidades ao longo de suas trajetórias de vida, conforme será visto ao longo desse capítulo. Desse modo, vão constituindo o seu modo de ser e as suas concepções, e, considerando o caso específico desta pesquisa, as suas maneiras de *ser professora*, ou seja, as suas *identidades profissionais*.

Em decorrência de suas identidades profissionais, alguns professores e professoras adotam práticas de ensino tradicionais, em que o ensino é centrado no docente e é focalizado na transmissão/repetição dos conhecimentos previamente estabelecidos; o

mestre detém o saber e a relação professor/professora *versus* aluno/aluna é vertical, hierárquica e autoritária; os alunos e alunas são tratados como se fossem um bloco homogêneo de conhecimentos prévios, de aptidões e de ritmos de aprendizagem, sem qualquer preocupação com as diferenças individuais (ARANHA, 1996; MARQUES, L. P., 2006). Outros adotam práticas mais avançadas, ou seja, aquelas que respeitam e preservam a dignidade dos alunos e alunas e que lhes propiciam livre expressão de ideias e de sentimentos. Nelas, são valorizadas a cultura, a história e as experiências anteriores dos alunos e alunas, bem como são respeitados os seus ritmos de aprendizagem. A pedagogia é ativa, dialógica e interativa, dirigida a todos os alunos e alunas (MANTOAN, 2001a, 2002).

Uns têm preconceito para com os alunos e alunas que se destaquem, de alguma forma do padrão esperado, outros, não; outros são identificados como ativos e transformadores da realidade, outros tantos se acomodam; e assim por diante.

Foi mencionado que, para lidar com a diversidade de alunos e alunas, é necessário construir uma *identidade profissional docente* – que incorpore, necessariamente, a mudança de atitude com relação à diversidade. No entanto, muitos ainda têm (pré-)concepções sobre a educação para a diversidade cristalizadas e calcadas em mitos relativos ao denominado como *aluno ideal*.

É essa diversidade de modos de ser, os quais interferem diretamente em suas práticas pedagógicas, que precisa ser compreendida em seu processo de construção. Faço minhas as interrogações formuladas por Nóvoa (1995a, p. 16):

Como é que cada um se tornou no professor [na professora] que é hoje? E porquê? De que forma a acção pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor [ou professora]?

Em uma passagem do texto, mais à frente, Nóvoa (1995a, p. 17) oferece uma primeira pista: “A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

Assim, é necessário, antes de tudo, aprofundar o conhecimento sobre o conceito de identidade e de como ela é constituída.

Uma questão central para o pesquisador da área social é compreender a forma pela qual os atores envolvidos, objetos de tal estudo, se inter-relacionam e se identificam uns com os outros (DUBAR, 2005).

Ou seja, é preciso compreender por que as pessoas assumem as identidades que lhes são atribuídas e por que se identificam com elas, e como as pessoas se veem e veem os

outros. E nada melhor reproduz e representa esses inter-relacionamentos entre diversos atores do que aqueles que ocorrem entre os professores e professoras com seus alunos e alunas, com os pais, mães ou responsáveis, com os seus colegas de profissão, com os diretores e diretoras, com os demais profissionais da escola e com as suas próprias famílias.

Cada ator tem a sua história particular de vida, a qual é um fator de grande influência em sua identidade do presente, além de que cada um possui uma maneira de definir a situação, constituída por uma definição de si próprio e por uma definição dos outros. Para tanto, cada ator recorre a categorias, cujas origens são diversas, e se expressa na forma de argumentos que denotam interesses e valores, posições e posicionamentos. O primeiro passo do pesquisador será obter essas diversas definições de situação elaboradas subjetivamente por cada um dos atores (DUBAR, 2005).

2.1 A constituição da identidade social das pessoas

O conceito de identidade utilizado por este estudo foi fundamentado em uma perspectiva sociológica defendida por Dubar (2005). Esse autor considera a identidade como fruto da articulação entre uma construção pessoal e uma construção social, resultante de sucessivos processos de socializações.

Pode-se, então, compreender esse conceito como um sistema de relações e de representações, cuja característica é a multiplicidade, tendo em vista que uma só identidade pode ser uma composição das identidades pessoal, familiar e social (DUBAR, 2005).

Por outro lado, “O indivíduo jamais a constrói [sua identidade] sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições” (DUBAR, 2005, p. XXV). Portanto, ela é construída dialeticamente por meio da interação social. Para o autor,

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

A identidade não é fixa, muito menos definitiva, pois será o resultado de um processo contínuo de transformações. Será relativa a uma época histórica e a um contexto social. Os indivíduos a constroem e a reconstróem ao longo de suas trajetórias de vida. Ao nascerem, recebem determinados aspectos identitários que, de certa maneira, podem trans-

parecer como definitivos, estáveis: os próprios nomes e sobrenomes, a sexualidade e a nacionalidade (que também são suscetíveis de alterações no futuro, portanto, provisórios). Os demais serão construídos a partir da infância e constantemente reconstruídos no restante de suas vidas. Na sua infância, por meio de sua família e de outras pessoas com as quais tem contato, e ao ingressar na escola, por meio das instituições, de seus professores, de suas professoras e de seus colegas, outras tantas identidades lhe são atribuídas (DUBAR, 2005). “É assim que aprendemos a ser o que nos dizem que somos” (LAING *apud* DUBAR, 2005, p. 147).

No decorrer de seu desenvolvimento, o indivíduo, sendo um ser social, estabelece relações com diversas outras pessoas e instituições que o condicionam e o influenciam, de modo que, no futuro, próximo ou distante, apresenta determinada maneira de ser e de pensar. Por meio de relações e de vivências, é influenciado histórica e culturalmente, apropriando-se ou não daquilo que os outros lhe apresentam ou dizem que ele é. São exemplos de identidades atribuídas pelo Outro as numéricas, que individualizam as pessoas (estado civil, número de identidade, códigos em geral, números de ordem etc.); e as genéricas, que possibilitam a classificação das pessoas como membros de um grupo, de uma categoria ou de uma classe (DUBAR, 2005).

O indivíduo, por sua vontade, interioriza aquilo que os outros lhe atribuem de tal forma que se torna algo de sua propriedade. Como exemplo, tem um nome que lhe foi dado por outro. No entanto, esse nome, com o tempo, funde-se ao indivíduo, tornando-se um símbolo dele mesmo, isso graças ao significado e à apropriação que é realizada.

A identidade é multideterminada, e muitas dessas determinações não são observáveis, estão no interior do sujeito. A constituição da identidade se dá em um processo contínuo de rupturas e de superações, resultando em constante mudança e evolução, em que o desenvolvimento da identidade é constituído por fases, sendo que cada uma delas nucleia-se em uma crise (ERIKSON, 1987). “A identidade nunca é instalada, nunca é acabada, visto que o entorno do Ego é móvel e que os indivíduos passam necessariamente por crises de identidade ligadas a ‘fissuras internas do Ego’ ” (ERIKSON *apud* DUBAR, 2005, p. 134-135).

A formação identitária consiste, então, em uma articulação entre os processos biográfico (identidade para si – como o indivíduo se vê e quer ser) e relacional (identidade para o Outro – como o Outro o vê e diz o que ele é), ou seja, ocorre em paralelo uma transação interna ao indivíduo – *atos de pertencimento* – e uma externa – *atos de atribuição* –, esta última estabelecida entre o indivíduo e as pessoas e instituições com as quais ele interage (DUBAR, 2005). Assim, a *identidade para si* e a *identidade para o outro* são

interligadas e inseparáveis, pois a primeira depende, para se consolidar, de um reconhecimento por parte do Outro, ou seja, “Nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro” (DUBAR, 2005, p. 135).

No processo de socialização, a pessoa assume que pertence a um determinado grupo – *ato de pertencimento* – e, assim, adota voluntariamente as atitudes desse grupo, mesmo que às vezes o faça de forma inconsciente, as quais passam a guiar a sua conduta. Os *atos de atribuição* se referem ao que os Outros dizem o que a pessoa é, ao passo que os *atos de pertencimento* exprimem o que a pessoa deseja ser. A incorporação se dará pouco a pouco, influenciando no seu modo de ser, de se portar, de agir e de falar; nos vestuários, nos objetos que usa etc. Ele agirá dessa forma a fim de obter o reconhecimento dos integrantes do grupo, ao qual quer pertencer, como sendo um de seus iguais. Em virtude da existência de variados grupos de pertencimento, não haverá uma identificação única e comum a todos os indivíduos (DUBAR, 2005).

Um aspecto a ressaltar é que a identidade individual possui uma natureza ambivalente, tendo em vista que o indivíduo, ao mesmo tempo em que quer pertencer a um determinado grupo, procurando adotar as atitudes e modos de agir desse grupo, e assim tornando-se homogêneo ao grupo, procura distinguir-se dos outros, manter a sua individualidade, para não se perder no anonimato (SCHAFFEL, 2007).

Ao estabelecer a identidade para si – processo biográfico –, há uma incorporação das disposições sociais oriundas não somente da família, da escola ou da classe de origem, mas inclusive do conjunto de sistemas de ação com os quais os indivíduos se relacionam no decorrer de suas vidas. É inegável que esses fatores têm um potencial de causalidade sobre o presente, mas unicamente em termos de probabilidades, não determinísticos. Assim, a identidade social não é transmitida de uma geração a outra. É construída por cada geração, tendo por base categorias e posições herdadas da geração que a antecedeu, como também calcada nas transações entre os indivíduos e as instituições. A aceitação e incorporação dessas disposições sociais podem ser resultantes de critérios tanto objetivos como subjetivos estabelecidos pelo próprio sujeito (DUBAR, 2005).

Os processos de atribuição de identidade e de incorporação da identidade pelo próprio indivíduo não são necessariamente coincidentes, podendo estar em desacordo. O que o indivíduo pensa que é, ou o que ele deseja ser, pode ser bem diferente daquilo que o Outro, ou o grupo, diz que ele é. Surgem, então, as estratégias identitárias, com a finalidade de minimizar essa dissonância (SCHAFFEL, 2007). Elas podem concretizar-se de duas maneiras:

- 1) Como transações externas, que ocorrem entre o indivíduo e os outros que interagem com ele, visando acomodar a identidade para si e a identidade para o outro (transação objetiva);
- 2) Como transações internas ao sujeito, que se situa entre a necessidade que sentimos de preservar uma parte das nossas identidades herdadas e a vontade de construir para nós mesmos novas identidades no futuro, visando assimilar a identidade-para-o-outro à identidade-para-si (transação subjetiva) (SCHAFFEL, 2007, p. 106).

Essas duas estratégias configuram mecanismos de adaptação e de acomodação, e a articulação entre ambos representa o cerne do processo de construção das identidades sociais (SCHAFFEL, 2007).

Para designar as identidades, são utilizadas categorias socialmente aceitas e disponíveis, dentre as “designações oficiais de Estado, denominações étnicas, regionais, profissionais, até mesmo idiosincrasias diversas...” (DUBAR, 2005, p. 137).

Existem modelos de categorias socialmente significativos para identificar as pessoas, os quais variam de acordo com os espaços sociais onde as interações são exercidas e de acordo com as temporalidades biográficas. Assim, conforme o caso, as categorias podem ser atinentes ao campo religioso (praticante, não praticante ou ateu; ou então, católico, protestante, judeu etc.), ao campo político (direita, esquerda; ou democrata, socialista, trabalhista etc.), ao campo do trabalho (ativo, inativo; ou patrão, empregado; ou execução, administração etc.) e a qualquer outro campo. Vê-se que as categorias são distintas entre os diversos campos e que um indivíduo pode pertencer, ao mesmo tempo, a vários campos, sendo identificado por diversas categorias (DUBAR, 2005).

Desse modo, o sujeito vai se apropriando dos signos e valores, vai estabelecendo semelhanças e diferenças frente ao Outro, aproximações e afastamentos do Outro, e vai assumindo posturas de convergência e de divergência em relação ao Outro, o que também caracteriza o processo de constituição de sua identidade. A pessoa, dessa forma, pode ser detentora de várias identidades simultaneamente – pessoal, familiar e social, aí incluída a profissional –, as quais serão manifestadas conforme for a situação, o espaço e o tempo, isto é, a manifestação das diversas posturas será em função do *campo social* em que a pessoa estiver inserida: família, grupos de colegas, escolas, grupos de trabalho, grupos de lazer etc. Em se tratando de professores e professoras, pode-se deduzir que a identidade de um mesmo indivíduo será uma, caso esteja ministrando aulas em uma escola pública, e outra, caso esteja em escola particular; caso seja docente em uma universidade ou no Ensino Básico; e assim por diante, conforme o contexto.

É preciso, no entanto, distinguir entre singularidade de identidade, inerente a cada indivíduo, e a concepção de que existe uma identidade única e constante para o

mesmo indivíduo. O senso comum diz que a pessoa é sempre a mesma, qualquer que seja o local onde ela esteja. Entretanto, cada *campo social* tem um contexto, um espaço e um lugar, e é provido de um conjunto de recursos simbólicos, assim como de expectativas e de restrições sociais, fazendo com que a pessoa esteja diferentemente posicionada, exercendo diferentes papéis sociais.

O papel social a ser desempenhado, em determinado espaço e em determinado tempo, é sempre imposto pelas instituições, as quais ditam as regras de como o indivíduo deve agir. Porém, o modo como o indivíduo vai desempenhá-lo dependerá de suas escolhas e de como ele o assume. A identidade é instituída de papéis dotados de pré-suposições, determinados pela sociedade e pela própria pessoa, os quais incluem normas, valores, regras e expectativas em relação a essa ação. São estabelecidos quais são os limites, em um determinado tempo, para um grupo em relação ao ambiente natural e social em que está inserido, ao definir os requisitos para um indivíduo fazer parte desse grupo e os critérios para ele se reconhecer e ser reconhecido como membro do grupo (DUBAR, 2005).

Os papéis são expressos pela idéia de personagens. A identidade assume a forma de personagens, que vão sendo significativos e que possuem seu conjunto de normas para a sua atuação e representação, e é a execução desses personagens que a formam. Assim, pode-se ter o personagem da filha, que ao mesmo tempo é mãe, que ao mesmo tempo é esposa, que ao mesmo tempo é professora, e cada um desses traz em si normas para sua atuação, que o indivíduo escolherá ou não seguir, ou seja, o indivíduo escolherá como irá desempenhar tais papéis, tornando-os singulares. O pré-suposto determina certas expectativas em relação aos papéis e espera que o indivíduo responda agindo de determinada maneira. No entanto, é o indivíduo que decidirá o que fazer ou não com essas expectativas por meio da apropriação e da significação que fará.

O grupo, ao considerar que uma pessoa transgrediu uma das normas estabelecidas pelo próprio grupo, cria uma *identidade desviante* para esse indivíduo, acompanhada de uma rotulagem (DUBAR, 2005). De acordo com Becker (*apud* DUBAR, 2005, p. 138, grifo do autor), “não é somente a transgressão mas também e sobretudo a **rotulagem** (*labelling*) pelos outros que constitui o desvio”.

Na área educacional, percebe-se a possibilidade de ocorrência dessa manifestação de poder. Isto porque, na prática pedagógica tradicional, o mestre está no centro do processo e é visto como o detentor do saber e da autoridade; e a relação entre os docentes e seus alunos e alunas é vertical e hierárquica (ARANHA, 1996). Uma vez investido desse *poder*, uma consequência possível de acontecer é que o mestre passe também a determinar

o que é “normal” para o grupo de alunos e alunas e o que não é, fonte de geração de todo tipo de preconceito e de exclusão.

2.2 A constituição da identidade profissional docente

Com relação à identidade profissional, esta vai sendo formada em paralelo, junto com todos os outros papéis que as pessoas assumem, e sendo influenciada por eles no decorrer desta formação. As categorias correlacionadas à identidade profissional têm origem na modalidade de formação do indivíduo e nas especificidades do trabalho, sendo este último – o emprego – a principal referência para o processo identitário (DUBAR, 2005).

O processo de constituição da identidade profissional possui um caráter eminentemente histórico, pois o sujeito, localizado em um determinado tempo e em um determinado espaço, por meio de seus atos, a constrói, criando o seu conhecimento e o seu fazer profissional, limitado pelos fatores condicionantes de seu espaço histórico-cultural. De acordo com as circunstâncias e as exigências impostas pela sociedade em determinada época, o fazer profissional tem, historicamente, maneiras diferentes de atuação (PIMENTA, 2002). Desse modo, o sujeito é constantemente produzido pelo contexto social, histórico e cultural em que está inserido. Os percursos de vivências e as histórias vividas e construídas marcam significativamente o exercício da sua profissão (GUIMARÃES, 2006).

A formação é um fator essencial na construção das identidades profissionais, uma vez que facilita a incorporação de saberes que possibilitam estruturar as relações com o trabalho e com a futura carreira profissional. Considerando a conjuntura econômica atual, em que há uma dificuldade geral de acesso ao emprego, a formação tem sido um fator considerável de influência na constituição das identidades sociais, obrigando os indivíduos a delicadas transformações em suas identidades, tendo em vista os requisitos e desafios inerentes à futura profissão (DUBAR, 2005).

Qualquer que seja a ocupação, o tempo é um fator de importância para compreender a constituição da identidade profissional, uma vez que, para exercer uma profissão, é preciso aprendê-la antes, isto é, adquirir, progressivamente, os saberes indispensáveis para a realização do trabalho e das atividades inerentes à profissão. Não poderia ser diferente com a profissão docente. Ela requer uma escolarização prévia que fornecerá ao futuro profissional os conhecimentos teóricos e técnicos introdutórios ao trabalho inicial. A escolarização, por si só, não é suficiente, e precisa ser complementada por uma

formação prática, por uma experiência direta no local de trabalho, de duração variável, a qual propiciará ao professor e à professora iniciantes a oportunidade de se familiarizarem com a cultura do local em que exercerão a sua profissão, bem como de assimilarem, progressivamente, os saberes necessários à realização de suas tarefas (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Os saberes que constituem a base para o ensino não estão limitados apenas a conteúdos referentes a um conhecimento especializado, porém são muito mais abrangentes e incluem uma gama diversa de objetos, de questões e de problemas relacionados com a profissão docente. São adquiridos, em parte, na universidade, mas é o local de trabalho, por meio da experiência prática, a fonte privilegiada de aprendizagem do saber ensinar. Outros já estão incorporados nos indivíduos, como fruto de suas histórias de vida (TARDIF; RAYMOND, 2000).

A escolha da profissão é um dos determinantes da identificação profissional e, segundo Orlandelli (1998), essa decisão nem sempre é feita de maneira tranquila. Influências familiares, econômicas, de traços psicológicos e de afetividades, e a existência ou não de oportunidades impulsionam as pessoas para um ou outro caminho. Tratando-se da carreira docente, essa escolha não é somente realizada de maneira consciente, pois existem outras questões a influenciá-la: a afetividade, o idealismo, questões econômicas entre outras. Esses motivos estão baseados nas representações que os indivíduos possuem dessa profissão, as quais foram criadas ao longo de suas vidas, através de suas relações, do convívio com professores e professoras e do falar sobre eles.

Tardif e Raymond (2000) citam pesquisas que apontam os fatores que influenciaram na escolha da profissão docente: muitos professores e professoras, particularmente estas últimas, indicaram a família como fator de escolha de sua carreira, ou porque seus pais e suas mães exerciam essa profissão, ou porque esta era valorizada no meio em que viviam; outros apontaram a influência exercida por seus antigos professores e professoras; e alguns, as experiências escolares significativas, vivenciadas em seu tempo de escolarização básica, tais como ajudar outros alunos e alunas em seus trabalhos escolares.

Em relação aos saberes docentes, “Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216-217).

Nem todos os diversos saberes são construídos pelos próprios professores e professoras, pois muitos provêm de fora, do ambiente com o qual eles interagem ou interagiram. Isto é, parte tem origem em lugares sociais até anteriores às suas atuais

carreiras – de suas famílias, das escolas em que cursaram o Ensino Básico ou de sua cultura pessoal –; outros têm suas origens na instituição escolar em que os docentes estão atuando – programas, objetivos, princípios pedagógicos, *cultura da escola*⁷, colegas de trabalho etc. São denominados como saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência. Assim, os saberes profissionais são plurais e originários de fontes sociais diversas, bem como adquiridos em tempos sociais diferentes: durante a infância, no Ensino Básico, no curso de formação inicial e no ingresso e decorrer da carreira (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Os professores e professoras configuram um tipo de profissional que já conviveu, antes mesmo de iniciarem as suas carreiras, durante um longo tempo com o ambiente de trabalho. Em consequência, incorporaram uma bagagem de conhecimentos, traduzidos em crenças, em valores, em representações e em certezas sobre a prática docente, os quais permanecem estáveis e duradouros e fundamentam as suas relações com os Outros, especificamente com os alunos e as alunas. Dessa forma, os saberes dos professores e professoras decorreriam, em grande parte, de pré-concepções – creio que não cabe aqui afirmar se são corretas ou não, se são adequadas ou não, pois cada indivíduo tem a liberdade de criar a sua ideia da realidade, não cabendo ao pesquisador questioná-las – fortemente arraigadas sobre o ensino e sobre a aprendizagem herdadas de suas histórias escolares (TARDIF; RAYMOND, 2000). Assim,

A maioria dos dispositivos de formação inicial dos professores [e professoras] não consegue mudá-los nem abalá-los. Os alunos [e as alunas] passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino. E, tão logo começam a trabalhar como professores [ou professoras], sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217).

Os professores e professoras, ao se verem perante situações inusitadas em sala de aula, tais como dificuldades maiores de aprendizagem, situações de conflito ou de indisciplina e outras que fogem do padrão esperado, evocam, nas suas memórias, fatos do passado e tendem a reproduzir (em termos de possibilidades, não determinísticos) as práticas pedagógicas efetivadas por seus antigos professores e professoras. Por exemplo, para solucionar um problema de indisciplina, podem adotar procedimentos já vividos por

⁷ *Cultura da escola* pode ser compreendida pelos ritmos e ritos da escola, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, e seu regime próprio de produção e gestão de símbolos. Ela pode ser percebida nas formas de relações hierárquicas, no disciplinamento das mentes, dos corpos e dos

eles mesmos, ou podem repetir o modo que seus pais e mães adotavam para conter a indisciplina dos filhos, ou, da mesma forma, podem reproduzir as práticas adotadas por seus antigos professores e professoras. Em qualquer caso, o modo de agir não será inato, pois, como construção social, repetirá fatos ou concepções já vivenciados ou presenciados.

Mesmo nas coisas e práticas corriqueiras, o passado se faz presente. Portela *et al.* (2000), como exemplo, procuram explicar a preferência por práticas tradicionais de ensino pelo fato de ter sido este o modelo pedagógico que permeou a escolaridade desses profissionais. Vasconcellos (2001, p. 181) também alerta que, se os professores e as professoras, durante o período de formação, não tiverem a oportunidade de conhecer novas concepções de práticas pedagógicas, e de praticá-las, a tendência é “a contínua reprodução daquilo que ele [ou ela] viveu [viveram] no ambiente escolar, seja nos bancos da escola elementar, seja nos da universidade”. Desse modo, para o autor, o professor e a professora serão induzidos a uma eterna repetição, e estes acharão que tudo é *muito natural*, “pois, afinal, sempre foi assim...”.

Após a formação inicial, os professores e professoras adentram em um contexto de trabalho que não lhes é totalmente estranho, já que viveram em seu meio durante grande parte de suas vidas. Entretanto, são outros os desafios, os quais serão fatores de significativa importância para a continuidade de construção de suas identidades.

“Entre os acontecimentos mais importantes para a identidade social, a saída do sistema escolar e a confrontação com o mercado de trabalho constituem atualmente um momento essencial da construção de uma identidade autônoma” (DUBAR, 2005, p. 148).

Os resultados dessa primeira confrontação influenciarão sobremaneira na constituição da identidade profissional básica inicial, a qual delineará uma trajetória de emprego e a projeção da vida pessoal futura (DUBAR, 2005). É oportuno repetir o afirmado por Nóvoa (2006) anteriormente, em que ele aponta essa fase inicial na profissão como essencial para a configuração de uma identidade profissional docente. Tardif e Raymond (2000) destacam os anos iniciais de carreira como fundamentais para a estruturação dos saberes docentes, pois é, nesse período, que os professores e professoras se deparam com os primeiros desafios e que ocorre o chamado *choque com a realidade*, ou *choque de transição* ou ainda *choque cultural*, o qual é acompanhado também de uma fase crítica, em que são forçados a questionar a visão idealista que porventura tenham sobre a prática de ensino. O autor e a autora se referem a uma fase em que os recém-formados seriam confrontados com “a dura e complexa realidade do exercício da profissão”

corações, nos ritos e rotinas do cotidiano, em que tudo é traduzido em tradições e em formas *naturalizadas* de agir (FORQUIN, 1993).

(TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 226). Essa fase, segundo estudos citados por eles, duraria de três a cinco anos e representaria um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, constituindo fator determinante de seu futuro e de sua relação com o trabalho.

Outros autores e autoras também se referem a essa fase inicial na carreira, sendo que vários citam o *ciclo de vida profissional dos professores e professoras*, elaborado por Huberman (1995, grifo nosso), o qual apresenta os dois ou três primeiros anos como um período de descobertas e, ao mesmo tempo, de sobrevivência na profissão, em razão de conflito entre o que os recém-formados idealizam e a realidade encontrada nas salas de aula. Esse período é assim caracterizado pelo autor:

O aspecto da '**sobrevivência**' traduz o que se chama vulgarmente o 'choque do real', a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio [...], a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc.

Em contrapartida, o aspecto da '**descoberta**' traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter uma sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. [...] Mas verifica-se, igualmente, a existência de perfis com uma só destas componentes (a sobrevivência ou a descoberta) impondo-se como dominante, ou de perfis com outras características: a indiferença ou o quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais) (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Esta identidade inicial não será definitiva, pois sofrerá o embate das transformações tecnológicas, organizacionais e de gestão que ocorrerem no local de trabalho, além de vários outros desafios. Portanto, será uma identidade marcada pela incerteza e estará destinada a ajustes e a conversões sucessivas (DUBAR, 2005). No entanto, a reconstrução das identidades não se processará em um *terreno neutro*, pois as concepções sobre a prática docente já se encontram firmemente estruturadas nos professores e professoras iniciantes. Elas são tão fortes e arraigadas que resultam em práticas que, frequentemente, reproduzem papéis e rotinas institucionalizadas da escola (*cultura da escola*), em virtude da tendência de *naturalização* das práticas sociais (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Foi visto que, no processo de socialização, o indivíduo, desejando pertencer a um determinado grupo, adota voluntariamente as atitudes desse grupo, em busca de um reconhecimento por parte dos demais integrantes do grupo. No caso da identidade profissional, a transação entre o indivíduo e as instituições empregatícias é reduzida ao reconhe-

cimento ou não de sua competência para o trabalho, dos saberes prévios que possui e da imagem que ele mesmo tem de si. Desse modo, o indivíduo, durante a formação inicial e na prática diária, procura adquirir as competências e qualificações exigidas pelas instituições e incorporar as atitudes manifestadas pelos demais colegas de trabalho, tentando adaptar-se ao contexto e buscando, assim, um reconhecimento de suas competências e de seus saberes por parte dos demais integrantes do grupo profissional (DUBAR, 2005). Nóvoa (1995a, p. 16) sintetizou este pensamento, ao dizer que “A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Ou seja, os professores e professoras dependem dos saberes docentes adquiridos antes de se formar, durante os cursos de formação e em sua experiência em sala de aula, para demonstrarem competência e, então, se afirmarem e serem reconhecidos na profissão.

Por outro lado, a carreira dos professores e professoras será influenciada tanto pela dimensão individual como pela dimensão coletiva, do grupo, tendo por base as representações que o grupo – a classe docente – faz sobre essa profissão (SCHAFFEL, 2007). Ao longo de sua história de vida profissional, os professores e professoras também interiorizarão um certo número de conhecimentos, de crenças, de valores e de experiências, os quais estruturarão a sua identidade docente, que irá sofrendo transformações nas relações estabelecidas com o ambiente familiar, profissional e social (LINHARES, 2006).

Mas, conforme afirma Schaffel (2007), a intensidade com que se processa a socialização inicial em determinada carreira profissional poderá constituir-se em fator determinante para as futuras reconstruções da identidade profissional. Para ela, nas profissões em que a socialização é exercida com vigor durante o processo de formação, as pré-disposições e pré-concepções existentes nos indivíduos minimizam-se com o decorrer do tempo. Porém, caso esta socialização seja incipiente, os valores, as atitudes e as orientações que os indivíduos já trazem de sua história de vida exercerão forte influência em sua prática profissional, conforme foi ressaltado anteriormente por Tardif e Raymond (2000). Segundo a autora, a profissão do magistério se encontra entre aquelas que são vulneráveis, uma vez que o impacto da socialização inicial não se faz de forma vigorosa, resultando que, diante de um desafio, os professores e professoras tomarão atitudes com base em suas concepções adquiridas no passado (SCHAFFEL, 2007). A autora relacionou várias razões para que a socialização, na carreira docente, seja incipiente, tais como:

- as estruturas de entrada são frouxas para facilitar o acesso, pois se trata de uma profissão que sempre tem uma grande demanda, ainda mais nas séries iniciais;
- os candidatos ao magistério não se submetem a uma seleção rigorosa;
- os novatos não passam por um processo mais rigoroso de observação, principalmente na rede pública de ensino;
- o lugar de trabalho do professor – a escola – não está organizado para promover pesquisa;
- o tempo de experiência requerido antes do exercício profissional é insignificante; e
- introdução do iniciante de forma brusca no ambiente de trabalho, delegando-lhe a responsabilidade pela direção de uma turma (SCHAFFEL, 2007, p. 112).

Daí, acontece que certas concepções, com relação à diversidade de alunos e alunas, nem sempre são desconstruídas nos cursos de formação, vindo, mais tarde, a influenciar negativamente a prática docente. Ressalta, nesse caso, a importância dos professores e professoras formadores⁸ com relação à constituição de *identidades*, nos futuros docentes, que sejam direcionadas para a diversidade. Não são eles que constroem as identidades dos futuros docentes, senão os próprios alunos e alunas dos cursos de formação. Porém, seus exemplos de vida, suas maneiras de *ser* e *estar* na profissão e suas concepções sobre a diversidade são fatores que exercerão forte influência nessas pessoas.

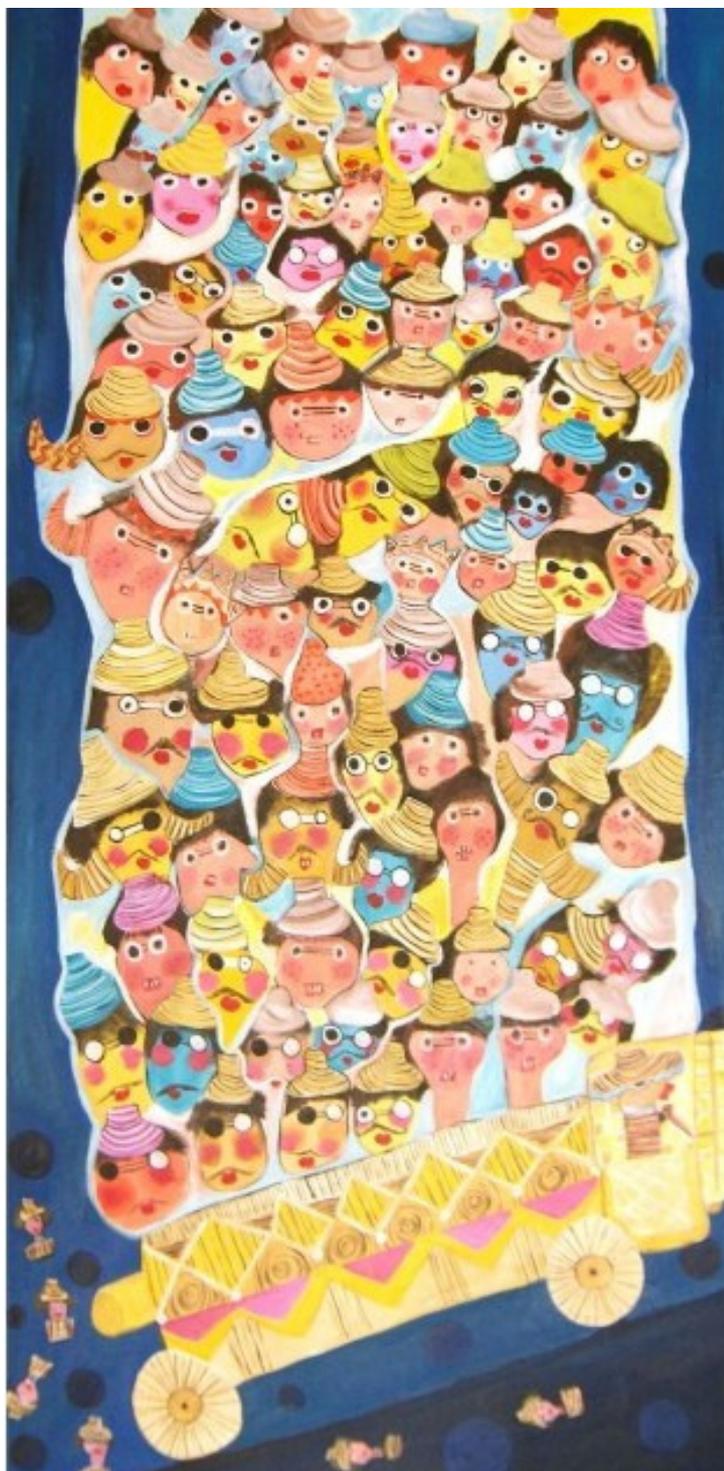
Enfim, ao longo de sua trajetória de vida, com destaque para os períodos relativos à formação inicial e ao início da carreira, os professores e professoras constituem as suas identidades profissionais docentes.

Pelo exposto, acredito que o conjunto de características identitárias individuais dos professores e professoras acaba por configurar a identidade do grupo e, considerando que as identidades são constantemente reconstruídas, em função dos fatores que influem sobre as pessoas, creio também que essa identidade grupal evolui ao longo do tempo, de acordo com o contexto sócio-histórico em que os integrantes do grupo estão inseridos.

Assim, será necessário estudar o contexto atual – cenário – de diversidade em que os profissionais da docência estão desenvolvendo suas práticas no momento, o qual será apreciado no próximo capítulo.

⁸ Professores e professoras dos cursos de formação docente.

3 DESCRIVENDO O CENÁRIO EM QUE SE DESENVOLVE A HISTÓRIA



Caminhão bombado de gente – Gilda Lacerda (2008b)

Eu desconfiava:
todas as histórias em quadrinho são iguais.
Todos os filmes norte-americanos são iguais.
Todos os filmes de todos os países são iguais.
Todos os *best-sellers* são iguais
Todos os campeonatos nacionais e internacionais de futebol são iguais.
Todos os partidos políticos são iguais.
Todas as mulheres que andam na moda são iguais.
Todos os sonetos, gazéis, virelais, sextinas e rondós são iguais
e todos, todos
os poemas em verso livre são enfadonhamente iguais.
Todas as guerras do mundo são iguais.
Todas as fomes são iguais.
Todos os amores, iguais iguais iguais.
Iguais todos os rompimentos.
A morte é igualíssima.
Todas as criações da natureza são iguais.
Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais.
Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem, bicho ou coisa.
Ninguém é igual a ninguém.
Todo o ser humano é um estranho ímpar.
(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, 2008, n. p.).

Nesse capítulo, será analisado criticamente como está sendo concebida a educação para a diversidade por parte desses professores e professoras, bem como a realidade da educação brasileira com relação à inclusão.

Os seres humanos, por meio do trabalho, transformam a natureza e a si próprios, produzindo cultura. A educação possibilita o aperfeiçoamento de suas atividades e é o fator preponderante para a humanização e a socialização. Sabe-se também que a finalidade da educação não é definitiva, pois evolui ao longo do tempo, nem comum a todos os povos. Tem-se, então, que a educação e as reformas educacionais exercem um papel de destaque na nossa sociedade.

Desde a Antiguidade, inúmeros foram os pensadores que enveredaram pelo campo da Educação, os quais abordaram, entre outros temas, as concepções correlacionadas à finalidade social da educação e ao direito à educação, tendo em vista que a educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos.

Segundo Skliar (2006), a finalidade da educação responde à pergunta: “Para que serve a escola?” De acordo com os *argumentos* escolhidos, a educação teria várias finalidades: a completude (do Outro), o futuro (do Outro), a aprendizagem do conteúdo curricular, a formação do cidadão etc. O autor pergunta se os argumentos da diferença, da preocupação com o Outro, do respeito, da aceitação, do reconhecimento e da tolerância

constituiriam um novo argumento educativo, ou seja, se dariam uma nova finalidade à educação.

Atualmente, autores e autoras continuam a externar seus pensamentos a respeito da educação. Arroyo (2003), por exemplo, enfoca a educação como um direito por si mesma. Ressalta que a cultura brasileira, ainda hoje, pensa na educação com a esperança de que a escolarização seja um passaporte para uma vida melhor. Afirma que foi construída dessa forma porque a sociedade brasileira é muito excludente, em que se nega tudo aos setores populares. A escola, nessa maneira de pensar, desponta como a única saída, e isso é explorado pelas ideologias, além de estar introjetado nas camadas populares.

Costa (2003, p. 21) concorda com Arroyo, ao afirmar que

[...] há ainda um imenso contingente de pessoas, no qual se incluem pais, mães, professores e professoras, políticos, governantes, gestores, pesquisadores, que depositam grande expectativa no caráter formativo, mobilizador e transformador da escola na sociedade, [...]. A idéia de que ela tem poder para mudar a vida das pessoas e pode contribuir para que a sociedade e o mundo se tornem melhores parece que ainda persiste com muita vitalidade.

Quem está desconstruindo essa crença na escola como meio para mudança de vida é a própria sociedade, é a realidade social, tendo em vista que “o máximo que hoje a escola pode prometer não é o emprego, e sim um mínimo de empregabilidade na vida dos desempregados, apenas isso” (ARROYO, 2003, p. 131).

Morgado (2004, p. 129) recomenda que os discursos sobre o ensino sejam centrados, principalmente, em torno da ideia de que a educação é “uma oportunidade por excelência para atenuar as desigualdades sociais e estimular o desenvolvimento de todos os cidadãos, independentemente da sua origem ou classe social”.

Apesar de o sistema educacional refletir o conflito existente na contradição de interesses, as sociedades forjaram, no processo histórico, a ideia de educação como um valor universal, direito de cidadania e dever do Estado. Inicialmente reclamada pela burguesia revolucionária, na medida em que as camadas exploradas se convenciam da importância da educação formal, passaram a se organizar e reivindicá-la, pressionando fortemente o Estado burguês a investir no provimento de ensino para a população, ampliando as oportunidades de acesso à escola.

Hoje, a luta das camadas populares em defesa da escola pública, democrática, inclusiva e de qualidade social parte da noção de **educação como direito de todos** e tem como foco a formação de sujeitos autônomos e protagonistas da construção de uma nova realidade, marcadamente justa e solidária.

Em decorrência do reconhecimento da diversidade o modelo excludente de sociedade foi superado por um **novo paradigma**, fundado no reconhecimento e no respeito às diferenças, tendo em vista que estas são inerentes aos seres humanos, e na valorização da diversidade, buscando igualdade de oportunidades para todos os indivíduos.

Paradigma pode ser entendido, primeiramente, sob a visão platônica, segundo a qual este seria um modelo, configurando um tipo exemplar, com existência em um mundo abstrato e irreal, e do qual existiriam cópias imperfeitas no mundo concreto (MARCONDES, 2002). O outro entendimento é o apresentado por Kuhn (*apud* MARCONDES, 2002, p. 15), segundo o qual os paradigmas podem ser vistos como “realizações passadas dotadas de caráter exemplar”, ou ainda, “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”. Tanto na noção platônica como na de Kuhn são encontrados o caráter exemplar do paradigma e a sua função normativa. A crise de paradigmas pode ser caracterizada como uma mudança conceitual, em função de uma insatisfação com os modelos anteriores. Existem causas internas e externas para essas mudanças. As internas se referem ao próprio desenvolvimento de uma determinada teoria, além do esgotamento dos modelos de explicação oferecidos por ela anteriormente, o que leva a uma busca de alternativas. As externas são as decorrentes de mudanças na sociedade e na cultura da época, e faz com que as teorias existentes deixem de ser satisfatórias, pois perdem o seu poder explicativo (MARCONDES, 2002).

3.1 A educação para a diversidade

Até pouco tempo atrás, as diferenças entre os educandos eram simplesmente negadas pelo processo pedagógico. Aqueles que fugissem, de alguma forma e em qualquer intensidade, do padrão estabelecido eram excluídos da escola, ou a ela não tinham acesso, pois prevalecia a ideologia da exclusão. Segundo esta, “A diferença era percebida como ‘desvio’, tendo como referencial a dicotomia normalidade x anormalidade, demarcando as fronteiras entre aqueles que se encontravam dentro da média e os que estavam fora desta” (MARQUES, L. P., 2006, p. 198).

Segundo Rodrigues (2006), as causas da exclusão eram, e ainda são, múltiplas e complexas. Entretanto, aponta três causas como as mais importantes. A primeira causa está ligada ao fato de que as sociedades passaram a se defrontar com o aumento das reivindicações que, outrora, não ocorriam. A população em geral passou a requerer também os benefícios sociais que, antes, eram restritos a certos grupos privilegiados: educação,

moradia, emprego, lazer etc. Como não havia condições materiais e econômicas para estender esses benefícios a toda a população, surgiram os grupos de excluídos.

A segunda está relacionada ao fato de que existia, e ainda existe, uma cultura meritocrática e competitiva, ou seja, somente os melhores, os mais aptos, os que têm maior mérito terão direito aos benefícios, ao acesso à escola, ao acesso aos melhores empregos etc.

A terceira se deve a fatores culturais, os quais induzem a pensar-se que *a diferença é perigosa*. Segundo esse modo de pensar, é preciso tomar cuidado com as *pessoas diferentes*, seja por apresentarem diferenças de gênero, de etnia, de classe social ou por terem alguma deficiência física, sensorial ou intelectual. As *pessoas diferentes* representam uma ameaça e, assim, são excluídas do grupo das *pessoas ditas normais*.

O novo paradigma social e educacional é a **inclusão**, o qual preconiza uma sociedade mais justa e mais democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas. E, para que esse paradigma se manifeste, é necessário que as pessoas tomem consciência de que **a sociedade contemporânea – representada na escola pelos alunos e alunas, assim como pelos profissionais da educação – é caracterizada pela diversidade cultural, na qual coexistem diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana**. De acordo com esse novo paradigma, o desvio passa a ser considerado como diferença, e não como oposição a um determinado padrão de normalidade. **A dicotomia normal versus anormal cede lugar ao entendimento de que a natureza humana comporta uma infinidade de condições existenciais** (MARQUES, C. A., 2001). “Ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas ‘ser diferente’ (MARQUES, L. P., 2006, p. 202).

Destaco que, apesar de serem utilizadas neste estudo as expressões *Escola Inclusiva* e *Educação Inclusiva*, creio que ambas são redundantes, uma vez que, conforme a concepção ideológica da inclusão, toda educação e toda escola deveriam ser, por si só, inclusivas.

Além disso, é preciso ser lembrado que a exclusão, tanto na escola como na sociedade em geral, não é um fenômeno de hoje, pois sempre existiu e presume-se que sempre existirá. Portanto, a educação visando à inclusão deve ser enfocada não como um fato isolado, para solucionar um problema do presente, mas como um processo sem fim (SANTOS, M. P.; PAULINO, 2006).

Foi a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 2007), em 1994, que começou a ser mais difundida internacionalmente a ideia da Educação Inclusiva, a qual preconizava:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (UNESCO, 2007, p. 5).

Em consonância com os princípios acima, alguns autores e autoras, tais como Mantoan (2001a, 2001b, 2006b), Marques, C. A. (2001), Marques e Marques (2003) e Santos, M. P. e Paulino (2006), concebem a **Educação Inclusiva como sendo aquela ministrada para todos os alunos e alunas, em salas de aulas regulares, não admitindo qualquer tipo de segregação**, mesmo aquela camuflada sob as denominações de classes de aceleração, classes de apoio etc., nem admitem os professores e professoras *especializados em educação especial*⁹.

Esta corrente, cognominada de *radical*, não aceita a separação dos alunos e alunas com necessidades especiais em escolas ou em classes especiais, considerando que esse procedimento configura uma segregação, e exige a matrícula de todos os alunos e alunas no ensino regular.

Posiciono-me nesta corrente, tendo em vista que considero, conforme já mencionado anteriormente, que toda educação deve ser, por si só, inclusiva, não havendo meio termo.

Alguns autores e autoras, entretanto, defendem um processo parcial e gradativo e admitem que ocorra um atendimento especializado no início da implantação ou para aqueles casos em que, de acordo com a consideração deles, as necessidades especiais possuem maior gravidade.

Desse modo, pode-se encontrar, na literatura sobre o tema, duas posições antagônicas. Em um dos extremos, estão aqueles que defendem a proposta de “inclusão total”, a qual preconiza a inclusão de todos os estudantes, sem nenhuma exceção, em salas de aulas regulares, eliminando o “atual modelo de prestação [de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais] baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial”. No outro extremo, estão os que consideram a classe regular como o local mais adequado para todos os estudantes, mas que, entretanto, admitem “a possibili-

⁹ De acordo com o que está previsto no parágrafo 2º do Art. 18, da Resolução CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2007a), são considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

dade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais)” (MENDES, 2006, p. 394).

Um autor que defende essa corrente de inclusão gradativa é Correia (2006), o qual é a favor de uma inclusão progressiva que, simultaneamente, promova o sucesso escolar do aluno com necessidades educativas especiais e coabite, pacificamente, com os serviços de educação especial, quando esse for o caso. Defende que, embora pretenda ver, sempre que possível, os alunos com necessidades educativas especiais permanentes nas classes regulares, com apoios adequados, não é avesso à ideia de que, por vezes, eles não possam receber serviços educativos apropriados e eficazes fora dessa mesma classe regular.

Denari (2006, p. 40) também é adepta dessa corrente, pois cita, como condição para o êxito dos trabalhos na escola inclusiva, a existência de apoio de especialistas. Para ela, a formação específica destes profissionais deveria visar à “atuação colaborativa entre o professor de educação especial e o professor do ensino comum”.

Mendes (2006, p. 401), por sua vez, não defende a inclusão total, pois é de opinião que “cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se”.

A existência dessas duas correntes, acrescida da pressão exercida, durante muito tempo, pela presença da Educação Especial na mente das pessoas, ainda está contribuindo para a geração de dúvidas nas concepções e nos posicionamentos que os professores e professoras têm sobre a Educação Inclusiva.

Desse modo, apesar de serem abordados desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, portanto bem divulgados internacionalmente, os termos *diversidade* e *inclusão* ainda podem ser considerados como uma novidade em muitas das escolas brasileiras. “Ainda há muito a ser esclarecido e discutido a respeito das diferentes conotações que a inclusão possa assumir” (SANTOS, M. P., 2007a, n. p.).

A inclusão, em particular, é comumente interpretada de forma errônea, reducionista, pois é associada à mera inserção de deficientes físicos, sensoriais ou intelectuais em salas de aulas regulares.

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular, e desconsideram os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral (MANTOAN, 2006b, p. 186-187).

Santos, M. P. (2007a, n. p.) faz um alerta nesse sentido:

[...] o conceito de ‘necessidades educacionais especiais’ passará a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.

Concordo que o termo “necessidades educacionais especiais” deve ser entendido na acepção, também ressaltada por Ferreira, W. B. (2006), de que são necessárias determinadas práticas especiais, no caso de qualquer aluno ou aluna que apresente alguma dificuldade ao se ministrar a educação para todos, e não na acepção de diferenciação, de separação ou de distinção entre os ditos alunos e alunas normais e os considerados como desviantes da normalidade. Segundo a autora, as dificuldades teriam inúmeros motivos, os quais gerariam barreiras para os alunos e alunas aprenderem, tais como as de acesso ao conteúdo curricular, as arquitetônicas (dificultando ou impedindo a acessibilidade física), as atitudinais (discriminação, rejeição, maus-tratos), as linguísticas e outras.

Percebe-se também que a inclusão, no entendimento de diretores, diretoras, professores e professoras, está muito ligada à Educação Especial, pois aquela foi vista, em um primeiro momento, como uma inovação decorrente desta modalidade de educação. São comuns as referências à Educação Inclusiva como destinada apenas aos alunos e alunas que tenham deficiências física, intelectual, visual ou auditiva. “Em geral, a educação inclusiva é ainda vista muitas vezes como sinônimo de educação especial ou, no mínimo, como áreas que estão estreitamente vinculadas” (FERREIRA, W. B., 2006, p. 220).

Nesse caso, é prática comum, quando é proposta a implantação na escola de uma educação voltada para todos, os professores e as professoras reagirem com expressões que denotam desconhecimento, insegurança, inconformidade e até preconceito.

É preciso realçar, enfaticamente, que a Educação Inclusiva se refere a todo e qualquer aluno ou aluna. Ela não é destinada apenas aos que têm dificuldades de apren-

dizagem ou alguma deficiência física, sensorial ou intelectual, nem é meramente uma extensão da Educação Especial, conforme entendido por muitas pessoas.

Por princípio, não se pode admitir qualquer tipo de exclusão – a Educação Inclusiva é, pura e simplesmente, para a diversidade de alunos e alunas. A diversidade é um fato, é uma realidade, está presente na sociedade e, por consequência, também em qualquer escola, uma vez que todos os seres humanos são, por natureza, diferentes entre si.

Mantoan (2005, p. 24) faz a ressalva de que “Diferentemente do que muitos possam pensar, inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptados”. Segundo a autora, uma escola, para ser inclusiva, precisa discutir os motivos por que ocorre tanta repetência e indisciplina, por que os professores e as professoras não correspondem e não ministram um ensino de qualidade e por que os pais e as mães não participam. As práticas pedagógicas precisam ser revistas e a escola deve valorizar a cultura, a história e as experiências anteriores de seus alunos e alunas, bem como respeitar seus ritmos de aprendizagem. A autora reforça essa afirmação, dizendo que “isto vale para os estudantes com deficiência ou não” (MANTOAN, 2005, p. 25).

Concordo com a autora, pois todos os alunos e alunas, sejam quais forem as suas origens ou as escolas que frequentem, são passíveis de ter alguma dificuldade de aprendizagem, em maior ou menor escala, em algum momento de suas vidas. As razões das dificuldades, ou do fracasso, são complexas e nem sempre de responsabilidade dos estudantes, pois podem ser motivadas pela própria escola ou por outros agentes.

Esta precisa assumir que as dificuldades de alguns alunos e alunas não são apenas deles, mas decorrência do modo como o ensino é ministrado e a aprendizagem é concebida e avaliada, pois os profissionais da escola fazem parte de uma sociedade excludente e competitiva, a qual seleciona, classifica e elege os melhores (LUZ, 2006; MANTOAN, 2001a; SANTOS, M. P., 2007a, 2007b; SANTOS, M. P.; PAULINO, 2006).

3.2 A realidade das escolas brasileiras perante a educação para a diversidade

Santos, M. P. (2007b) caracteriza dois tipos de exclusão a que os alunos e alunas são submetidos por todos os profissionais da escola: a *de fato*, que ocorre de forma explícita no ambiente escolar, e a *de risco*, decorrente de práticas administrativo-pedagógicas da escola. Exemplifica as duas situações da seguinte forma:

[Como exemplos da exclusão de fato], temos situações em que comentários maldosos, desrespeitosos e de valor negativo sejam emitidos aos alunos em sala de aula, pelo professor ou por colegas, ou qualquer outro membro da comunidade escolar, ou aquelas situações em que explicitamente agrupa-se alunos por habilidades ('os mais espertos' e 'os mais lentos'), e assim por diante. Por exclusão velada, ou 'de risco', referimo-nos àqueles casos em que, apesar do discurso oficial ser o de promoção de cidadania e democracia na escola, encontramos práticas administrativo-pedagógicas que estabelecem hierarquias em que os alunos são valorizados diferentemente, positivando-se uns em detrimento do valor de outros. Exemplos deste tipo de exclusão são vistos quando estabelecem-se práticas avaliativas na escola que comparam alunos com alunos, estabelecendo médias comparativas que inevitavelmente os colocam em escalas diferenciadas de valores (SANTOS, M. P., 2007b, n. p.).

Alves, R. (2007, p. 13) também faz um comentário sobre os espaços existentes em uma escola, o qual creio ser oportuno para alertar sobre essas atitudes que geram separação e hierarquização de alunos e alunas:

Nas nossas escolas, salas separadas: o que se ensina é que a vida é cheia de espaços estanques. Turmas separadas e hierarquizadas: o que se ensina é que a vida é feita de grupos sociais separados, uns em cima dos outros. Consequência prática: a competição entre as turmas, competição que chega à violência. Saberes ministrados em tempos definidos, um após o outro: o que se ensina é que os saberes são compartimentos estanques [...]. Ah! Uma vez cometido o erro arquitetônico, o espírito da escola já está determinado! Mas nem arquitetos e nem técnicos da educação sabem disto...

Aponto, como o primeiro indício de que não há uma pré-disposição da escola em propiciar uma educação voltada para a inclusão, quando a direção afirma não haver vagas, ao perceber que os candidatos ou candidatas a ingresso têm algum tipo de deficiência, contrariando até a legislação em vigor.

Isso tudo ocorre porque os sistemas educacionais são conservadores e, no intento de melhorar a qualidade do ensino, procuram eliminar as diferenças de classe social, de idade, de gênero, de capacidade intelectual, de raça e de interesses entre os alunos e alunas. Esse posicionamento tem por consequência uma maneira de agir discriminatória, segundo a qual os alunos e alunas com necessidades especiais devem ser separados em escolas e classes especiais, a fim de que seja obtida a pretendida *pseudo-homogeneidade* nas salas de aulas regulares. Esse comportamento reflete também a dificuldade que as pessoas têm de conviver com aqueles que se desviam um pouco mais daquilo que é considerado como *normal*. Em vista disso, esses últimos – os *não-normais* – são isolados e excluídos (MANTOAN, 2001a).

Um dos fundamentos da Educação Inclusiva é a igualdade, entendendo-se esta como igualdade de oportunidades, não devendo ser interpretada como tornar todos os alunos e alunas iguais, homogêneos, nivelando seus conhecimentos e capacidades de

aprendizagem. Esse procedimento inadequado ocorre, por exemplo, quando são fornecidas folhas mimeografadas ou xerocadas para que todos os alunos e alunas as preencham ao mesmo tempo, respondendo às mesmas perguntas e, de preferência, com as mesmas respostas. A metodologia também é padronizada, visando à homogeneidade. Além disso, é comum os professores e professoras repetirem o conteúdo que já foi dado nos anos anteriores e o ministrarem da mesma forma, pois é mais simples aplicar os mesmos exercícios dados nas turmas anteriores, ou nas outras escolas em que têm outras matrículas. Para eles, as classes são consideradas, ano-a-ano, como se fossem homogêneas, idênticas, padronizadas, sem considerar que, em função da diversidade dos alunos e das alunas, jamais existirão duas classes iguais. Silva, E. T. (1996), por exemplo, ao observar a prática docente em várias salas de aulas diferentes, em classes de 1º grau¹⁰, abrangendo da 1ª à 8ª série, verificou que os procedimentos metodológicos eram sempre os mesmos, sem nenhuma variação, ou seja, constituíam uma rotina: extrair exercícios pré-fabricados de livros específicos; transcrevê-los no quadro-negro; orientar os alunos e alunas para copiá-los no caderno e executá-los individualmente; corrigi-los após no quadro-negro, mediante o auxílio de alunos ou alunas voluntários; e encerrar a aula.

Na Educação Inclusiva, pelo contrário, as diferenças são valorizadas. “Portanto, o ‘aluno-padrão’ não existe: cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é, e todo o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta estas diferenças” (SANTOS, M. P.; PAULINO, 2006, p. 12-13).

Apesar de a Educação Inclusiva ser preconizada já há algum tempo, predomina, entre os professores e as professoras, o pensamento oriundo da Modernidade, segundo o qual são elaborados perfis idealizados de alunos e alunas, que os enquadram em um padrão cultural, cognitivo e social, e que tem como consequência a exclusão daqueles que estão fora desse padrão. Muitos docentes ainda têm uma formação ideológica excludente e, portanto, não acreditam que seja possível uma educação social que promova a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos e alunas (LADE, 2004).

Skliar (2006) afirma que, atualmente, há uma disputa para resolver a seguinte ambiguidade na área educacional. Ainda existem muitas pessoas, em um dos lados, que consideram que o problema está na *anormalidade*, no *anormal*. Mesmo hoje em dia, em plena vigência da política de inclusão, existem aqueles que pensam que possuir uma deficiência é um problema. Portanto, justificam a existência de escolas especiais. Segundo o autor, a “educação especial” foi *inventada*, criada com o objetivo de ordenar e de

¹⁰ Na época em que o autor realizou a pesquisa, essa era a nomenclatura adotada para distinguir o nível de ensino que hoje é chamado de Ensino Fundamental. Esse era constituído por oito séries. O 2º grau

disciplinar outra invenção chamada de *anormalidade*, a qual era oposta aos conceitos vagos de *normal*, de *norma* e de *normalidade*.

Outras pessoas, pelo contrário, consideram que o problema é a *normalidade*, a *norma*, o *normal*, pois a existência de um ser ou de uma coisa *normal* estaria sob suspeita. Essas pessoas questionam se há algum ser ou alguma coisa que possam ser chamados, pensados e definidos como o *normal*. Ou seja, se existe algo que possa ser definido como *modelo da normalidade*: o “normal” do corpo, o “normal” da língua, o “normal” da aprendizagem, o “normal” da sexualidade, o “normal” do comportamento etc. Desse modo, essas pessoas defendem a desmitificação do *normal*.

A tendência à padronização de procedimentos e de tornar todos homogêneos, fruto da *cultura da escola*¹¹, é ressaltada por Raduenz (2006, p. 51), quando esta afirma que:

[...] apesar de todas as modificações observadas no campo da cultura no sentido de maior valorização da diversidade, os espaços escolares continuam a realizar um processo de padronização de condutas, conhecimentos, ritmos de trabalho e construção de habilidades específicas. A própria organização do espaço físico da escola, os tipos de móveis, as diferentes posições do ambiente, assim como os padrões de relacionamento social, expectativas de comportamento e normas de organização. Nas escolas a concepção tradicional de ensino-aprendizagem ainda é fortemente vivenciada através da sequência de ritos, disciplinas, distribuição de carga horária, procedimentos didáticos que contribuem para a homogeneização e não para o trabalho com a diversidade. Tanto professores como alunos empenhados em seguir regras, cumprir os ritos, atender prazos, faz com que a prática pedagógica permaneça com seu caráter conservador e formal dificultando uma abordagem inovadora.

Além dessa tendência à padronização, destacada acima por Raduenz (2006), tem-se que a maioria das escolas brasileiras ainda está organizada de acordo com o paradigma da exclusão, tem uma *cultura escolar*¹² elitista – herança do tempo do Império –, e espera lidar apenas com alunos e alunas considerados como *padrões*. “São escolas excludentes que tentam enquadrar seus alunos em um modelo pré-determinado, não dando chance para que tenham a liberdade de serem o que são” (GESSINGER, 2006, p. 10). Em

correspondia ao Ensino Médio.

¹¹ Repetindo a nota constante do segundo capítulo, *cultura da escola* pode ser compreendida pelos ritmos e ritos da escola, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, e seu regime próprio de produção e gestão de símbolos. Ela pode ser percebida nas formas de relações hierárquicas, no disciplinamento das mentes, dos corpos e dos corações, nos ritos e rotinas do cotidiano, em que tudo é traduzido em tradições e em formas *naturalizadas* de agir (FORQUIN, 1993).

¹² A *cultura escolar* estaria vinculada a currículo, o qual congrega o conjunto de conhecimentos pré-selecionados que a elite dominante de uma determinada sociedade pretende que seja transmitido, além dos valores e comportamentos a serem impostos. De acordo com Forquin (1993, p. 167), *cultura escolar* seria o “conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”.

parte, é consequência dos currículos dos cursos de formação inicial de professores e professoras, os quais são voltados para o *aluno padrão*, bem distante do perfil de aluno com que o professor se defrontará no futuro (LADE, 2004). Afinal, eles foram, e ainda o são, formados para serem os *educadores ideais*, para formarem os *alunos ideais* e para construir uma *sociedade ideal* (HOEFELMANN, 2003).

Talvez, influenciado pela experiência de seu próprio processo escolar, e pelas representações sociais das práticas escolares, quem inicia um curso de formação já traz consigo uma idéia preconcebida de aluno. Na maioria das vezes, o professor [ou a professora] idealiza um aluno, sem se dar conta de que trabalhar com a diversidade é algo intrínseco à natureza da atuação docente e de que não faz sentido pensá-la como uma condição excepcional. Frequentemente, os cursos de formação não trabalham tais questões e acabam por reforçar os estereótipos ao tomar como referência um ‘aluno-padrão’ idealizado. Em consequência disso, muitos professores [e professoras] que ingressam na profissão com essas visões estereotipadas levam bastante tempo para desfazê-las. Outros não as superam nunca, realizando uma prática que acaba por contribuir para a produção do enorme contingente de excluídos da e na escola (FREITAS, S. N., 2006, p. 170).

Sabe-se também que a *cultura da escola* é um reflexo das identidades dos profissionais que a dirigem e que executam as práticas de ensino, acrescida da influência exercida pelas identidades dos pais, das mães, dos responsáveis pelos alunos e alunas e dos demais funcionários da escola. Será uma resultante do conjunto de concepções sobre como deve ser a educação escolar.

Daí, de acordo com o olhar de todas essas pessoas, da sua maneira de ser, o Outro – no caso, os alunos e alunas – poderá ser visto, em diversas nuances entre os dois extremos: de um lado, como *diferente porque constitui uma alteridade*, de outro, como *diferente porque é considerado como desviante da normalidade*. As práticas pedagógicas serão decorrentes dessas concepções e a escola será inclusiva ou não.

Assim, ao se verificar a realidade das escolas brasileiras, por meio de autores e autoras, constata-se a existência de projetos que não configuram a inclusão, uma vez que não implicam em mudanças estruturais nas escolas. Essas continuam a atender aos alunos e alunas com necessidades educacionais especiais em espaços escolares semi ou totalmente segregados: classes especiais, salas de recurso, turmas de aceleração, escolas especiais e serviços de itinerância (MANTOAN, 2001a).

Skliar (2006) ressalta que se nota nas escolas que pretendem ser inclusivas a presença reiterada de uma “inclusão excludente”. É criada a ilusão de um território inclusivo, porém, é exercida, neste mesmo espaço, a segregação daqueles pensados e produzidos como “os diferentes”, “os anormais”, segundo uma relação de colonialidade

com a alteridade. O outro é tratado pela lógica do “diferencialismo” e, assim, é recebido na escola em termos de tolerância, de respeito, de aceitação, de reconhecimento etc. Tenta-se homogeneizar o outro, tentando fazer com que ele se aproxime ao máximo daquilo que é considerado “o normal”.

A ideia de respeito, de aceitação, de reconhecimento e de tolerância para com o outro é associada a uma relação de poder, pois os outros, pensados desta forma, parecem estar dependentes de nossa aceitação e do nosso respeito para serem aquilo que já estão sendo. Tolerar os outros denotaria que eles são moralmente censuráveis, e que nós estaríamos agindo com tolerância ao permitir que eles continuassem a conviver em nosso meio. O autor propõe então que, ao se falar das diferenças em educação, seria interessante que não fosse feita nenhuma distinção entre “nós” e “eles”, nem inferir qualquer relação ou condição de aceitabilidade acerca do outro ou dos outros. Para ele, a diferença sexual, de geração, de corpo, de raça, de gênero, de idade, de língua, de classe social, de etnia, de religiosidade, de comunidade etc. envolve a todas as pessoas, uma vez que tudo e todos são diferenças. Defende que, “em educação, não se trata de melhor caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças” (SKLIAR, 2006, p. 31).

Muitas escolas, que se dizem *inclusivas*, estão, na realidade, praticando somente a integração. Esta última visa a inserir o diferente em todas as atividades sociais: na educação regular, no mercado de trabalho, nas atividades de lazer, na cultura, na política, assim como em todos os setores da vida social. Na prática, a responsabilidade de integração recai totalmente no sujeito com necessidades especiais. Este deve obtê-la por seus próprios méritos, evidenciando, mais uma vez, a prática social da discriminação e do preconceito. Os que conseguem a integração – poucos – são considerados *capazes*, e os demais – a grande maioria –, *incapazes* (MARQUES, C. A., 2001). Portanto, é necessário que os profissionais da escola compreendam que é preciso romper com este paradigma – o da integração – e substituí-lo pelo paradigma da inclusão, o qual já foi explicitado anteriormente.

Os projetos de superação das barreiras, visando à implantação de *uma escola para todos*, são pontuais e localizados, não existindo um modelo – *receita de bolo* – que sirva para todas as escolas. No entanto, existem tendências e princípios fundamentais que devem ser observados, tais como: organização escolar, programas de ensino, processos de ensino e aprendizagem, formação inicial e continuada de professores e professoras, mudança de atitudes e de valores e aspectos inerentes ao desenvolvimento da comunidade onde está inserida a escola. O aspecto marcante é o que diz respeito à mudança de atitudes

de diretores, diretoras, professores e professoras com relação às diferenças entre os alunos e alunas (MANTOAN, 2001a).

Nesse sentido, Mrech (2006, n. p.) apresenta um dos principais preceitos da Ideologia da Inclusão: “O professor deve ser trabalhado no rompimento dos seus próprios processos estigmatizadores. Ele deve lutar para que a criança seja vista antes do rótulo”. E Santos, M. P. (2007a) preconiza uma tomada de atitude em todos os níveis: político, governamental, social, comunitário e individual.

Esse último enfoque, o individual, – especificamente a mudança que precisa ocorrer nas pessoas, por meio da constituição de uma *identidade profissional* que contemple a diversidade – será observado de forma prioritária no presente trabalho, tendo em vista que o fundamental para a implantação de uma educação para todos, de acordo com as minhas convicções, é o comprometimento dos profissionais da educação com a Educação Inclusiva.

Concordo com Salgado (2006, p. 66-67, grifo nosso) quando destaca

Enfatizamos a importância de construir e cultivar culturas, políticas e práticas de inclusão durante o processo de formação de professores [e professoras].
[...] Terminamos ressaltando a necessidade de se valorizar e formar professores ativos, criativos e **verdadeiramente comprometidos com o processo de inclusão em educação**, que encarem o trabalho docente como um desafio permanente e como lugar de construção de sentidos, valores, subjetividades e, sobretudo, que trabalhem com otimismo e persistência.

As escolas que não estão praticando a inclusão alegam, como principal justificativa, o *despreparo* de seus professores e professoras (MANTOAN, 2001a). Esses argumentam com o fato de não terem estudado, nos cursos de formação inicial, disciplinas específicas sobre Educação Especial. Demonstrem, com essa fala, as concepções que têm sobre este tema, ou seja, argumentam que é necessário, antes de receberem em suas salas educandos com necessidades especiais, um preparo específico para cada tipo de deficiência com as quais terão de lidar (LUZ, 2006). Outros se utilizam de jargões ou repetem o que ouvem, e, quase sempre, responsabilizam os alunos e as alunas pelo fracasso ou pela exclusão (GATTI, 2006). Ao relacionarem a inclusão apenas com os sujeitos com deficiência, os professores e professoras não atentam para outras situações excludentes em sala de aula. A existência de alunos e alunas com dificuldades de aprendizagem é correlacionada aos mitos que justificam o seu não aprender, tais como dinâmica familiar, pobreza, desnutrição, descuido dos pais etc. (CARLINO, 2006), ou a um dos mitos mais conhecidos (repetindo o que consta na Introdução deste trabalho): “*Criança carente não aprende mesmo!...*”.

Ao se analisar as dificuldades mencionadas pelos professores e professoras para lidarem com todos os alunos e alunas, constata-se que essas resultam de sentimentos e de crenças cristalizadas, ou seja, de algum modo foi construída uma *identidade docente* que vê as diferenças como um estorvo, um óbice ao desenvolvimento rotineiro da prática docente. É inegável que as concepções que os professores e professoras têm a respeito dos seus alunos e alunas refletirão em suas práticas pedagógicas. Portanto, a ressignificação dessas crenças, com a correspondente mudança de atitudes, será o ponto de partida, com a finalidade de implantar-se uma educação para todos os alunos e alunas.

O necessário compromisso com o sucesso da aprendizagem de todos os alunos [e alunas] exige que o professor [ou a professora] (des)considere suas [dos alunos e alunas] diferenças culturais, sociais e pessoais e, sob hipótese alguma, as reafirme como causa de desigualdade ou exclusão (FREITAS, S. N., 2006, p. 179).

O princípio da educação para todos somente se tornará factível quando os sistemas educacionais se dedicarem realmente a todos os alunos e alunas, e quando os profissionais da educação olharem para seus alunos e alunas e os virem como uma diversidade, como individualidades múltiplas, não como um bloco homogêneo, ao qual deve ser ministrada uma educação universal.

Conforme foi visto, a Educação Inclusiva não depende somente de uma reforma da escola regular, mas depende também de um processo de formação dos professores e professoras (CARVALHO, 2005; MANTOAN, 2001a; MITTLER, 2000; SASSAKI, 1997; STAINBACK, STAINBACK, 1996, 1999).

Desse modo, será analisado criticamente, no próximo capítulo, como vem sendo realizada a formação inicial destes, tendo em vista que deverão exercer a sua profissão em um contexto de diversidade.

4 COMENTANDO A CRIAÇÃO DOS PERSONAGENS



Criação livre em homenagem a Tarsila do Amaral – Autor desconhecido (2008)

Estar vivo é estar em conflito permanente, produzindo dúvidas, certezas questionáveis.

Estar vivo é assumir a Educação do sonho do cotidiano.

Para permanecer vivo, educando a paixão, desejos de vida e morte, é preciso educar o medo e a coragem.

Medo e coragem em ousar.

Medo e coragem em romper com o velho.

Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente.

Medo e coragem em construir o novo.

Medo e coragem em assumir a educação deste drama, cujos personagens são nossos desejos de vida e morte.

Educar a paixão (de vida e morte) é lidar com esses dois ingredientes, cotidianamente, através da nossa capacidade, força vital (que todo ser humano possui, uns mais, outros menos, em outros anestesiados) e desejar, sonhar, imaginar, criar.

Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, imaginamos e criamos, na busca permanente da alegria, da esperança, do fortalecimento da liberdade, de uma sociedade mais justa, da felicidade a que todos temos direito.

Este é o drama de permanecermos vivos... Fazendo Educação.

(MADALENA FREIRE, 2008).

Nos capítulos anteriores, foi visto que a construção da identidade docente é influenciada por vários fatores, entre eles a formação inicial. Nesse capítulo, será retratada a formação inicial dos professores e professoras, ou seja, como foi no passado recente e como está *desenhada*, na atualidade, a política brasileira de formação; bem como quais foram os objetivos pretendidos pelo Curso de Pedagogia da UFJF, instituição formadora das professoras, sujeitos desta pesquisa.

São vários os desafios que os professores e professoras de hoje têm de enfrentar, os quais oscilam desde a dificuldade de superar o modelo de *aluno padrão* da Modernidade, até o fato de que hoje se vive na sociedade do conhecimento, em que quase toda informação pode ser obtida em vários lugares além da escola, ou acessada instantaneamente por meios eletrônicos.

Tal afirmação fundamenta-se no fato de que a escola não é mais, na Atualidade, a única forma de transmissão do saber, o qual pode ser obtido de várias fontes, tais como, nos meios de comunicação, nas empresas, nos clubes, no dia-a-dia de qualquer pessoa. A escola deve ser transformada em um espaço de síntese entre toda essa informação cultural que chega aos alunos e alunas fora dela e a cultura formal que ela representa. Desse modo, a escola ajudará os alunos e as alunas a reordenarem e a re-estruturarem essas informações (LIBÂNEO, 2003).

Talvez o desafio mais difícil seja lidar com a diversidade de alunos e alunas. O papel dos professores e professoras, em responderem às novas demandas da área educa-

cional, também é ressaltado internacionalmente. Entre elas, destaca-se a de exercer uma prática pedagógica que considere todas as diferenças.

Em sua essência, ser professor hoje, não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas atrás. É diferente. Diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, diante de um mundo em constante mudança, seu papel vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação que se tornou permanentemente necessária (GADOTTI, 2003, p. 7).

E os professores e professoras precisam estar conscientes de que enfrentarão esses desafios.

Portanto, necessitamos ressignificar a nossa formação, a fim de efetivarmos *uma escola para todos* e de, assim, contribuímos para transformar a realidade educacional brasileira.

O educador português João Barroso (2004, p. 50) emite sua opinião sobre a problemática que, hoje, envolve os professores e professoras:

Depois de, durante muito tempo, serem considerados como ‘profissionais acima de toda a suspeita’, os professores [e professoras] estão hoje no ‘olho do furacão’ cuja turbulência afeta a escola e a educação em geral. O seu estatuto social diminuiu, a sua identidade profissional diluiu-se, a legitimidade institucional do seu trabalho é posta em dúvida, a eficácia de seus métodos de ensino é contestada.

Os professores e professoras, conforme a época, enfrentaram diversos tipos de desafios, inerentes ao contexto histórico-cultural em que se encontravam, acrescido de que as sistemáticas dos cursos de formação oscilavam ao sabor das conjunturas e das políticas educacionais reinantes.

4.1 A formação inicial de professores e professoras na história recente da educação brasileira

Até a metade da década de 1980, a formação de professores e professoras para as séries iniciais do Ensino Fundamental era realizada somente em nível médio, na modalidade Normal. Os Cursos de Pedagogia destinavam-se a formar os Licenciados e os Bacharéis. Na Licenciatura, formava-se o professor ou a professora que iriam lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário. No Bacharelado, formava-se o pedagogo ou a pedagoga que poderiam atuar como “técnicos em educação”. Era facultada à graduação em Pedagogia a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração

e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho (BRASIL, 2007d).

Nessa época (década de 1980), fruto de debates e movimentos nacionais na área da educação, foram estabelecidos vários princípios formativos, destacando-se, entre eles, aquele que preconizava a “formação dos professores [e professoras] em nível superior, tendo a pesquisa como eixo articulador da relação entre teoria e prática no processo de formação” (SILVA, W. C., 2001, p. 120). Foi constituída uma concepção emancipadora, rompendo com o pensamento tecnicista que predominava até então, a qual buscava superar as dicotomias existentes, tais como professores *versus* especialistas, pedagogia *versus* licenciaturas e especialistas *versus* generalistas, e delinear um modelo de formação, segundo o qual deveria ser formado um profissional cuja característica principal seria a docência e o trabalho pedagógico (FREITAS, H. C. L., 2008). Era uma nova concepção – uma nova filosofia – de como deveria ser a formação inicial, mas que ainda não era adotada pela política oficial.

Em decorrência, desenvolveu-se um intenso debate entre duas correntes com perspectivas diferentes e contraditórias, relativas às políticas de formação de professores e professoras. A primeira foi a defendida pelo movimento dos educadores – aglutinado em torno da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE –, que preconizava uma reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, visando à profissionalização do magistério. A outra foi a estabelecida pelas políticas públicas para a área educacional (FREITAS, H. C. L., 2008; TANURI, 2007), cujos objetivos e características serão vistos mais adiante.

Assim, a partir da metade da década de 1980, por influência desses movimentos, as Faculdades de Educação já existentes, principalmente as das Universidades públicas, dedicaram-se também a formar professores e professoras para atuarem na Educação Pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por meio de seus cursos de graduação em Pedagogia (SILVA, W. C., 2001).

Posteriormente, também influenciado pelos mesmos movimentos e pela tendência internacional de elevar o nível de formação dos professores e professoras, o Congresso incorporou, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que a formação inicial desses profissionais seria realizada em nível superior, conforme consta no Art. 62:

Art. 62. 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, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Essa Lei também estabeleceu que, após 2007, somente seriam admitidos professores e professoras formados em nível superior. Previu, como alternativa a essa determinação, a capacitação em serviço.

Porém, ao mesmo tempo, introduziu um elemento novo e desestabilizador ao criar os Institutos Superiores de Educação - ISE, destinados à formação dos professores e professoras para a Educação Básica. Ou seja, os Institutos surgiram para realizar, em duplicidade, atividades que já vinham sendo realizadas pelas Universidades (SILVA, W. C., 2001). Mas, ao contrário destas, os Institutos não teriam a obrigatoriedade de articular o ensino com a pesquisa, introduzindo um enfoque de praticidade à formação dos docentes, como se esses não precisassem ser produtores de saberes por meio de processos rigorosos de investigação (BRZEZINSKI, 2002).

As políticas educacionais elaboradas pelo Ministério da Educação desencadearam um crescimento desordenado do ensino superior privado. Houve uma crescente expansão dos Cursos Normais Superiores e do Curso de Pedagogia, especialmente em instituições privadas sem história e sem compromisso com a formação de qualidade (AGUIAR *et al.*, 2007).

Tal fato se explica porque, na década de 1990, as políticas educacionais passaram a atender às determinações de organismos internacionais, principalmente às do Banco Mundial, tornando o país subordinado às orientações políticas neoliberais (FREITAS, H. C. L., 2008). O cofinanciamento de projetos com esse banco, ao invés de promover a autonomia setorial, aumentou a dependência do setor educacional, pois impôs condições até com relação às aplicações dos próprios recursos nacionais. Os benefícios individuais e sociais da educação passaram a ser estipulados de acordo com a visão economicista de bancos internacionais (FONSECA, 1998).

Como consequência, a concepção tecnicista da educação retornou sob nova roupagem, e a qualidade da educação era vista como condição estratégica para aprimorar a acumulação de riquezas e o aprofundamento do capitalismo (FREITAS, H. C. L., 2008). A educação sofreu profundas transformações em seus objetivos e em sua organização, a fim de adequar-se aos imperativos da globalização, trazendo reflexos sobre o trabalho docente (OLIVEIRA, D. A., 2008, p. 5).

Tais reformas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas.

Como exemplo, entre as Diretrizes emanadas pelo Banco Mundial, na Conferência de Nova Delhi, em 1993, está aquela que indica a importância da escolaridade da mulher para a sua participação crescente no mercado de trabalho. Como estratégia, prevê a inserção da mulher nas atividades produtivas, via preparação escolar rápida e a baixo custo (FONSECA, 1998), a qual também repercute na área de formação docente. Os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores, atendendo a essa política, surgem desordenadamente com a característica de serem instituições de caráter técnico-profissionalizante, com o objetivo de formar profissionais de modo aligeirado e econômico, sem compromisso com a pesquisa, com a investigação e com a formação multidisciplinar (FREITAS, H. C. L., 2008).

O descompromisso com a educação por parte de quem detém o poder de legislar na área educacional, uma vez que estão aquiescentes com as ingerências dos organismos internacionais, induz a que a formação de professores e professoras se faça, preferencialmente, no nível mais baixo – no Ensino Médio – e de forma aligeirada, pois implicará em menores custos (FREITAS, H. C. L., 2008; MICHELS, 2007).

Para atender às condicionalidades impostas, no sentido de matricular todas as crianças na escola, foi preciso, para dar conta dessa enorme demanda por docentes, uma formação massificada de professores e professoras, e com o mínimo dispêndio de recursos. Entretanto, conforme alerta Silva, W. C. (2001, p. 131),

[...] um país não banaliza a formação de seus professores [e professoras] sem correr o risco de ter comprometida a qualidade do seu sistema de ensino. [...] a política oficial de formação de professores [e professoras] no Brasil induz à privatização e ao aligeiramento desse processo, pois preocupa-se mais com a certificação em massa de professores [e professoras] do que com a sua formação propriamente dita.

Permaneceu, desse modo, e em dissonância com o que fora sugerido pela ANFOPE e por outras entidades de classe, a ambiguidade quanto ao nível da formação de professores e professoras para as séries iniciais do Ensino Fundamental: esta poderia ser realizada em nível médio ou em nível superior. Quanto ao local, passaram a ser oferecidas três opções: nos cursos de nível médio, nas Universidades e nos Institutos Superiores de Educação (MICHELS, 2007).

A partir de 6 de dezembro de 1999, a sistemática de formação se alterou consideravelmente, pois, por meio do Decreto n. 3.276 (BRASIL, 1999), prevaleceu a determinação de que os Institutos Superiores de Educação seriam a alternativa exclusiva de formação em nível superior dos professores e professoras para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil. Desse modo, foi criada uma espécie de *reserva de mercado* para os cursos Normais Superiores, e os cursos de Pedagogia foram, autoritariamente, proibidos de formar tal qualificação de professores e professoras (SILVA, W. C., 2001), concretizando a política de formar professores e professoras de forma rápida e econômica.

As determinações desse Decreto foram alteradas em 7 de agosto de 2000, por meio do Decreto n. 3.554 (BRASIL, 2000). Entretanto, ainda permaneceu para os Institutos Superiores de Educação o *status de formação preferencial*. Silva, W. C. (2001, p. 121) destaca “o caráter autoritário desses decretos, [...], principalmente porque desprezam a experiência histórica dos cursos de Pedagogia das universidades na formação dos professores [e professoras]”. Palma Filho (2004) verificou que, nesse Decreto, foram omitidas as faculdades isoladas e os centros universitários como *locus* de formação e, no entanto, as faculdades constituíam a maioria das instituições de formação de professores e professoras licenciados. Essas instituições de ensino superior ficaram, assim, sem amparo legal.

Na ocasião, movimentos liderados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, pelo Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Brasileiras - FORUMDIR e pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED, defendiam que “a formação preferencial seja o curso presencial de graduação plena em Pedagogia” (SILVA, W. C., 2001, p. 122). Para as localidades desprovidas dessas instituições, recomendavam outras alternativas, tais como Normal presencial ou à distância, Pedagogia à distância e Curso Normal Superior presencial ou à distância. A ANFOPE posicionou-se de forma a defender uma formação universitária para os professores e professoras tão rigorosa quanto a formação de qualquer outro tipo de profissional em nível de bacharelado (PALMA FILHO, 2004).

Em 2002, a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2007b), de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, as quais pouco alteraram a sistemática de formação.

Em 20 de agosto de 2003, a legislação retrocedeu em termos de concepções, pois foi baixada a Resolução CNE/CEB 01/03 (BRASIL, 2007c), a qual suspendeu a

exigência de nível superior para os professores e professoras de Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

O objetivo da suspensão, segundo afirmação do então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, foi tranquilizar os professores e professoras formados em nível médio, os quais estavam preocupados com a possibilidade de perderem o emprego se não conseguissem cursar a faculdade. Ainda segundo o então Ministro, a obrigatoriedade de curso superior levava docentes a aplicarem seus salários em cursos de graduação que, em muitos casos, não tinham a qualidade necessária para formar um bom professor ou professora (PARAGUASSÚ, 2003).

Pode-se constatar que esta obrigatoriedade foi cancelada em virtude, principalmente, do desvirtuamento do espírito da Lei – LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996). Muitos professores e professoras os realizavam apenas para obter os diplomas com a finalidade de garantir os seus empregos – não com a finalidade de proporcionar a seus alunos e alunas um ensino de qualidade. Com honrosas exceções, os realizavam sem nenhuma dedicação ou amor ao curso, com total falta de motivação e de interesse para assimilar os conhecimentos ministrados.

Um indício preocupante é que, após a promulgação da LDBEN 9.394/96, em 1996, houve uma explosão de procura pelos cursos superiores, demandando em torno de setecentas mil vagas (MICHELS, 2007), mas, nos anos subsequentes a essa Resolução que cancelava a obrigatoriedade, as Universidades particulares tiveram dificuldade para constituir turmas iniciais nos Cursos de Pedagogia, por falta de candidatos ou candidatas. Enfim, a LDBEN 9.394/96 não obteve os resultados pretendidos, pois não logrou fazer com que todos os professores e professoras fossem formados em nível superior.

Deve-se considerar, também, a impossibilidade prática de os professores e professoras, que ainda não tinham curso superior, o realizarem, mesmo a médio prazo, considerando-se a imensa quantidade de profissionais existentes nessas condições no ano de 2003 e as vagas oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior.

Pode-se ter uma idéia da dificuldade para viabilizar a realização de curso superior por todos os docentes ao se verificar dados mais atualizados. De acordo com o censo escolar de 2006, realizado pelo Inep/MEC (BRASIL, 2007f), existem hoje, no Brasil, mais de dois milhões de professores e professoras da Educação Básica, sendo que 80% estão na rede pública. Nesse universo, 22,7% (505.110) não realizaram curso superior. A demanda por vagas é bem maior, pois deve-se acrescentar a esse valor a quantidade de futuros candidatos e candidatas aos cursos.

Cabe ressaltar que muitos ainda não têm a formação mínima exigida pela legislação para lecionar. Como exemplo, entre os 840.185 professores e professoras de 1ª à 4ª séries¹³ do Ensino Fundamental (faixa considerada nesta pesquisa), englobando a rede pública e a privada¹⁴ de todo o território nacional, 0,19% (1.675) nem sequer concluíram o Ensino Fundamental, 0,8% (6.863) concluíram apenas o Ensino Fundamental, 41,2% (346.855) concluíram o Ensino Médio e 57,7% (484.792) possuem Ensino Superior. Ou seja, nessa faixa, 42,3% (355.393) não possuem Ensino Superior e 0,99% (348.530) não têm as condições legais para ministrar aulas para o Ensino Fundamental. Estes dados são agravados se forem consideradas apenas as regiões Norte e Nordeste, em que 1.231 professores e professoras nem sequer concluíram o Ensino Fundamental e ministram aulas para as primeiras séries desse nível (BRASIL, 2007f).

É preciso que o quadro exposto acima seja relativizado, se for considerado que ter uma identidade que contemple as diferenças independe do nível de formação do professor ou da professora. Porém, é certo que a insuficiência de formação incidirá na qualidade do ensino a ser ministrado, além de que poderá causar desprestígio em relação aos seus colegas de profissão, assim como insegurança, o que influenciará sobremaneira na constituição da identidade profissional.

Finalmente, em 15 de maio de 2006, o Conselho Nacional de Educação - CNE aprovou a Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2007e), a qual instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”. Esta é a legislação vigente com respeito à formação de professores e professoras. A finalidade do atual Curso de Pedagogia está delineada no Art. 4º, o qual estabelece uma licenciatura única para as modalidades de ensino mencionadas (LIBÂNEO, 2007):

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2007e).

¹³ Na época de realização do Censo Educacional, a duração da obrigatoriedade do Ensino Fundamental já era de nove anos. Entretanto, a tabela elaborada pelo Inep/MEC considerou apenas da 1ª à 4ª séries.

¹⁴ Essa tabela do Censo não faz distinção entre as redes.

Nessa Diretriz, a docência não se resume ao ato de ministrar aulas para as séries iniciais do Ensino Fundamental, mas o sentido do termo é ampliado e se articula à ideia de trabalho pedagógico, o qual será desenvolvido em espaços escolares e não-escolares. “A formação no curso de pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação” (AGUIAR *et al.*, 2007, p. 829).

O Art. 5º relaciona dezesseis competências para os concluintes do Curso de Pedagogia, o que, na opinião de Libâneo (2007, p. 847), estabelece “expectativas de formação de um superprofissional”. Para o autor, “São descrições em que se misturam objetivos, conteúdos, recomendações morais, gerando superposições e imprecisões quanto ao perfil do egresso”.

Por certo, tal profusão de competências poderá influir na constituição da identidade profissional, fazendo com que cada indivíduo reconstrua ou reafirme a imagem que tem sobre o *ser professor*.

As alterações que afetam a legislação anterior estão explicitadas nos Art. 9º, 10 e 11:

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução (BRASIL, 2007e).

Conclui-se que fica excluída toda e qualquer outra modalidade de formação inicial que não sejam as estabelecidas nessa nova Diretriz, bem como ficam extintas todas as habilitações existentes, decorrentes de legislação anterior (LIBÂNEO, 2007).

Destacam-se também, na nova Diretriz para o Curso de Pedagogia, a flexibilidade e a permanência de ambiguidades na formação.

Em síntese, no período considerado, os professores e professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental e das modalidades de ensino poderiam ser formados tanto nos Institutos Superiores de Educação como nos Cursos de Pedagogia das Universidades,

ou ainda em nível médio. Hoje, podem ser formados ou nos Cursos de Pedagogia ou em nível médio.

Essa miscelânea tanto de possibilidades de formação como de idas e vindas da legislação sobre formação inicial, acrescida com o acúmulo de atribuições e com as novas responsabilidades, resultaram em uma infinidade de perfis identitários e de concepções sobre a educação nos professores e professoras.

4.2 A formação inicial de professores e professoras tendo em vista a diversidade

Com relação à formação de professores e professoras, tendo em vista a diversidade de alunos e alunas, tem-se que, a partir de 1990 – ano da assinatura da "Declaração Mundial de Educação para Todos" –, já havia a concepção de que a educação deveria contemplar a diversidade, reconhecendo e respeitando a diferença.

No entanto, a própria LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), ao se referir à Educação Especial, acentua as diferenças, fazendo com que estas sejam consideradas como sinônimo de *anormalidade*.

No Art. 58 dessa Lei, por exemplo, é previsto que essa modalidade de educação será oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. A existência da palavra *preferencialmente*, no texto da Lei, significa dizer que existem outras possibilidades de locais destinados aos educandos com necessidades especiais, notadamente as escolas especiais. Isto pode ser interpretado da seguinte maneira: os *diferentes* podem estar legalmente posicionados fora da escola regular, e assim excluídos da massa homogênea de alunos e alunas. Como reforço dessa assertiva, no parágrafo 2º desse mesmo artigo, é dito que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

A Resolução CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2007a), de 11 de setembro de 2001, que instituiu as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, incorporou o previsto no item III do Art. 59 da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), e previu dois modelos distintos de formação: os *capacitados* e os *especializados*.

No parágrafo 1º do Art. 18, são definidas as competências a serem desenvolvidas nos chamados professores e professoras *capacitados*:

§ 1º 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 sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2007a).

Ao concluírem o curso, esses profissionais teriam as competências para executar atividades diretamente com os alunos e alunas com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares. No entanto, de acordo com a interpretação de Michels (2007) sobre o que foi estabelecido na legislação, não seriam eles que iriam definir e implementar as atividades a serem desenvolvidas com esses alunos e alunas, mas sim os professores e professoras *especializados*, conforme será visto no próximo parágrafo. Por outro lado, a legislação dá a entender que os demais professores e professoras, não possuidores desses cursos especializados, não teriam o preparo e as competências para lidar com esses alunos e alunas.

A outra categoria de professores e professoras, os *especializados*, deveria ter a sua formação em nível superior ou em nível de especialização e, também segundo a visão de Michels (2007), seriam os responsáveis pela organização das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores *capacitados*. Conforme está previsto no parágrafo 2º do Art. 18, da Resolução CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2007a):

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Essa Resolução CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2007a), além de induzir a compreensão de Educação Inclusiva como se esta fosse voltada exclusivamente aos sujeitos com deficiências físicas, intelectuais e sensoriais, reforça a divisão do trabalho dentro das escolas, ao criar duas categorias de professores e professoras: os capacitados e os especialistas (MICHELS, 2007).

A esse respeito, Mantoan (2006a, n. p., grifo nosso) enfatiza que

A presença de professores especialmente destacados para acompanhar o aluno com deficiência nas atividades de sala de aula, servindo como apoio ou mesmo respondendo diretamente pela inserção desse aluno no meio escolar, é uma alternativa de inserção que vem sendo frequentemente utilizada pelos sistemas organizacionais de ensino em todo o mundo. A nosso ver, **essa alternativa constitui mais uma barreira à inclusão**, pois é uma solução que exclui, que segrega e desqualifica o professor responsável pela turma e que o acomoda, não provocando mudanças na sua maneira de atuar, uma vez que as necessidades educativas do aluno com deficiência estão sendo supridas pelo educador especializado.

Penso que a existência de um outro professor ou professora dentro da sala de aula, além do regente de classe, dedicado exclusivamente ao aluno ou aluna com necessidades educacionais especiais, configura a existência de uma *sub-classe especial* com vida própria, apenas compartilhando o mesmo espaço físico da sala de aula regular.

Essa proposta de formação mantém a tradição de organizar a educação de alunos e alunas que apresentam necessidades educacionais especiais tendo por base o modelo médico-pedagógico, o que contraria a ideologia da inclusão (MICHELS, 2007).

Por outro lado, a simples existência de uma legislação específica para a formação de professores e professoras que terão a incumbência de lidar com alunos e alunas com necessidades educacionais especiais denota uma discriminação, pois presume-se que, por princípio ideológico da inclusão, todo professor e toda professora deverá lidar com todos os alunos e alunas, indistintamente.

Uma consequência direta é criar uma concepção coletiva de que os professores e professoras não têm o devido *preparo* para lidar com os educandos com necessidades especiais, acrescida da crença de que qualquer sujeito com características fora do considerado como *padrão* deverá ser tratado por especialistas.

A Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2007b), de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Em virtude da existência da Resolução CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2007a), emitida no ano anterior, essas Diretrizes Curriculares, seguindo o mesmo enfoque, faziam uma referência aos alunos e alunas com necessidades especiais, conforme foi estipulado no Art. 6º:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

[...]

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

[...]

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...];

[...] (BRASIL, 2007b).

Hoje, a legislação em vigor, relativa à formação inicial em nível superior, é a Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2007e), que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”. Esse documento não cancelou a Resolução CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2007a), que instituiu as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”. No entanto, passou a enfatizar uma formação inicial voltada para a diversidade, conforme é mencionada nos Art. 5º e 6º das novas Diretrizes, não se referindo apenas aos estudantes com necessidades educacionais especiais:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

[...]

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

[...]

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - 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;

[...]

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

[...]

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

[...] (BRASIL, 2007e).

Assim, para implementar uma *educação para todos*, as práticas pedagógicas precisam ser revistas, em busca de uma pedagogia ativa, dialógica e interativa, dirigida a

todos os alunos e alunas, sem exceção, a qual deve contrapor-se à transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber. O ensino puramente expositivo deve ser evitado. Todos devem ser incentivados a interagir e a construir ativamente conceitos, valores e atitudes (MANTOAN, 2001a).

Portanto, não há necessidade de formar professores e professoras *capacitados* ou *especializados*, nem de existir, nos cursos de formação, disciplinas específicas para cada tipo de deficiência. É necessário, isto sim, que todos os professores e professoras formadores, de qualquer disciplina, compreendam a diversidade humana, rompendo com a dualidade normal *versus* anormal, para que os alunos e alunas docentes possam se envolver num processo de formação que tenha como base a diversidade.

[...] percebemos que a educação inclusiva envolve, pois, a reestruturação do processo de formação de professores. Não requer professores especialistas em alunos com deficiências; ela solicita professores preparados para lidar com a diversidade, com todos os alunos (SANTIAGO, 2007, p. 13).

Entendo que uma Educação Inclusiva passa, necessariamente, pela construção da identidade do aluno-docente. Sendo a identidade uma construção social, conforme já foi visto no Capítulo que aborda a constituição das identidades, os professores e professoras formadores são atores importantes nesse processo. No entanto, a grande maioria desses profissionais apresenta concepções integradoras, realiza uma prática pedagógica excludente, não mobiliza saberes relacionados à educação da pessoa com deficiência ou, quando mobiliza, não o faz sob uma perspectiva inclusiva (OLIVEIRA, A. F. T. M., 2006).

Concordo com Freitas, S. N. (2006, p. 170) quando afirma:

Talvez, influenciado pela experiência de seu próprio processo escolar, e pelas representações sociais das práticas escolares, quem inicia um curso de formação já traz consigo uma idéia preconcebida de aluno. Na maioria das vezes, o professor idealiza um aluno, sem se dar conta de que trabalhar com a diversidade é algo intrínseco à natureza da atuação docente e de que não faz sentido pensá-la como uma condição excepcional. Frequentemente, os cursos de formação não trabalham tais questões e acabam por reforçar os estereótipos ao tomar como referência um 'aluno-padrão' idealizado. Em consequência disso, muitos professores que ingressam na profissão com essas visões estereotipadas levam bastante tempo para desfazê-las. Outros não as superam nunca, realizando uma prática que acaba por contribuir para a produção do enorme contingente de excluídos da e na escola.

O trabalho com a diversidade requer mudanças de atitude. É necessário que os professores e as professoras repensem as suas antigas e arraigadas concepções, para que se possa conviver com todas as pessoas, o que implicará também em um processo de trans-

formação de identidades profissionais docentes não abertas a todos em identidades que contemplem toda a diversidade humana.

Com relação aos candidatos e candidatas aos cursos de formação de docentes, pode-se dizer que, outrora, ser *professora primária* era uma das profissões mais pretendidas pelas mulheres pertencentes aos estratos mais altos das camadas médias urbanas, uma vez que essa profissão estava situada no lado do trabalho não-manual na divisão social do trabalho. Atualmente, elas têm outras aspirações, principalmente por causa da baixa remuneração, e essa profissão é procurada pelas pessoas oriundas das camadas populares (PESSANHA, 1994).

É preciso levar em conta que a declaração da autora acima não configura preconceito, pois apenas constata a realidade, estando correlacionada unicamente ao fato de que os estudantes das classes populares não estão tendo a oportunidade de receber um ensino de qualidade na Educação Básica. Silva, W. C. (2001, p. 123-125) também atesta que os cursos de formação passaram a receber tais alunos e alunas, o que provocou “uma modificação contundente no perfil sociocultural das candidatas [ou dos candidatos] à obtenção do diploma de professora [ou de professor] em nível médio”.

A tradicional dualidade do sistema educacional brasileiro sempre esteve e ainda permanece presente na formação inicial de professores e professoras. A dualidade era ressaltada por Teixeira (1996) e por Azevedo (2001), os quais afirmavam que, outrora, existia um sistema educacional para a elite, constituído pela escola secundária e pela escola superior, e um sistema para o povo, composto pela escola primária, a escola de artes e ofícios e a escola normal.

Ou seja, os estudantes oriundos das classes com melhores condições financeiras podiam e ainda podem formar-se em nível superior – Licenciaturas ou Curso de Pedagogia. Aos estudantes pertencentes às classes populares era e é destinada a formação em nível médio e aligeirada.

No entanto, é visível a atual tendência – que reverte a situação – de os estudantes oriundos das classes populares também terem a oportunidade de acesso às Licenciaturas e aos Cursos de Pedagogia, seja por meio de cotas estipuladas pelas universidades, o que facilita o acesso de candidatos e candidatas que somente puderam estudar em escolas públicas, seja porque o Curso de Pedagogia não está sendo muito procurado e, assim, o ponto de corte baixo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2008) possibilita o acesso daqueles que, não tendo uma Educação Básica de qualidade, não têm condições econômicas para frequentar cursos de preparação para o vestibular.

Cabe, finalmente, abordar o Curso de Pedagogia ministrado pela Faculdade de Educação da UFJF, instituição na qual as professoras – sujeitos desta pesquisa – realizaram sua formação inicial, o qual possibilita a Licenciatura em Pedagogia e o Bacharelado em Educação. Suas atividades se dividem em aulas teóricas, seminários, trabalhos de grupos e pesquisas de campo. O estágio é realizado em escolas das redes pública e privada situadas em Juiz de Fora (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2007a).

Esse curso tem os seguintes fundamentos filosóficos:

A idéia principal do Curso é a compreensão do Pedagogo como profissional da educação, capaz de atuar na docência, gestão de processos educacionais, construção e difusão do conhecimento. Nesse sentido, o currículo articula estudos teóricos e atividades práticas envolvendo o cotidiano das escolas, os processos de investigação educacional, a construção e divulgação do conhecimento.

Outro princípio importante do Curso é a flexibilização curricular entendida como a possibilidade de aprofundamento ou ênfase em campos específicos, dentro do interesse acadêmico do aluno. Isso significa que além das disciplinas e atividades obrigatórias, o aluno poderá desenvolver diferentes atividades que poderão computar créditos, tais como: participação em eventos acadêmicos e profissionais, iniciação à pesquisa, iniciação à extensão, iniciação à docência, treinamento profissional (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2007a, n. p.).

Conforme foi relatado por Marques¹⁵ (2008), a Educação Especial tomou força e forma, no mundo e no Brasil em particular, a partir da década de 1970. Antes, não se tinha nenhuma teoria, pois a Educação Especial não era tratada pelo meio acadêmico de formação. Em 1982, o na época coordenador do Curso de Pedagogia, professor Murílio de Avelar Hingel, introduziu a disciplina “Metodologia do Ensino Especial” neste curso da UFJF, a qual dava ênfase à questão técnica da didática, o que era comum à época. Os cursos de formação procuravam passar para os formandos as “receitas de como fazer”. Nessa disciplina, era passado para os alunos e alunas o como fazer com uma pessoa que não enxerga, o como fazer com uma pessoa que não ouve e assim por diante, e essa ainda é uma busca que persiste até os dias de hoje, conforme ressaltado pelo entrevistado. É uma herança do período tecnicista da educação (MARQUES, 2008).

Em 1988, o entrevistado foi admitido como professor da UFJF e, no segundo semestre, passou a ministrar a disciplina “Metodologia do Ensino Especial”, com uma concepção de *fundamentos*, entretanto sem romper ainda com a antiga classificação: superdotação, desajustamento social e deficiências auditiva, visual, física, mental e múlti-

¹⁵ Por ocasião da redação deste Capítulo, realizei uma entrevista com o Professor Doutor Carlos Alberto Marques, do efetivo da Faculdade de Educação da UFJF desde 1988, com o objetivo de esclarecer aspectos relacionados à história do Curso de Pedagogia ministrado por essa Instituição em relação à questão da Diversidade.

plas. Logo em seguida, ele sugeriu a mudança de enfoque e a transformação da disciplina “Metodologia do Ensino Especial” em “Introdução à Educação Especial”. Segundo o entrevistado, essa foi a primeira quebra de paradigma sofrida pelo curso.

Segundo ele afirmou, aconteceram vários fatos ao longo desse período de vinte anos. Como exemplo, a inclusão estava começando a ser pensada e não tinha ocorrido ainda a Conferência Mundial de Salamanca, em 1994. Tais fatos implicaram, no início da década de 1990, em estudos que conduziram à efetivação de mudanças no enfoque dessa disciplina e à criação, pelo professor entrevistado e pela Professora Doutora Luciana Pacheco Marques, de várias disciplinas opcionais voltadas para o tema diversidade, conforme poderá ser visto mais adiante.

A partir de 1999, foi implantado um novo currículo, tendo sido este o cumprido por todas as professoras que participaram desta pesquisa (MARQUES, 2008; UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2007b). Nessa mudança de currículo, não houve nenhuma alteração com relação às disciplinas voltadas para a diversidade. Apenas a disciplina “Introdução à Educação Especial” foi antecipada do 6º para o 1º período.

A disciplina “Introdução à Educação Especial”, desde essa época, pertencia à Área Comum da Educação e, portanto, era ministrada tanto para os futuros licenciados como para os bacharéis em Pedagogia, sendo obrigatória. No entanto, apesar de mencionar explicitamente o termo “Educação Especial”, procurava veicular o **sentido de diversidade**, conforme pode ser constatado em sua ementa:

A Educação Especial, nos dias de hoje, aponta para a necessidade de se considerar a diversidade humana como o ponto de partida para quaisquer iniciativas sociopolíticas-educacionais referentes aos portadores de necessidades especiais. Aspectos como profissionalização, sexualidade, reações familiares, legislação afim, dentre outros, constituem a base para o entendimento da problemática vivida pelas pessoas ditas ‘especiais’. **Ressalta-se o advento do paradigma da Inclusão como uma nova filosofia e uma nova política no tratamento das questões afetas à área da Educação Especial** (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2007b, p. 8, grifo nosso).

Além desta disciplina, a UFJF oferecia as seguintes disciplinas eletivas, da Área de Formação Complementar: “Epistemologia Genética Piagetiana e Deficiência”, “Escola e Multiculturalismo”, “Desigualdade Social e Educação”, “A Diversidade na Mídia Impressa”, “A Diversidade na Mídia Cinematográfica” e “Grupos de Estudos em Educação: Sistema Braille Grau I de Leitura e Escrita” (MARQUES, 2008; UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2007b). Nos anos de 1998 a 2001, a disciplina “Introdução à Educação Especial” foi ministrada por três outros professores, pois o Professor Carlos Alberto Marques estava realizando Curso de Doutorado (MARQUES,

2008). Essas disciplinas eletivas contribuía para reflexões sobre a diversidade por parte dos alunos e alunas.

Na ementa da disciplina “Escola e Multiculturalismo”, por exemplo, constava:

A disciplina propõe a discussão da relação da Escola, enquanto instituição social, e as mudanças ocorridas no final do século XX – multiculturalismo, globalização, hibridização, desterritorialização; busca sistematizar os diferentes vieses do multiculturalismo; estabelecer a diferenciação entre os conceitos de educação multicultural, educação intercultural e **educação para a diversidade**; além disso, procura entender como essas questões estão sendo trabalhadas nos PCNs e livros didáticos nas diversas áreas do conhecimento (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2007b, p. 5, grifo nosso).

Finalmente, em 2007, houve a grande quebra de paradigma, pois a disciplina “Introdução à Educação Especial” passou a ter a denominação de “Educação e Diversidade” (MARQUES, 2008).

No decorrer da pesquisa, foi apreciado como as recém-egressas desse curso, por meio de suas histórias de vida, leram a sua formação como um todo, considerando todas as disciplinas e não só estas em que é prevista, em suas ementas, uma discussão sobre a diversidade, na relação com as questões da prática na qual recém-ingressaram.

Antes de apresentar o que foi relatado pelas professoras, será exposto, no próximo Capítulo, os caminhos percorridos para conseguir tais informações e, assim, concretizar a pesquisa.

5 PREPARANDO LÁPIS E PAPEL, APURANDO OLHOS E OUVIDOS



Girl reading at a table – Pablo Picasso (2008)

5.1 A abordagem metodológica

A pesquisa desenvolvida, de acordo com a metodologia preconizada por Minayo (2003), assim como por Lüdke e André (1986), foi de **natureza qualitativa**.

Para Minayo (2003, p. 15-21, grifo nosso),

[...] **o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo**. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. [...] Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. [...] **A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado.**

Ou seja, **ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes**, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O estudo realizado abordou a constituição da identidade profissional docente em contexto de diversidade, o que fatalmente incidiu no universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, do qual participam os atores envolvidos no processo – professoras –, reforçando e justificando a escolha da pesquisa qualitativa, conforme sugerido por Minayo (2003).

A constituição da identidade profissional docente das professoras, **objeto de estudo**, por sua vez, é um fenômeno que apresenta dimensões pessoais e sociais.

Cabe, ainda, acrescentar que, conforme Lüdke e André (1986), em termos metodológicos, a pesquisa qualitativa é a que propicia melhores condições para a compreensão da dinâmica presente na realidade escolar.

Tendo em vista que o objetivo da pesquisa proposta foi compreender a constituição da identidade profissional docente em contexto de diversidade através das histórias de vida das professoras, optou-se por uma abordagem em que elas próprias narrassem as suas trajetórias. Assim, foi utilizada a metodologia de pesquisa denominada “**história de vida**”. A fundamentação teórica relativa a essa metodologia foi buscada em Bueno (2002), Bueno *et al.* (2006), Moita (1995), Nóvoa (1995a) e Souza (2006, 2007a, 2007b).

A escolha de “história de vida” foi fundamentada no fato de esta metodologia permitir observar o processo pelo qual o indivíduo passa e a apropriação singular que este faz do universo social e histórico inerente ao ambiente que o rodeia. As relações sociais, culturais e econômicas vão influenciando o processo constitutivo do sujeito e, por meio da história de vida, pode-se observar como este se apropriou dessas influências na sua constituição, pois cada um apropria-se de maneira particular.

Na história de vida, há um relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Por meio dela, o pesquisador ou a pesquisadora colhem indícios e informações, os quais lhes possibilitam desvendar e compreender, em parte, como foi constituída a identidade de um indivíduo. Moita (1995, p. 116) ressalta que

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos.

Entretanto, a história lembrada pelo narrador não é uma representação exata do passado, pois ela traz aspectos do passado e os molda para que se ajustem às identidades e aspirações atuais do narrador, ou seja, a identidade do narrador molda suas lembranças. No momento em que o indivíduo se propõe a lembrar e traçar acontecimentos que vivenciou, não está revivendo esses acontecimentos, e sim reconstruindo, repensando, com imagens e idéias do presente, as experiências do passado (BOSI, 1995). Farias (1994) alerta que as entrevistas realizadas para registrar as histórias de vida, por trabalharem com a memória das pessoas e, portanto, com processos de seletividade, fazem com que os entrevistados ou entrevistadas se aprofundem em determinados assuntos e omitam outros assuntos da discussão.

A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas e das dimensões existenciais do sujeito narrador. É evidente que a memória inscreve-se como uma construção social e coletiva e vincula-se às aprendizagens e representações advindas da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais. A relação entre memória e esquecimento revela sentidos sobre o dito e o não-dito nas histórias individuais e coletivas dos sujeitos, marca dimensões formativas entre experiências vividas e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas. O não-dito vincula-se às recordações e não significa, necessariamente, o esquecimento de um conteúdo ou de uma experiência (SOUZA, 2007a, p. 4).

Desse modo, um aspecto importante a ser considerado é a maneira peculiar como cada indivíduo reconstrói a sua vida e idealiza, utilizando-se de valores do presente, como a sua vida deveria ter sido (BOSI, 1995).

Em uma abordagem do tipo “histórias de vida”, o fator de maior significado é a subjetividade, ou seja, nos estudos, haverá predominância dos aspectos subjetivos envolvidos na vida dos atores sociais (BUENO, 2002). Conforme já foi dito, essa metodologia

possibilita o conhecimento de diferentes *versões* sobre determinados fatos e, assim, cada história de vida será única, jamais haverá duas iguais. Cabe ao pesquisador ou à pesquisadora efetuar uma composição com as diversas memórias – umas semelhantes, outras contraditórias ou sobrepostas – e, assim, compreender as trajetórias de constituição das identidades docentes.

Por outro lado, o pesquisador ou a pesquisadora devem ter em mente que a leitura que fizerem dos entrevistados e/ou das entrevistadas será apenas uma interpretação aproximada, jamais um retrato fiel da realidade dessas pessoas. A leitura da identidade de cada professor ou professora será incompleta, aproximada, e as conclusões a que chegarem, após a análise final, serão também sempre uma amostra aproximada da realidade.

Vê-se que a história de vida tem sido muito útil aos pesquisadores e às pesquisadoras que buscam dar um outro olhar sobre os fatos históricos, possibilitando sua verificação, não somente a partir das elites e da documentação oficial, mas ouvindo as vozes das pessoas ou grupos culturalmente discriminados.

O trabalho com história de vida, memória e autobiografia tem contribuído na pesquisa educacional e na formação para a construção de um campo de produção de conhecimento pedagógico, através da produção de relatos autobiográficos, os quais possibilitam desconstruir imagens e representações sobre a prática docente, os fundamentos teóricos da prática e, desta forma, contrapor-se à memória oficial disseminada pelas políticas de formação e pela literatura pedagógica que vem estruturando o trabalho docente (SOUZA, 2007a, p. 8).

É ressaltado por vários autores e autoras a possibilidade de utilizar as histórias de vida como prática de formação de professores e professoras (ALVES, N., 2007; SOUZA, 2006). “O ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática” (SOUZA, 2007b, p. 19).

Um aspecto que merece ser comentado é o relativo ao fato de que muitas pesquisas qualitativas baseiam-se em um universo composto por um número relativamente pequeno de pessoas entrevistadas e, por este motivo, há questionamentos com relação à validade e à generalização de resultados desses estudos (PAULILO, 2007). Segundo a autora, a questão da generalização pode ser abordada a partir do conceito de *possibilidade*, afirmando que

[...] os resultados não podem ser generalizados em termos de descrições do que as pessoas fazem; são, no entanto, generalizáveis em termos de descrições do que as pessoas *podem* fazer.

É, portanto, neste sentido, o da possibilidade da ocorrência, que resultados qualitativos podem ter a questão da generalização empregada como forma de validação (PAULILO, 2007, p. 141).

Bueno *et al.* (2006) apresentam uma revisão de trabalhos da área de Educação que fizeram uso das **histórias de vida** e dos **estudos autobiográficos** como metodologia de investigação científica no Brasil, entre 1985 e 2003. Concluíram, em suas análises, que a década de 1980 não foi prolífica em pesquisas com autobiografias e histórias de vida, mas, a partir dos anos 1990, essas abordagens cresceram significativamente, principalmente as aplicadas aos estudos sobre profissão, profissionalização e identidades docentes. Ressaltam que os autores e autoras das pesquisas utilizaram várias denominações, tais como: memória(s), lembranças, relatos de vida (*récit de vie*), depoimentos, biografias, biografias educativas, memória educativa, histórias de vida, história oral de vida, história oral temática, narrativas, narrativas memorialísticas, método biográfico, método autobiográfico, método psicobiográfico e perspectiva autobiográfica.

Esses mesmos autores e autoras constataram que, no Brasil, no período que antecedeu a aprovação da atual Lei que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), foram intensificadas as discussões sobre a formação de professores e professoras e sobre a sua profissionalização, o que contribuiu em muito para o aumento do interesse pelas abordagens autobiográficas e com histórias de vida de professores e professoras. Esse aspecto é também ressaltado por Souza (2007a), o qual afirma que essas discussões tiveram por consequência a valorização desse tipo de pesquisa no meio acadêmico. Em paralelo, a publicação em Portugal, em 1992, de *Vida de professores* e *Profissão professor*, livros organizados por António Nóvoa (1995a; 1995b), teve enorme repercussão no Brasil, também contribuindo para a divulgação da metodologia.

Entre 1990 e 2003, houve considerável incremento das pesquisas, despontando a Universidade de São Paulo (USP) como a detentora da maior produção, assim como uma significativa diversificação das modalidades e dos usos das autobiografias e histórias de vida. As pesquisas desenvolvidas objetivaram compreender as especificidades da atuação de grupos de profissionais docentes (BUENO *et al.*, 2006). Segundo Souza (2007a), essa perspectiva de pesquisa, que tem por base a experiência do sujeito para produzir conhecimento, é denominada de *abordagem experiencial*. “Através da abordagem biográfica, o

sujeito produz um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e o cotidiano [...] o que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história” (SOUZA, 2007b, p. 15).

O tema da *identidade profissional dos docentes* apresentou uma alta recorrência, seguido de perto por *saberes docentes e educação continuada*. A questão da *constituição da identidade*, com destaque para a do profissional docente, apareceu com maior frequência nos trabalhos defendidos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Houve também um grande interesse por pesquisas que analisaram os processos de escolha profissional e as que contemplaram os percursos de formação. Entre essas, várias investigaram a construção da identidade a partir dos significados atribuídos pelos professores e professoras à profissão e ao trabalho docente (BUENO *et al.*, 2006).

Verifica-se, então, que essa metodologia passou a ser valorizada pela sua contribuição ao entendimento de especificidades da vida escolar, do exercício da profissão docente e da construção de representações e relações com a escola e o conhecimento, além de permitir a compreensão do processo de mudança e de desenvolvimento dos professores e professoras, uma vez que

[...] a grande potencialidade dos estudos autobiográficos reside, justamente, no seu potencial explicativo/formador, além de se constituírem como fontes para a compreensão das peculiaridades da formação e das especificidades das situações educativas (BUENO *et al.*, 2006, p. 404).

Há duas maneiras de focar as histórias de vida, decorrentes da abordagem que for empregada: ou como projeto de conhecimento ou como histórias de vida a serviço de projetos. No primeiro caso, o relato procura abranger a totalidade da vida do indivíduo em seus diferentes registros, bem como em sua duração. No segundo caso, o mais comum de acontecer nas pesquisas, a história produzida pelo relato é delimitada por um recorte da vida do indivíduo, visando apenas a fornecer o material útil para um projeto específico (JOSSO, 2007).

O segundo enfoque de Josso (2007) – um recorte da vida do indivíduo, visando apenas a fornecer o material útil para um projeto específico – é o que foi utilizado no presente estudo, uma vez que este pretendia compreender o processo de constituição das identidades profissionais docentes dos professores e professoras durante o processo de formação inicial e o início de suas carreiras.

Cabe ressaltar que a maior parte dos estudos desenvolvidos até o momento, utilizando as histórias de vida, teve como sujeitos da pesquisa docentes com experiência profissional, ou em final de carreira, ou aposentados. São raros os trabalhos que buscam

estudar a formação inicial, o estágio supervisionado ou o início de carreira (SOUZA, 2006).

5.2 Os procedimentos metodológicos

Para efetivar a investigação proposta, foram realizadas **entrevistas individuais abertas**, onde procurei conhecer as **histórias de vida** de seis professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para encontrar os sujeitos da pesquisa, defini alguns critérios.

Decidi, inicialmente, que as professoras deveriam ser aquelas que ministrassem aulas em escolas públicas da rede municipal de Juiz de Fora e, dentre elas, procurei focar as das séries iniciais do Ensino Fundamental, pois considero que esta é uma fase crítica para o desenrolar da carreira estudantil.

Faltava ainda definir em qual tipo de Instituição as professoras deveriam estar formadas, em qual tipo de curso e em que fase da carreira elas deveriam estar. Decidi que elas deveriam ter sido formadas em Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no período de 2000 a 2003, a fim de que, após a conclusão desse curso, tivessem exercido as funções do magistério apenas nos últimos cinco anos, ou seja, que elas estivessem nos anos iniciais de carreira.

Inúmeras Instituições de Ensino de Juiz de Fora formam professores e professoras para as séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, foi estabelecido, por opção, que as professoras tivessem sido formadas em Curso de Pedagogia na UFJF, a fim de que todas elas tivessem a mesma formação inicial. A escolha desta Instituição se justificou também por ser a Universidade Pública Federal que forma para a docência e que está situada na região da Zona da Mata Mineira, da qual faz parte o município de Juiz de Fora.

A escolha de professoras principiantes – exercendo as funções do magistério apenas nos últimos cinco anos – se justificou porque essa é a fase, após a conclusão do Curso de Pedagogia, em que o indivíduo consolida a sua formação inicial, tendo em vista os argumentos apresentados por Nóvoa (2006). Este autor denomina essa fase inicial de *período de indução*, ou seja, “os anos iniciais em que se induz, se desperta a profissão” (NÓVOA, 2006, p. 11), e destaca:

Os primeiros anos de exercício nas escolas são essenciais para a configuração da identidade profissional docente. É neste período curto que se joga o futuro de muitos professores, que se define uma relação mais ou menos confortável com o trabalho escolar. O contacto com os alunos, a vivência com os outros professores, a integração na escola ou os primeiros meses de aulas **são factores determinantes na criação da nossa própria imagem como professores e na configuração da nossa atitude perante a profissão** (NÓVOA, 2006, p. 11, grifo nosso).

Vários outros autores e autoras, tais como Dubar (2005), Huberman (1995) e Tardif e Raymond (2000), também destacam esse período como uma fase crítica e decisiva para a constituição da identidade profissional docente.

Outro motivo para a escolha de professoras principiantes é porque seus cursos de formação lhes foram ministrados sob a égide das recentes reformas educacionais, as quais preconizam, entre outras mudanças, uma educação para a diversidade.

Em síntese, o grupo entrevistado foi constituído por pessoas que atenderam aos seguintes **critérios**:

- **ser professora de escola pública municipal de Juiz de Fora, de classes regulares das séries iniciais do Ensino Fundamental;**
- **ter sido formada em Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no período de 2000 a 2003; e**
- **ter exercido as funções do magistério, após a conclusão do Curso de Pedagogia, apenas nos últimos cinco anos, ou seja, estar nos anos iniciais de carreira.**

Quando da realização das entrevistas, adotei, como estratégia para elaborar a relação de professoras que atenderiam aos critérios estabelecidos, confrontar as informações da UFJF com as da Prefeitura de Juiz de Fora. Com esse intuito, realizei uma consulta prévia junto à Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos (C-DARA) da UFJF, local em que obtive a relação completa das formadas em Pedagogia no período de 2000 a 2003 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2007c, 2007d, 2007e, 2007f, 2007g, 2007h, 2007i, 2007j) e acessei o *site* da Prefeitura de Juiz de Fora, para obter a Portaria n. 4.979, de 23 de dezembro de 2004 (JUIZ DE FORA, 2008), que autorizou a nomeação de pessoal aprovado em concurso público¹⁶, a fim de realizar um cruzamento dos dados – professoras formadas recentemente *versus* as que ingressaram na rede pública em dezembro de 2004.

Constatei que a UFJF, no período de 2000 a 2003, graduou 290 Licenciados e Licenciadas em Pedagogia. Destes recém-formados, 53 professoras e um único professor

¹⁶ Dessa data até 28/09/2008, não houve mais nenhum concurso público para admissão de professores e professoras na rede pública municipal de Juiz de Fora. O concurso público iniciado em 28/09/2008 ainda não foi concluído.

ingressaram na rede municipal de Juiz de Fora, em 03 de dezembro de 2004. Esses profissionais, nomeados em dezembro de 2004, exerceram a docência nos anos de 2005, 2006, 2007 e 2008. Assim, todos têm quatro anos de exercício da profissão na rede pública municipal. Entretanto, percebi que algumas professoras possuíam mais tempo de experiência em docência.

Assim, logo no início da pesquisa, vi que seria necessário estabelecer outros critérios complementares. Primeiramente, relacionei apenas as professoras. Em seguida, descartei aquelas que tivessem exercido a docência por mais de cinco anos, em função de que, antes de concluírem o Curso de Pedagogia ou de serem nomeadas para a rede pública de Juiz de Fora, já ministravam aulas na própria rede pública municipal (como contratadas), ou na rede estadual ou na rede privada. Ou seja, elas foram excluídas porque possuiriam mais tempo de experiência de docência e, assim, não estariam mais na condição de início de carreira, conforme o critério inicial.

Após, foram também excluídas da seleção aquelas professoras que estavam realizando cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a fim de que todas as escolhidas estivessem no mesmo nível de formação e, principalmente, com a finalidade de obtenção de informações mais relevantes, relativas à repercussão do curso de formação inicial na constituição da identidade profissional docente.

Após esta filtragem, a relação de pessoas disponíveis para serem consultadas foi reduzida para quarenta professoras.

No entanto, seria necessário reduzir este número para uma quantidade viável de professoras a serem entrevistadas. A princípio, foi estabelecido, de forma arbitrária, conforme o verificado em pesquisas correlatas, o quantitativo de seis pessoas, embora esse valor não fosse determinante, tendo em vista que:

Numa pesquisa de base qualitativa, o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado *a priori* – tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo ‘dados’ originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso, as entrevistas precisam continuar sendo feitas. [...]

Quando já é possível identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão, e as recorrências atingem o que se convencionou chamar de ‘ponto de saturação’, dá-se por finalizado o trabalho de campo, sabendo que se pode (e deve) voltar para esclarecimentos (DUARTE, 2002, p. 143-144).

Cabe ressaltar que o denominado *ponto de saturação* é relativo e determinado de forma subjetiva, pois, quando se lida com histórias de vida, mesmo que algumas tenham

similaridade entre si, jamais existirão duas iguais. Parafraseando Rodrigues (2006), ouvir histórias de vida é como olhar em um caleidoscópio – a cada visada, surgirá uma imagem inédita. Assim, sempre existirá a possibilidade de surgir uma novidade, algo inusitado que contribua e favoreça a melhor compreensão do objeto de estudo.

Desse modo, na prática, o que delimitou o número máximo de entrevistadas foi mesmo a opção inicial por seis professoras, tendo em vista o tempo disponível tanto para a realização das entrevistas como para a análise.

A partir do momento em que o número foi determinado, resolvi escolhê-las aleatoriamente, uma vez que qualquer das quarenta professoras que atendiam ao critério que fosse contatada estaria satisfazendo à proposta. De posse de informações obtidas na Secretaria de Educação de Juiz de Fora, passei a telefonar para cada uma das escolas em que as professoras constantes da relação trabalhava, e fazia isso até atingir o número desejado.

Não obtendo muito sucesso com essa forma de contatar as professoras – telefonar para as escolas –, utilizei, também, o *sistema de rede de conhecimento*, segundo o qual um indivíduo, já contatado e entrevistado, por possuir maiores informações a respeito do segmento social em estudo, pode indicar outras pessoas com as quais ele se relaciona nesse meio (DUARTE, 2002). Ou seja, as primeiras professoras entrevistadas, após consultarem a relação inicial com quarenta professoras que eu lhes mostrava, indicavam outras professoras dessa lista que lhes eram conhecidas e que atendiam aos critérios estabelecidos. Esse procedimento foi o mesmo utilizado por Borges (2004, p. 98) em sua investigação, em que ela diz: “[...] parti de um informante, que já conhecia, e, a partir daí, um professor foi indicando o outro, tal como uma bola de neve, se a metáfora faz sentido”.

Assim, foram desencadeados, sucessivamente, novos contatos, pois passei a telefonar diretamente para as residências das professoras ou para seus aparelhos de telefone celular. Este procedimento – contatar uma pessoa, não diretamente, mas por meio de uma outra que seja sua amiga ou conhecida – favoreceu a que as demais professoras se dispusessem a participar prontamente da pesquisa, pois passou a estar presente, na *negociação*, o fator confiança (DUARTE, 2002). Dessa forma, a entrevistadora deixava de ser uma desconhecida do outro lado da linha telefônica – agora, tinha adquirido o *status* de alguém apresentado por uma amiga, e com o aval desta. Assim, o fator dificuldade para conseguir voluntários para serem entrevistados, que está presente em muitas pesquisas, foi superado logo no início.

Finalmente, consegui contatar as seis professoras e entrevistá-las. Ressalto que não houve dificuldade por parte das professoras contatadas. Todas se prontificaram de

imediatos e se mostraram bastante motivadas para contribuir com a pesquisa, relatando-me com detalhes fatos sobre suas vidas, os seus trabalhos e os seus saberes docentes.

Antes de iniciar as entrevistas propriamente ditas, foi feita uma reunião individual com as professoras selecionadas – contato inicial –, para explanação informal sobre a necessidade e a importância do estudo e sobre as minhas intenções, com o intuito de sanar dúvidas, de criar um clima favorável, enfim, de que estas pessoas pudessem decidir sobre sua participação na pesquisa ou não. As professoras que se definiram pela participação assinaram um Termo de Consentimento Informado, assim como receberam da pesquisadora um Termo de Compromisso (Ver modelos nos Apêndices A e B).

Tendo em vista, conforme já comentado acima, que as entrevistadas reconstruiriam a sua história de forma seletiva, aprofundando determinados assuntos ou evitando discutir outros (BOSI, 1995; PAULILO, 2007), seria uma incoerência e uma intervenção indevida por parte da pesquisadora direcionar a narração para aspectos pré-definidos, caso a entrevista fosse pautada por um roteiro. Portanto, as entrevistas foram abertas. Por outro lado, a pesquisadora, se estabelecesse um roteiro, determinando que assuntos as entrevistadas deveriam falar, ou induzindo o rumo das respostas para determinada direção, poderia estar denotando um caráter de hierarquia, situação que não era desejada de modo algum. Sabe-se que, na entrevista aberta, pelo contrário, há uma interação entre entrevistado e entrevistador, bem como uma liberdade de expressão por parte do entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Cabe ressaltar também que, “Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Cada professora foi entrevistada em local por ela definido, sendo estabelecido de antemão que cada sessão teria a duração de, no máximo, uma hora. Foram realizadas, além do contato inicial, duas entrevistas com cada uma das professoras, sendo a primeira para introdução de sua história de formação; e a segunda para maior aprofundamento da relação de sua história com a questão da diversidade. Foi ainda realizada mais uma entrevista com uma professora para finalização do processo, com retomada de questões manifestas por parte da pesquisadora. No total, foram realizadas treze sessões de entrevistas. Os locais utilizados foram: sala de reuniões do curso de idiomas, sala da coordenação pedagógica em duas escolas municipais distintas, biblioteca de escola municipal e nas residências de duas das entrevistadas.

Cada entrevista foi gravada em meio digital. Deliberadamente, não recorri às filmagens, para que as entrevistadas se sentissem mais à vontade, pois o uso de uma

câmera poderia deixá-las constrangidas. O simples uso de um gravador digital já fez com que algumas se sentissem bastante nervosas.

Conforme ia concretizando as entrevistas, realizava, logo em seguida, a gravação da oralidade registrada. Esta consiste em uma alteração do suporte da entrevista (seja ele magnético ou digital) para o papel, ou seja, o assentamento do diálogo por meio de caracteres gráficos (GARNICA, 2007).

Cada entrevista foi transcrita, inicialmente, contendo o conteúdo fiel da gravação das falas em meio digital. Entremeados com a transcrição, foram inseridos detalhes significativos percebidos pela entrevistadora, e gravados na memória, tais como gestos, olhares, silêncios, emoções e movimentos, que poderiam enriquecer o texto e fornecer elementos para a leitura e interpretação dos depoimentos e, assim, facilitar a futura análise e compreensão do universo investigado.

Essas inserções foram efetuadas tendo em vista o proposto por Meihy (1996). Esse autor sugere que sejam incorporados ao texto os elementos não-verbais da entrevista, os quais ele considera tão importantes quanto as palavras ditas, mas que são perdidos na transcrição literal. Ele diz que, por meio da *teatralização* do depoimento, descrevendo-se a atmosfera em que ocorreram os diálogos, a emoção contida nas falas, a postura do depoente, seu jeito e seus trejeitos, o leitor é remetido ao universo de sensações criado no decorrer da entrevista, fato que valoriza a narrativa e permite ao leitor ou à leitora um diálogo com o texto, extraindo dele suas próprias análises e conclusões.

Uma das entrevistadas forneceu-me também um memorial, o qual ela elaborou para ingresso em curso de especialização recente. Este foi incorporado ao texto de seu relatório, de forma a ser também analisado.

Os relatórios, contendo as histórias de vida das seis professoras, passaram a ser identificados por pseudônimos escolhidos por elas próprias, a fim de assegurar, a partir daí, a preservação da identidade pessoal em todos os documentos que foram e que possam ser gerados por esta pesquisa.

Segundo Garnica (2007), além dessa textualização inicial, o fluxo discursivo do depoente pode ser reordenado, existindo diversas formas para fazê-lo. Uma delas é a *transcrição*, a qual consiste na elaboração de um novo texto a partir de um depoimento. “Transcrição” é termo cunhado por Haroldo de Campos, autor e tradutor literário, para designar tradução, baseado nas teorias de Jakobson e Lotman, de acordo com os quais o signo “palavra” deixa de ser apenas linguístico e a tradução passa a ter um sentido mais amplo, semiótico. Nesse novo texto, o autor assume o discurso do depoente, mas o altera de acordo

com os objetivos da sua pesquisa e com a intenção de aperfeiçoá-lo, para que o depoimento fique mais claro para a compreensão do leitor e da leitora (GARNICA, 2007).

Entretanto, procurei manter, dentro do possível, a forma original de se expressar das professoras depoentes, a fim de preservar a riqueza da diversidade cultural. Da mesma forma, não omiti nenhum trecho das falas, pois entendi que, mantendo a integridade do texto, poderia verificar que aspectos cada professora entrevistada considerou como mais importantes, privilegiando e aprofundando a narração, e os que não, sendo mais concisa; ou mesmo, por inferência, quais os que ela omitiu.

Mas, por que digo que estarei “reescrevendo as histórias de vida”?

Em primeiro lugar, porque a história narrada por cada professora, conforme alerta Bosi (1995), não é uma reprodução fiel e exata do passado, uma vez que as suas lembranças foram moldadas – reescritas – para se ajustarem às suas identidades e aspirações atuais. Ou seja, elas não reviveram os acontecimentos durante as suas narrações, mas reconstruíram, com imagens e ideias do presente, as experiências desse passado. Assim é que algumas professoras foram mais prolixas, narrando suas vidas com mais detalhes. Outras não. Depois, porque eu também reescrevi as histórias de vida narradas por cada professora, uma vez que realizei uma *leitura* de cada trajetória de vida a partir de meu próprio ponto de vista, consolidando-as em *transcrições* (GARNICA, 2007).

Então, de posse dos relatórios, realizei a transcrição, porém mantendo as inserções – *teatralizações* (MEIHY, 1996) – efetuadas no texto. Concluídas as transcrições, iniciei a análise a partir delas.

Em um primeiro momento, as histórias reescritas, após intensa e acurada leitura, foram analisadas separadamente, tendo em vista que cada professora constitui uma individualidade, com a finalidade de se obter uma idéia aproximada da forma como as diversas situações vividas por cada uma delas contribuíram para a constituição de suas identidades sociais e, em particular, de suas identidades docentes.

Constatei, de imediato, que as histórias foram narradas seguindo uma ordem cronológica, embora não muito rígida, pois, volta e meia, as professoras intercalavam fatos do passado com situações do presente. Algumas vezes, as histórias eram revividas com tamanha intensidade que passado e presente se mesclavam, parecendo que o tempo cronológico não mais existia. Em geral, iniciavam contando fatos de suas infâncias. Depois, como despertaram para a profissão, como se desenvolveu o curso de Pedagogia e, para concluir, relatavam as experiências vividas na prática docente e as concepções que têm sobre a diversidade e a profissão docente.

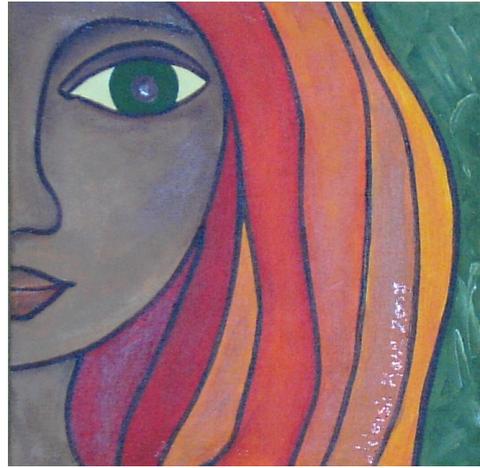
Em um segundo momento, tendo em vista o ordenamento dado pelas professoras em seus relatos, o conjunto de histórias de vida reescritas foi subdividido e agrupado nas seguintes categorias: as lembranças da infância e da fase de escolarização básica; o despertar das vocações; as experiências vivenciadas na formação docente; as experiências vivenciadas no início da prática docente, inerentes ao “choque com a realidade”; a prática docente em contexto de diversidade; e as concepções sobre a educação para a diversidade na visão das professoras.

As histórias de vida foram finalmente analisadas criticamente com o objetivo de apontar os fatores e as situações comuns e não-comuns que influíram na constituição das identidades das professoras, procurando entretanto não generalizar, a fim de compreender como situações, similares ou não, vividas por todas as seis professoras podem, não de forma determinística, mas em termos de probabilidades (DUBAR, 2005), contribuir para a constituição de identidades docentes.

Enfim, cada história de vida, ao mesmo tempo que propiciou a compreensão da trajetória de vida de cada professora, da sua experiência singular de vida, representou também o universo social mais amplo, constituído por todas as seis professoras. E, conforme é ressaltado por André (1997), o pesquisador, nesse momento, se depara com o desafio de compreender não somente as especificidades de cada história de vida, mas os aspectos em que existe um compartilhamento de situações e de experiências.

Uma vez obtidas as histórias de vida, cabe, agora, reescrevê-las e, *pari passu*, apresentar a minha compreensão de como se processa a constituição das identidades docentes em contexto de diversidade, bem como propiciar aos leitores e leitoras a oportunidade de efetuarem as suas próprias leituras e de chegarem às suas conclusões sobre esse processo.

6 REESCREVENDO HISTÓRIAS DE VIDA



Rostro 1, Rostro 2, Rostro 4, Negra, Niña durmiendo e Niña pelonegro – Adarsh Kaur (2008)

Aqui está minha vida – esta areia tão clara
com desenhos de andar dedicados ao vento.
Aqui está minha voz – esta concha vazia,
sombra de som curtindo o seu próprio lamento.
Aqui está minha dor – este coral quebrado,
sobrevivendo ao seu patético momento.
Aqui está minha herança – este mar solitário,
que de um lado era amor e, do outro, esquecimento.
(CECÍLIA MEIRELES, 2008, n. p.).

Neste capítulo, tendo sempre em vista o objetivo deste trabalho, qual seja, o de compreender como acontece o processo de constituição das identidades dos professores e das professoras que exercem sua profissão em um contexto de diversidade, procurarei mostrar as diversas formas como as professoras entrevistadas pensam e lidam com a educação em contexto de diversidade, apontando e analisando os principais fatores, oriundos das experiências pessoal, acadêmica e profissional de cada uma, que influenciaram na constituição da identidade profissional docente dessas pessoas.

As professoras entrevistadas, em função dos critérios estipulados para a seleção, possuem certas características comuns a todas elas. Assim, todas são efetivas da rede pública municipal de Juiz de Fora; ministram ou já ministraram aulas para classes regulares das séries iniciais do Ensino Fundamental por, pelo menos, durante um ano letivo; foram formadas em Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), tendo por base o novo currículo implantado a partir de 1999, no período de 2000 a 2003 (uma em 2000, quatro em 2001 e uma em 2003), sendo que uma no período diurno e cinco no período noturno¹⁷; realizaram o concurso para a rede pública municipal¹⁸ de Juiz de Fora em 2003 e começaram a lecionar como “Professora Regente A (PR-A)”¹⁹ a partir de 2005; encontram-se nos anos iniciais de carreira; e têm um segundo emprego no contraturno.

Outras características, como não poderia deixar de ser, em função da diversidade também presente nas professoras, são inerentes a cada uma delas, mas podendo apresentar alguma similaridade entre si.

¹⁷ Na realidade, uma destas professoras iniciou o curso no período diurno, mas, no meio deste, trocou para o período noturno.

¹⁸ A Portaria n. 4.979, de 23 de dezembro de 2004, autorizou a nomeação de pessoal aprovado em concurso público (JUIZ DE FORA, 2008).

¹⁹ “Professora Regente A (PR-A)”, na rede pública municipal de Juiz de Fora, é aquela habilitada para ministrar aulas na Educação Infantil e nas séries iniciais – do 1º ao 5º ano – do Ensino Fundamental (JUIZ DE FORA, 2009b).

A professora **Clara** nasceu em Juiz de Fora, Minas Gerais. Sua família é oriunda da zona rural. É a mais nova de oito filhos. Ela frequentou o período noturno do Curso de Pedagogia da UFJF e formou-se em 2001. Após, realizou especialização *lato sensu* em “Arte e Educação”, também na UFJF. A professora **Clara**, após se formar, ingressou na rede pública estadual de Minas Gerais em 2004, onde assumiu uma turma de 2ª série do Ensino Fundamental. No ano de 2005, foi efetivada na rede pública municipal de Juiz de Fora e, a partir desse ano, ministrou aulas para turmas de 3ª série do Ensino Fundamental. Em 2008, quando foi entrevistada, tinha 29 anos de idade, estava com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental e também continuava exercendo, no contraturno, a profissão de professora da rede pública estadual. Ela se encontrava no 5º ano de docência.

A professora **Júlia** nasceu em Três Rios, Rio de Janeiro, mas residia, desde pequena, em Santos Dumont, Minas Gerais, mudando-se há pouco tempo para Juiz de Fora. Tem apenas um irmão, mais novo em idade. Ela frequentou o período diurno do Curso de Pedagogia da UFJF e formou-se em 2001. Após, realizou especialização *lato sensu* em “Psicopedagogia” na Universidade Estácio de Sá, situada também em Juiz de Fora. A professora **Júlia** iniciou sua carreira em 2004, ministrando aulas em uma escola particular na cidade de Santos Dumont, para alunos e alunas da 1ª série do Ensino Fundamental. Após, ministrou aulas para alunos e alunas da Educação Infantil e, por dois anos seguidos, em turmas de 4ª série do Ensino Fundamental. Permaneceu nessa instituição até quando assumiu a função de coordenadora pedagógica em Juiz de Fora. Em paralelo ao seu trabalho em Santos Dumont, no ano de 2005, foi efetivada na rede pública municipal de Juiz de Fora e ministrou aulas para uma turma da Educação Infantil. No ano de 2006, continuou com a Educação Infantil. No ano de 2007, trabalhou em um Projeto²⁰, dando aulas para várias turmas: duas turmas da Educação Infantil e duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. Em 2008, tinha 32 anos de idade, estava com uma turma da Educação Infantil e também exercia, no contraturno, a profissão de coordenadora pedagógica na rede pública de Juiz de Fora. Ela se encontrava no 5º ano de docência.

²⁰ Na rede pública municipal de Juiz de Fora, de acordo com a Lei n. 9.732 (JUIZ DE FORA, 2009c), de 10 de março de 2000, cada professor ou professora tem uma carga horária semanal de 20 horas, sendo que 5 horas desse total são destinadas a “atividades docentes extraclasse”, não sendo estas atividades exercidas, obrigatoriamente, no âmbito da escola. Em algumas escolas, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no tempo de aula em que a professora regente está ausente por motivo de se encontrar na condição de “extraclasse”, a turma recebe aulas das disciplinas que constituem o **Projeto**. Isto é, a professora regente ministra somente as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Em sua ausência, as aulas referentes a Artes, História, Geografia, Estudos Sociais etc. são ministradas por outras professoras, as dos Projetos. Em consequência, estas últimas não têm turmas certas, pois, em cada dia da semana, estão em turmas diferentes.

A professora **Lorena** nasceu em Juiz de Fora, Minas Gerais. É a mais nova de cinco filhos. Ela frequentou o período noturno do Curso de Pedagogia da UFJF e formou-se em 2001. Após, realizou especialização *lato sensu* em “Psicopedagogia” na Universidade Estácio de Sá, situada também em Juiz de Fora. No ano de 2004, foi contratada pela rede pública municipal de Juiz de Fora e trabalhou em um Projeto, dando aulas de Literatura e Artes para várias turmas: uma da Educação Infantil e turmas de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental. Em 2005, foi efetivada na rede pública e, a partir desse ano, deu aulas para turmas da Educação Infantil. Em 2008, tinha 32 anos de idade, continuava ministrando aulas para uma turma da Educação Infantil e também exercia, no contraturno, a profissão de coordenadora pedagógica na rede pública de Juiz de Fora. Ela se encontrava no 5º ano de docência.

A professora **Maria** nasceu em Juiz de Fora, Minas Gerais. Ela possui um irmão e uma irmã. Inicialmente, ela frequentou o período diurno do Curso de Pedagogia da UFJF, trocando para o período noturno no meio do curso, e formou-se em 2000. Após, realizou especialização *lato sensu* em “Arte e Educação”, também na UFJF. Iniciou sua carreira trabalhando em uma Escola Especial, mas não como professora, pois apenas auxiliava nas atividades. No ano de 2005, ministrou aulas na rede pública municipal de Juiz de Fora, ainda como contratada, e trabalhou em um Projeto de História e Geografia, dando aulas para várias turmas. Em paralelo, trabalhou, sob contrato, em uma Escola Estadual situada em zona rural. Em 2006, foi efetivada na rede municipal e, a partir desse ano, deu aulas para turmas de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. Em 2008, tinha 32 anos de idade, estava com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental e também exercia, no contraturno e na mesma escola, a profissão de professora contratada pela rede pública de Juiz de Fora, ministrando aulas para uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Ela se encontrava no 4º ano de docência.

A professora **Stela** nasceu em Santos Dumont, Minas Gerais. Foi a terceira a nascer em uma família de quatro irmãos. Ela frequentou o período noturno do Curso de Pedagogia da UFJF e formou-se em 2001. Após, realizou especialização *lato sensu* em “Arte e Educação”, também na UFJF. No ano de 2005, ministrou aulas na rede pública municipal de Juiz de Fora, ainda como contratada, e trabalhou em um Projeto de História, Geografia e Ciências, dando aulas para várias turmas: uma de 2ª série, duas de 3ª série e uma de 4ª série do Ensino Fundamental. Em 2006, foi efetivada e, a partir desse ano, deu aulas para turmas da Educação Infantil. Em 2008, tinha 32 anos de idade, estava com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental e também exercia, no contraturno, a profissão de secretária em Curso de Idiomas. Ela se encontrava no 4º ano de docência.

A professora **Vera** nasceu em Três Rios, Rio de Janeiro. Ela frequentou o período noturno do Curso de Pedagogia da UFJF e formou-se em 2003. A partir de 2004, passou a ministrar aulas na rede pública municipal de Três Rios, iniciando sua carreira em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Continua nessa rede até hoje, em 2008. No ano de 2005, foi efetivada na rede pública municipal de Juiz de Fora e, a partir desse ano, ministrou aulas para turmas de 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental. Em 2008, tinha 29 anos de idade, estava com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental e também exercia, no contraturno, a profissão de professora da rede pública municipal de Três Rios, em uma Sala de Recursos (Braille). Ela se encontrava no 5º ano de docência e estava realizando especialização *lato sensu* em “Educação Especial (área de deficiência visual)” a distância na UNIRIO.

Uma vez apresentadas as seis professoras, serão analisados, a seguir, as trajetórias de vida dessas pessoas e os fatores que as levaram a escolher essa carreira, bem como as influências exercidas em suas identidades, externadas por suas maneiras de ser e de agir e por suas atitudes e concepções manifestadas durante a prática docente.

Daqui por diante, as professoras serão referenciadas simplesmente por seus pseudônimos: **Clara, Júlia, Lorena, Maria, Stela e Vera.**

6.1 As lembranças da infância e da fase de escolarização básica

O primeiro aspecto que observei, ao conversar com as professoras, foi que as histórias de vida, por lidarem com memórias, nos remetem – tanto as professoras entrevistadas como a pesquisadora – a um universo de sentimentos, de emoções e de lembranças...

Fatos que julgávamos esquecidos – será que conseguimos esquecê-los?... – ressurgem do fundo de nossa alma e nos dizem *o que somos* – nossa identidade – e *porque o somos*.

Alguns fatos relatados foram considerados como bons pelas próprias professoras. Outros, nem tanto... Todos influenciaram de alguma forma a constituição das identidades das professoras, conforme será visto a seguir, com alguns exemplos.

Júlia iniciou sua fala lembrando que entrou na escola com quatro anos, mais com a finalidade de poder brincar, porque havia poucas crianças no local onde eles moravam.

E, aí, ela me colocou na escola para poder brincar, para poder brincar... [dito com emoção; e fez uma pausa].

Eu estou lembrando... [começou a chorar; e fez uma longa pausa] (JÚLIA, 2008).

Por lembrar desse tempo, **Júlia** ficou emocionada. Recordou esse período como bom para ela.

Já **Stela**, não. Ela mudou-se, aos sete anos de idade, de Santos Dumont, MG, cidade em que nasceu, para Juiz de Fora. Saiu de um espaço ao qual já estava acostumada, perto dos demais parentes, e veio para uma cidade maior, onde tudo lhe era estranho. Foi matriculada em uma escola confessional Metodista e estudou nessa escola durante seis anos, até repetir de ano e ter de sair do colégio que não renovava a matrícula dos alunos repetentes. **Stela** destacou que, nessa escola, era tudo muito distante e diferente da realidade à qual ela estava acostumada. Sentia-se como que não pertencendo àquele novo lugar.

É inegável que ela não se adaptou a esse novo contexto, um tipo de escola em que era comum a metodologia de ensino tradicional. Percebe-se que ocorreu uma reação a essa mudança, traduzida em dificuldade na aprendizagem, em não gravar os acontecimentos na memória e em não consolidar amizades. Algo aconteceu que lhe deixou muito magoada, ficando impregnado na sua memória. Ela não logrou fazer parte daquele grupo (DUBAR, 2005) – a comunidade escolar –, sentindo-se rejeitada.

Entretanto, ao mesmo tempo em que não recordava certos acontecimentos, ou os mencionava como negativos para ela, destacou a forte lembrança de outros aspectos que lhe davam prazer, existentes em sua casa na mesma época, conforme se expressou:

Não tenho muitas lembranças dessa fase..., dessa minha primeira infância... [pronunciou essa frase bem devagar, em tom de lamúria, como se denotasse tristeza ou mágoa]. *Tanto do colégio em que eu iniciei em Santos Dumont como do colégio em que eu estudei aqui. Eu não tenho muitas lembranças da minha época na escola primária.*

Tenho muitas lembranças da minha infância na minha casa... Das coisas do cheiro... Tudo isso... [denotando prazer em recordar].

Mas não tenho lembranças... [denotando estar referindo-se ao tempo de escola].

Então eu falo que a minha experiência com a escola, a princípio, não foi muito boa.

Às vezes, a gente não lembra de determinadas coisas que a gente gosta. Mas a gente guarda amigos. E nenhum amigo daquela fase eu guardei...

Não ficou na minha memória... (STELA, 2008).

Em seguida, foi estudar em uma escola particular e, após, no Instituto de Educação. Afirmou que, nessa escola pública, sentiu-se muito bem, pois identificou-se imediatamente com aquele lugar. Ou seja, a esse grupo ela conseguiu se integrar (DUBAR, 2005).

Aí, eu me encontrei!!! [dito com ênfase e com satisfação] (STELA, 2008).

Provavelmente, esta nova experiência em uma escola pública – o Instituto de Educação –, que ela ressaltou como boa, fazendo com que ela se encontrasse, em confronto com as experiências anteriores não tão boas, as quais ela faz questão de apagar da memória, principalmente a da escola confessional, contribuiu para que ela incorporasse em sua identidade (DUBAR, 2005) a concepção de que a escola pública seria a ideal para ela atuar, conforme pode-se constatar com o seguinte relato:

Hoje, trabalhando em uma escola pública, percebo que me sinto muito bem naquele espaço, com aquelas pessoas (STELA, 2008).

Lorena e **Maria** foram bem concisas, dizendo que não lembram de nenhum fato marcante de suas infâncias. **Maria** lembrou-se somente de uma professora de matemática que a marcou muito, porque era muito alegre, brincava com os alunos e alunas e estava sempre de bem com a vida.

Clara lembrou apenas a questão da alfabetização que, na opinião dela, era totalmente *sem princípio*. Esta era feita com a utilização de cartilhas que não traziam nenhum tipo de crescimento para os alunos e alunas, um vez que estes não eram levados em consideração no processo. Para ela, os professores e professoras da época não queriam saber o que as crianças traziam de bagagem. E, com a frase seguinte, demonstrou que esse período não lhe traz boas lembranças:

E, assim, eu não tenho muitas saudades dessa época não... [deixando transparecer a sua mágoa] (CLARA, 2008).

Pelos fatos acima, pode-se inferir que um acontecimento, uma socialização ocorrida no início da vida poderá marcar a construção, ou não, – sempre em termos de possibilidades – de uma identidade que perdurará pelo restante da vida até que uma socialização mais recente reconstruirá, ou não, a identidade da pessoa. Para a constituição

de uma identidade, não importam os fatos em si, mas a significância destes para a pessoa. Segundo Dubar (2005), as identidades não são definitivas, pois são decorrentes de um processo contínuo de transformações, ou seja, elas são construídas e reconstruídas ao longo da vida. No caso da professora **Stela**, o primeiro fato construiu, em sua identidade, uma visão ruim sobre a escola e a profissão docente. Entretanto, o segundo fato, o ingresso no Instituto de Educação, não só desconstruiu essa visão anterior como induziu a criação de uma identidade voltada para a carreira de professora.

Percebe-se também, nos relatos acima, a presença de dois aspectos que permearão a análise das histórias de vida, ou seja, a identidade atual das depoentes moldando e reconstruindo as suas histórias (BOSI, 1995) e a questão da seletividade (FARIAS, 1994), em que foram aprofundados alguns fatos das trajetórias de vida das professoras, assim como houve a omissão, consciente ou inconsciente, de outros fatos. Não se pode esquecer, entretanto, que, mesmo omitidos no relato, eles existiram e exerceram alguma influência na constituição das suas identidades.

6.2 O despertar das vocações

Entre as lembranças que as professoras relataram, logo em suas primeiras falas, uma que despontou foi a que concerne às concepções que os seus pais e mães tinham sobre a educação. Esta, via-de-regra, é uma das primeiras influências que uma pessoa sofre no sentido de desenvolver uma vocação e de, no futuro, escolher uma profissão, conforme será observado nos exemplos abaixo.

Stela é filha de pais pouco alfabetizados, segundo expressão da própria depoente. Seu pai era peão e sua mãe dona de casa. Seu pai conseguiu concluir o Ensino Médio somente aos sessenta anos de idade. Ela, acompanhando sua família, mudou-se aos sete anos de idade de Santos Dumont, cidade em que nasceu, para Juiz de Fora, porque os seus dois irmãos mais velhos já estavam na idade de estudar no Ensino Médio. Os pais de **Stela** enfrentaram até o desafio de se transferirem de cidade, em busca de melhores oportunidades de estudo para os filhos, visando a uma ascensão social.

A família de **Clara** é oriunda da zona rural de Juiz de Fora. Seus pais tinham pouca instrução e, segundo a concepção atual de *letramento*²¹, podem ser considerados

²¹ *Letramento* pode ser entendido como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Alfabetizar significa orientar o aprendiz para a aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, enquanto que letrar significa levá-lo ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Alfabetização e letramento se somam. São processos indissociáveis: deve-se alfabetizar letrando, ou seja, orientar o educando para que aprenda a ler e a escrever, levando-o a conviver com práticas reais de leitura e escrita, substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que

como *analfabetos funcionais*²², pois, até hoje, não escrevem nem um bilhete. Entretanto, mesmo não tendo instrução, eles faziam muita questão de que todos os filhos estivessem na escola. Ela acredita que eles viam a escola como um objeto de transformação social. Ela é a mais nova de oito filhos, os quais nunca tiveram acesso a muita informação. Tanto é que, dos oito irmãos, só ela mesma conseguiu chegar a uma universidade e concluir um curso superior. Os outros irmãos também estudaram e concluíram o Ensino Médio, realizando curso técnico. Ressaltou que seus pais, embora não tivessem tido a felicidade de frequentar a escola, faziam questão de olhar os seus cadernos todos os dias. Além disso, eles participavam de todas as reuniões da escola, eles sempre queriam informações sobre sua filha **Clara**, sobre o seu desenvolvimento na escola, mesmo não sendo alfabetizados.

Tal procedimento lembra as experiências de ensino-aprendizagem relatadas na obra de ficção de Rancière (2002). Jacotot, nome do mestre citado na obra, rompeu com o paradigma clássico de ensinar, pois chegou à conclusão, baseado em sua primeira experiência, de que é possível ensinar sem explicar, inclusive ignorando aquilo que deve ser ensinado. Dentro dessa visão, Jacotot afirma que até um pai de família pobre e ignorante, mesmo que não saiba ler, poderá educar seus filhos, sozinho, sem recorrer à ajuda de qualquer explicador, unicamente fazendo-lhes perguntas sobre o que estão aprendendo.

Esse costume de seus pais marcou muito a identidade de **Clara**. Hoje, em sua prática docente, ela se ressentida da falta de participação da família de seus alunos e alunas, pois os responsáveis, segundo ela relatou, alegam “que não sabem”, “que não entendem” ou “que não têm tempo”.

Os pais de **Júlia** concluíram o Ensino Fundamental, mas ela os considera como possuidores de muitos “saberes”. Sempre estiveram presentes na educação dos filhos, pois davam muita importância à educação e, assim, incentivavam os seus estudos. Sua mãe, ainda hoje, tem essa visão, tanto que ela pretende concluir o Ensino Médio.

O pai de **Maria** concluiu o Ensino Fundamental. A mãe desta cursou somente até a 4ª série. Eles sempre quiseram que os três filhos estudassem e tivessem uma formação superior, porque eles não a tiveram. Eles os incentivavam muito nos estudos e, assim, todos os filhos tiveram um bom aproveitamento na escola. Hoje, sua irmã também é pedagoga.

circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos. Portanto, entende-se que o letramento é um processo que se estende por todos os anos de escolaridade e, mais que isso, por toda a vida (SOARES, 2004).

²² São assim consideradas aquelas pessoas que já passaram pelas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas não conseguem interpretar o que leem e escrevem, além de não saberem fazer uso social da leitura e da escrita (SOARES, 2004).

Lorena relatou que seu pai e sua mãe estudaram somente até a 4ª série do Ensino Fundamental. Eles também incentivaram todos os cinco filhos a estudarem, alertando-os sobre a importância de estarem sempre estudando.

A mãe de **Vera** estudou até a 5ª série do Ensino Fundamental e seu pai cursou o Ensino Médio, formando-se em contabilidade. **Vera** sempre teve apoio e incentivo aos estudos por parte de seus pais, pois eles sempre valorizaram a educação dos filhos. Tanto que seu pai se sacrificou bastante na parte financeira para poder mantê-la em uma escola particular, a qual ele julgava ser melhor que a escola pública.

Pelos relatos, vê-se que a maioria dos pais e mães possuía pouca instrução, sendo considerada como analfabeta funcional. Apenas o pai e a mãe de **Júlia** e o pai de **Maria** cursaram até a 8ª série do Ensino Fundamental. O pai de **Vera** cursou contabilidade. Pode-se ver que ocorreu, nesses episódios das vidas das professoras, a concepção apontada por Arroyo (2003), segundo a qual faz parte da cultura brasileira pensar a educação como passaporte para uma vida com mais qualidade. Cabe, no entanto, destacar que a pouca instrução de seus pais e mães não foi a condicionante desse modo de pensar a educação, pois, conforme é alertado por Costa (2003), mesmo pessoas com maior escolaridade, tais como professores e professoras, políticos, governantes, gestores e gestoras, pesquisadores e pesquisadoras, também participam dessa concepção sobre a educação como fator indispensável para a mobilidade social.

Apesar de pertencerem à classe média ou média-baixa, com muitos filhos, os pais e mães não mediram esforços e sacrifícios para que seus filhos tivessem um ensino que lhes proporcionasse as condições de ingressar no Ensino Superior, confirmando o fato observado por Pessanha (1994) e por Silva, W. C. (2001) de que a profissão docente está sendo, cada vez mais, procurada pelas pessoas oriundas das camadas populares ou da classe média-baixa. Silva, E. T. (1996), em suas pesquisas, também constatou esse fato e ressalta que as pessoas que estão buscando a carreira do magistério consideram que ser professor ou professora significa o apogeu na escala de ascensão social.

O fato de os pais e as mães destacarem a importância dos estudos pode ter sido um dos fatores que influenciaram as professoras, de forma que, mais tarde, elas se dedicaram ao curso de Pedagogia e passaram a exercer um trabalho docente buscando sempre a qualidade, assim como pode tê-las influenciado na escolha da profissão.

Esta última nem sempre é feita de maneira consciente, ou seja, sofre a influência de vários fatores que, às vezes, a pessoa nem percebe que estão direcionando, inconscientemente, a sua opção.

Um desses fatores, talvez o primordial na escolha da carreira docente, é a convivência e o relacionamento que a pessoa teve com antigos professores e professoras e do falar sobre eles, isto é, da representação que ela faz sobre a profissão. Ela também pode ser influenciada pela valorização que a família faz da profissão; pelos próprios pais, caso um deles ou ambos sejam professores; por questões econômicas; por experiências escolares significativas, vivenciadas durante a escolarização básica; pelos traços psicológicos e de afetividades; pelo idealismo; pela existência ou não de oportunidades etc. (ORLANDI, 1998; TARDIF; RAYMOND, 2000; DUBAR, 2005). Vários desses fatores constam nos trechos abaixo, extraídos das histórias de vida das professoras entrevistadas.

Foi ao cursar o Instituto de Educação, em Juiz de Fora, que a professora **Stela** se decidiu em seguir mesmo para o magistério. Possivelmente, pela influência exercida por seus professores e professoras, ou por suas colegas, ou ainda por entender que a carreira de magistério seria a continuação natural dos seus estudos, pois, afinal, estava frequentando uma escola que lhe proporcionava um curso Normal.

Com relação à influência de sua família na escolha da profissão, **Stela** disse que

O meu pai foi “semi-analfabeto”. Mas foi no passado... Foi “semi-analfabeto”, pois tirou o Segundo Grau aos sessenta anos, depois que tinha se aposentado.

A minha mãe estudou até à 4ª série só, mas eu diria que ela é uma mulher “muito letrada”. Tão letrada que conseguiu que os quatro filhos dela fizessem o Ensino Superior. Completassem o curso superior (STELA, 2008).

Nessa fala, voltou a ressaltar a importância que seus pais davam aos estudos, tanto que seu pai, conforme ela destacou, fez questão de concluir o Ensino Médio já com idade avançada. Tal concepção exerceu influência nos quatro filhos, não direcionando-os diretamente para o magistério, mas para que realizassem algum curso superior. Desse modo, a sua irmã formou-se em Letras e Pedagogia, antes de **Stela** se formar em Pedagogia, e os outros dois irmãos se formaram em Educação Física. Ressaltou que, por caminhos e trajetórias diferentes, todos os quatro irmãos escolheram carreiras vinculadas à docência. Cabe destacar também que ela se refere à sua mãe como “muito letrada”. Ou seja, mesmo sendo analfabeta funcional, tinha uma “leitura de mundo” esclarecida e vislumbrava um futuro melhor para os filhos por intermédio da escolarização superior. Acha que a sua irmã não a influenciou, pois, quando aquela se formou, já morava em outra cidade e, por este motivo, não tinha tanto contato. Então, considera que a sua irmã não foi um exemplo para que escolhesse essa carreira de professora.

Voltou, a seguir, a falar no Instituto de Educação como fator decisivo para efetuar a sua escolha. Entretanto, afirmou que não considera que os professores e professoras daquela escola a tivessem influenciado:

Eu descobri a vocação para o magistério naquela escola [Instituto de Educação], mas acho que os professores não tiveram influência. Eu acho que já era uma coisa que eu queria, mas, como eu me encontrei comigo mesma, vamos dizer, como fui eu mesma, aí, isso decidiu a minha escolha. Fiz a escolha por mim mesma (STELA, 2008).

Para reforçar a afirmação de que, na época, estava determinada em realizar o curso de Pedagogia e em seguir a carreira docente, disse que essa não foi uma segunda opção para o concurso vestibular, diferente do que a maioria das pessoas fazem. Exemplificou, dizendo que muitos faziam Pedagogia porque presumiam que não conseguiriam passar no curso que realmente desejavam realizar.

Na realidade, a opção pelo magistério pode não ter tido a influência direta de seus professores e professoras, mas não se pode esquecer que, nessa fase da vida, ela já havia introjetado muitas características identitárias que lhe foram atribuídas em sua trajetória de vida, por meio das diversas socializações por que passou, tanto com sua família como com as pessoas com quem entrou em contato (DUBAR, 2005), acabando por lhe condicionar a escolha. Até lembra-se, vagamente, que, na infância, brincava de “escolinha”. Por outro lado, vários outros fatores também podem ter contribuído, tais como, por exemplo, ela já estar concluindo um curso direcionado para o magistério. Por esse motivo, todos já a viam – *identidade atribuída* (DUBAR, 2005) – como uma futura professora. Além disso, esta era uma área já conhecida por ela. Ou então, qualquer outra escolha de carreira poderia implicar em dispêndios de recursos para a realização de curso preparatório, tornando essa decisão mais difícil ou até inviável. Portanto, a sua identidade social, naquele momento e naquele contexto, foi decisiva em sua escolha por essa carreira.

Clara, por outro lado, teve maiores dificuldades na escolha da profissão em virtude de experiências que deixaram marcas negativas em sua identidade, o que poderia tê-la direcionado para uma outra profissão qualquer. Citou, como fato marcante durante o período em que ela cursou o Ensino Médio, a existência de um professor, o qual ela achava que dominava o assunto e que era muito competente. Na época, ele era também Diretor de uma escola particular, fato que despertava ainda mais a admiração de **Clara**, fazendo com que ela *o colocasse em um pedestal*. Mais tarde, ela ficou frustrada e decepcionada, pois descobriu, no decorrer do curso, que todas as provas desse professor não eram provas originais, porque ele só copiava as questões de provas elaboradas por outras pessoas em

anos anteriores e montava a sua prova. Na concepção de **Clara**, essa forma de proceder não era muito ética.

Além desses acontecimentos, outro fato que a impressionou foi a não existência, durante a sua infância e o restante de sua trajetória escolar, de professores e professoras que a marcassem positivamente. Houve apenas uma professora que a marcou positivamente, amenizando essa negatividade, a qual ela considera que era uma professora muito humana, que tinha muito carinho e que era preocupada com seus alunos e alunas. Ela compara a atuação dos demais professores e professoras à de “chefes autoritários” que lhe determinavam o cumprimento de obrigações.

Tal representação negativa sobre a docência pode ter influenciado, mais tarde, na sua indecisão sobre a escolha da profissão e na sua falta de motivação durante o Curso de Pedagogia. Ao relatar como decidiu realizar esse curso, mostrou que a escolha foi feita no último momento, após um período de indecisão. Encontrava-se, nessa época, realizando o Ensino Médio, porém este não era direcionado ao magistério. No 2º ano, já se indagava sobre qual curso iria fazer. Ao contrário dela, alguns de seus amigos já tinham se definido. No 3º ano, ela e seus colegas passaram a receber visitas de grupos de estudantes de cursos diferentes da UFJF. Um desses grupos era composto por alunos e alunas de Pedagogia, os quais lhes relataram qual era o trabalho do Pedagogo, o que a Pedagogia fazia e as áreas de trabalho em que poderiam atuar. Mas, ainda assim, permaneceu em dúvida sobre o curso que gostaria de realizar. Somente na véspera de terminar o prazo para inscrição no vestibular, influenciada e praticamente conduzida por um amigo, resolveu concretizá-la. Nesse tempo, ela trabalhava durante o dia todo e estudava à noite, mas conseguiu ser aprovada no vestibular.

Júlia, ao iniciar o Ensino Médio, começou a “dar aulas”, em sua casa, para seu irmão e para seus primos, a fim de os ajudar a realizarem os deveres de casa. Em breve, passou a ter mais alunos e alunas em aulas particulares. Aqui, talvez, tenha sido a primeira influência positiva que sofreu, direcionando-a para a futura carreira docente, confirmado pela maneira com que ela fez a seguinte afirmação:

Na verdade, desde os meus treze anos, eu já dava aula. Primeiro, foi para o meu irmão, meus primos. Aí, começou o vizinho... e, aí, foi... [dito com satisfação] (JÚLIA, 2008).

Após concluir o Ensino Médio, ficou em dúvida se prestava o concurso vestibular ou se fazia um curso profissionalizante, pois, em Santos Dumont, havia uma escola

com esse tipo de cursos, com várias opções. Resolveu fazer o curso profissionalizante de magistério.

Nessa coisa de a cidade ser pequena, com muitas mulheres, todo mundo só fazia o magistério... (JÚLIA, 2008).

Percebe-se, aqui, que a carreira docente, especificamente a docência para as classes iniciais do Ensino Fundamental, está vinculada à concepção de que é uma profissão desenhada para as mulheres, como se a atividade docente fosse uma extensão da família, das atividades femininas, em que o gosto pelo ensino confunde-se com o gosto de cuidar de crianças (SILVA, E. T., 1996). Por outro lado, ao dizer que “todo mundo só fazia”, vê-se também uma espécie de direcionamento, como se essa carreira fosse a única opção possível para as mulheres.

No curso para o magistério, havia algumas professoras que ela já conhecia e que eram muito próximas de sua família. Uma delas, inclusive, tinha sido coordenadora pedagógica na escola em que ela cursou da 1ª à 8ª séries. Conforme ela mesma relatou, isso a influenciou ainda mais para essa carreira. **Júlia**, de início, ficou em dúvida sobre qual curso realizar. Mas, por estar sempre próxima das pessoas que estavam estudando, que estavam dando aulas, sendo que suas tias também eram professoras, e das próprias professoras do curso de magistério, por ter um contato muito próximo com essas pessoas, todos esses fatores acabaram por influenciá-la. Afirmou que seus pais mesmo não a influenciaram. Seu irmão, por ter menos idade que ela, também não. Mas o interessante é que este é que foi influenciado por ela, pois, na ocasião da entrevista, ele estava cursando Pedagogia.

Ou seja, a sua decisão em realizar o Curso de Pedagogia foi decorrência de uma sequência de fatores que a influenciaram desde a adolescência. Inicialmente, por, já a partir dessa fase da vida, estar ensinando algo a outras pessoas. Depois, por conviver com tias professoras e também com outras professoras muito ligadas à sua família. E, por fim, por ter realizado um curso de magistério. A carreira docente, então, já fazia parte de sua identidade, por haver introjetado muitas características identitárias dessa profissão, por meio das diversas socializações por que passou com suas tias e com as professoras do curso de magistério. A sua identidade já era configurada como a de uma professora.

A influência de alguma pessoa da família também ocorreu na escolha feita por **Maria**. Esta começou a observar a sua irmã, a qual tinha escolhido a profissão de pedagoga. Às vezes, ela acompanhava sua irmã nas idas à faculdade.

E comecei a gostar também da área. E, aí, quando eu tive que escolher, eu nem pensei duas vezes... escolhi Pedagogia. Pois eu queria dar aulas mesmo (MARIA, 2008).

Lorena, após concluir o Ensino Médio, fez um curso pré-vestibular, mas ficou na indecisão sobre o que escolher. Não tem ninguém na família que tenha influenciado em sua escolha. Não tem nenhum professor na família. Entretanto, sempre gostou de escola. O ambiente escolar sempre a agradou. Assim, escolheu fazer Pedagogia.

Na verdade, eu nunca pensei em ser professora. Eu sempre gostei desse ambiente de escola e, quando eu fui fazer vestibular, fiz Pedagogia por isso. Mas, sabe quando você escolhe assim?... Acho que foi a melhor escolha que eu fiz, porque eu adoro (LORENA, 2008).

Conforme o exposto por Tardif e Raymond (2000), o ambiente escolar é um lugar que exerce grande influência nas pessoas, principalmente naquelas que, mais tarde, seguem a carreira docente. Desse modo, os professores e professoras são aqueles profissionais que, antes de iniciarem as suas carreiras, já vivenciaram por longo tempo com o local de trabalho e, assim, incorporaram crenças, valores, representações e certezas sobre a prática docente, os quais podem influir decisivamente em suas escolhas.

Vera relatou que, desde muito cedo, sua brincadeira predileta era dar “aulinhas”. Mais tarde, quando cursava a 7ª série do Ensino Fundamental, passou a dar aulas particulares. Ela considera que a principal influência para a sua decisão de seguir a carreira docente foi exercida por sua avó, a qual formou-se professora aos quarenta anos de idade, com três filhas já adultas, e após concluir com muito esforço o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No período em que ela cursava de 5ª à 8ª série, acompanhava a sua avó, que nessa época já era professora, para ajudá-la na escola em que ela atuava, ou então, ajudava-a também nos trabalhos que ela levava para fazer em casa e nas atividades de arte na escola. Correlaciona a sua paixão pela profissão ao exemplo dado por sua avó:

E comecei a me apaixonar aí. E pela paixão que ela tem pela docência, o que me estimulou bastante.

Eu via o amor dela pelos alunos, e deles por ela. O retorno que ela tinha depois de alunos para os quais ela já havia dado aula, que voltavam e lhe agradeciam.

Eu sentia que eu queria isso também... (VERA, 2008).

Afirmou que não recebeu influência de seus dois irmãos para seguir a carreira de professora, pois eles são mais novos em idade. Disse que, pelo contrário, talvez seja ela que os tenha influenciado para realizarem curso superior.

Conforme foi visto acima, as professoras conviveram em ambientes diferentes, sofrendo todo tipo de socializações e de influências, resultando na escolha da carreira docente.

Para umas, as influências recebidas foram incisivas, não deixando surgir nenhuma dúvida quanto à carreira que deveriam seguir. Estas, que geraram uma *certeza* no momento da escolha da profissão, podem ser relacionadas com os seguintes fatores: *culturais* (pelas brincadeiras na infância, de “escolinha”, típicas das meninas, como se a profissão de professora fosse predestinada para as mulheres, em que a atividade docente seria uma extensão da família, das atividades femininas; e pela cultura do ambiente em que elas viviam, direcionando as profissões, como se essa carreira fosse a única opção possível para as mulheres); *sociais* (pela importância que os pais e as mães davam aos estudos; e pela influência exercida por seus professores e professoras, ou por suas colegas); *relações interpessoais* (pelo ambiente favorável da escola básica; por entender que a carreira de magistério seria a continuação natural dos seus estudos, por estar concluindo um curso direcionado para o magistério; por dar aulas particulares durante o tempo de escolarização básica; e pela existência de professores ou professoras na família); e *econômicos* (qualquer outra escolha de carreira poderia implicar em dispêndios maiores de recursos).

Para outras professoras, permaneceram as dúvidas e as *incertezas* na escolha da carreira até a véspera da decisão, pois os fatores de influência não estiveram tão presentes, ou então, porque vivenciaram experiências que deixaram marcas negativas em sua identidade, tendo como exemplo a frustração e a decepção com um determinado professor; ou então, por não terem ninguém na família que tenha influenciado em sua escolha.

6.3 As experiências vivenciadas na formação docente

Inicialmente, as professoras entrevistadas abordaram o relacionamento pessoal com os professores e professoras do curso e com as demais colegas.

Stela, por exemplo, afirmou que o ambiente da universidade foi um bom lugar, principalmente pelas pessoas com as quais começou a conviver e ao tomar conhecimento das histórias de vida dessas pessoas.

*É aquela máxima mesmo: o meio constrói o indivíduo.
E me tornei **uma ótima acadêmica**... [dito com ênfase e risos de satisfação].
É porque eu acho que realmente me descobri naquilo. Naquilo de verdade...*
(STELA, 2008).

Lorena considera que sempre teve um bom relacionamento com os professores e professoras do curso de Pedagogia. Não citou nenhum professor ou professora em especial que a tivesse marcado. Afirmou que cada um tinha o seu jeito e que cada um a marcou de uma forma diferente.

Percebe-se, nos relatos, a influência que os professores e professoras dos cursos de formação exercem em seus alunos e alunas, tanto para a construção de uma visão sobre a carreira docente quanto para suas atitudes com relação às diferenças.

Como exemplo dessa influência, a professora do curso de Pedagogia que mais marcou **Clara**, durante a sua formação, foi a que ministrava a disciplina relativa à Educação Infantil, principalmente porque ela conseguia trazer, para dentro da sala de aula na universidade, a teoria aliada à prática. **Clara** afirmou que essa professora, além de “passar as teorias”, fazia questão de relacionar a teoria com um caso do dia-a-dia. Ela dava a liberdade para que suas alunas, que já estivessem atuando no magistério, relatassem casos reais ocorridos nas salas de aulas. Então, nas instruções, a teoria partia das experiências de prática de magistério apresentadas por suas colegas de curso. A maneira como a professora do curso exercia a prática pedagógica a impressionou muito, marcando-a em sua identidade.

Ela era uma pessoa muito experiente que acredito que marcou, assim, não só a mim como a grande maioria (CLARA, 2008).

Clara ressaltou que, por outro lado, percebeu que muitos professores e professoras estavam preocupados somente em “passar a teoria” (típico da escola tradicional), os quais falavam que as alunas é que tinham de fazer a “ponte entre a teoria e a prática”. Esses, ao contrário, a impressionaram negativamente por causa dessa maneira de lecionar.

E falavam: “Vocês têm de fazer a ponte entre o que a gente está dizendo aqui com a prática de vocês lá”.

Mas a gente ainda não tinha condições para isso.

Então, isso, para mim, foi muito desafiador. Foi muito problemático mesmo, porque eu não sabia como fazer essa ponte. Até porque, na época, eu não atuava em sala de aula (CLARA, 2008).

Segundo ela afirmou, as aulas eram muito voltadas para a teoria. Opinou que ocorre maior aprendizado por parte dos alunos e alunas quando existem docentes que apresentam uma postura reflexiva, que estudam e que buscam respostas para aquelas coisas que acontecem na escola.

Algumas se pronunciaram com relação aos estágios, fazendo uma correlação entre a teoria aprendida na academia e os conhecimentos práticos e vivências proporcionados por essas atividades. **Vera** considera que, tanto no curso de magistério como no de Pedagogia, foram os estágios que mais a ajudaram na formação profissional.

Com certeza os estágios, porque, enquanto a gente está só na sala [da faculdade], com teoria, a gente não tem noção ainda do que é o trabalho na sala de aula (VERA, 2008).

No entanto, **Maria** opinou que o curso de Pedagogia deixa muito a desejar na parte prática. Ela acha que deveria haver uma parte prática mais intensa. Considera que aprendeu mesmo a lecionar durante a prática docente.

Lorena acha que os estágios são direcionados e que, no cotidiano da escola, acontecem várias situações que não há como vivenciá-las antecipadamente nos estágios. Para ela, os professores e professoras vão adquirindo, no dia-a-dia, a experiência, resgatando o que foi lido de teoria na faculdade, o que foi estudado e, assim, vão buscando as soluções. Acha que só o estágio não dá a formação necessária. Opinou que, só depois que se está na sala de aula mesmo é que se adquire segurança. Acha que as disciplinas que estudou foram suficientes. Entretanto, considera que a prática é que é importante, pois é ela que vai ajudar na formação. Aprendeu também com a troca de experiências com as suas colegas de faculdade, sendo que aprendeu mais na escola em que trabalhou durante o estágio.

Os estágios, ao mesmo tempo em que ofereceram oportunidades para as professoras adquirirem conhecimentos, também proporcionaram situações que as obrigaram a exercer uma reflexão mais aprofundada sobre relacionamentos humanos e sobre ética.

Clara, no 6º período, realizou um estágio em uma determinada escola, oportunidade em que presenciou um procedimento inadequado que a impressionou muito. Durante um trabalho que estava sendo apresentado por suas colegas para o corpo docente da referida escola, uma das professoras com mais tempo de trabalho docente, totalmente desmotivada, pronunciou uma frase que ela considerou como antiética:

E ela falou assim: “Ah!... Elas ainda são novas! Vai chegar uma hora em que elas vão cansar...”

Isso foi uma coisa que me marcou... (CLARA, 2008).

Procedimentos como esse acima constroem uma visão negativa sobre a carreira docente, além de influir na significação que o curso tenha para a pessoa e na motivação para realizá-lo. **Clara** já havia vivenciado, em sua trajetória escolar, experiências que deixaram marcas negativas em sua identidade, tanto que, ao escolher a carreira a seguir, ficou indecisa, decidindo no último momento.

Clara ingressou na UFJF quando tinha dezesseis anos de idade. Ela trabalhava das oito da manhã às seis da tarde no comércio, de segunda a sábado. Não tinha tempo para estudar e para realizar os trabalhos da faculdade. Assim, a maior dificuldade que enfrentou foi com relação à falta de significação do curso para ela.

E comecei a fazer o curso sem ver muita relação, porque, na época, eu estudava e trabalhava no comércio.

Eu ficava realmente assim “boiando” [SIC]. Eu ficava “boiando” [SIC] porque não conseguia entender nada, não tinha sentido. E também nem buscava, porque eu não tinha tempo (CLARA, 2008).

Pelo visto, foi um período de muita dificuldade que ela teve de enfrentar. Essa situação se alterou somente quando ela já estava quase no final da faculdade, do 5º para o 6º período, pois resolveu sair do trabalho no comércio, uma vez que não estava vendo nenhum sentido no Curso de Pedagogia. Foi quando apareceu também a oportunidade de estagiar em uma escola particular, em que ocorreram novas socializações que lograram desconstruir a negatividade que ela tinha sobre a carreira docente.

E, aí, eu comecei a ver realmente o ensino. Aí, eu comecei a buscar mais, a me esforçar mais, a estudar mais, a querer mais. E foi a partir daí que então eu despertei.

Quanta coisa eu perdi!...” [com relação aos conhecimentos ministrados no curso de Pedagogia, mas que não foram assimilados por ela] (CLARA, 2008).

Até hoje, ressentiu-se do que perdeu dos ensinamentos ministrados na faculdade, mas que não assimilou por causa das dificuldades pelas quais passou e pela falta de motivação. Afirmou que, ao escolher a carreira docente, não tinha noção de nada em relação ao magistério. No entanto, depois que foi para essa escola particular, como

estagiária, e que começou a trabalhar com a Educação Infantil, despertou a sua motivação para trabalhar com esse nível de ensino.

Considerando-se as experiências anteriores ao curso, **Lorena** argumentou que, quando a pessoa exerce o magistério e vai para a faculdade, já tem hábitos incorporados que têm origem na prática, mas que são mais difíceis de mudar. No caso dela, ocorreu o processo inverso, pois primeiro teve a formação acadêmica. Foi da faculdade para a sala de aula. Durante o curso de Pedagogia, a maioria das pessoas que estudava em sua turma já tinha experiência de sala de aula. Essas colegas ficavam contando suas experiências, mas ela não as tinha, ficando de ouvinte.

Como eu não fiz o magistério, como eu nunca tinha entrado em sala de aula, fiquei quatro anos discutindo vários assuntos. Mas, como você não está envolvida com eles, é diferente (LORENA, 2008).

Isso também aconteceu com **Maria**. No Ensino Médio, **Maria** não havia feito magistério, pois fez o científico. Assim, quando entrou na faculdade, teve muita dificuldade porque muita gente já tinha prática de magistério e, nesse contexto, ela ficava meio perdida. Em decorrência, quando estava no 4º período, pensou até em desistir, em trocar de curso, chegando até a fazer outro vestibular. Não passou na segunda fase, retornando ao curso de Pedagogia. Em seguida, quando começaram as práticas nos estágios, ela começou a gostar. Concluiu o curso após quatro anos e meio, pois trocou de turno, do diurno para o noturno.

Maria, por estar desmotivada durante o curso de Pedagogia, não recorda das práticas de seus professores e professoras que pudessem servir como modelo para ela hoje, com exceção da professora de matemática.

Vera, no entanto, considera que esta fase de sua vida foi muito marcante para ela.

Inicialmente, eu estava muito encantada e entusiasmada com tudo o que estava por vir. Assim, continuei e, apenas em raros momentos, me decepcionei. E isso se deve ao ambiente envolvente da universidade, pois lá tudo era um convite ao estudo, à discussão e ao debate de ideias. A convivência com pessoas tão cultas e engajadas em ações, que visavam nada mais do que à melhoria da educação, serviu para despertar profundos desejos de mudança em mim (VERA, 2008).

Como já foi mencionado anteriormente, quatro professoras realizaram o curso integralmente à noite, uma no período diurno e outra o realizou parte diurno e parte noturno. A grande procura pelo curso à noite pode ser verificada ao se tomar como exemplo os resultados do vestibular tradicional²³ para a UFJF realizado em 2007 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2008), em que o número de candidatos e candidatas para o período noturno foi quase o dobro do número para o período diurno. Essa preferência pelo curso noturno pode ser explicada pela necessidade de as pessoas trabalharem durante o dia.

Júlia opinou que estudar de manhã é bem diferente de estudar à noite. Segundo a depoente, todas as suas colegas eram meninas bem novas, na faixa de dezoito a vinte anos, em idade de só estudar, sem necessidade de trabalhar. Todo mundo só por conta de estudar. Somente duas alunas trabalhavam. Então, tudo que lhes era proposto elas realizavam, indo até além do necessário. A turma era muito envolvida com os estudos, todo mundo era muito próximo. **Maria**, no entanto, que frequentou os dois turnos, opinou que não sentiu nenhuma diferença entre o curso diurno e o noturno, considerando que as exigências eram as mesmas para as duas modalidades de cursos.

Por outro lado, também cabe destacar que as professoras iniciaram os seus cursos de Pedagogia em uma fase em que havia grande demanda por esse curso, inclusive por quem já tinha realizado curso de magistério, tendo em vista a interpretação que, à época, foi dada ao parágrafo 4º do artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), segundo o qual, após 2007, somente seriam admitidos professores e professoras formados em nível superior.

Como decorrência de todas essas vivências, elas incorporaram algumas concepções, apreendidas de seus professores e professoras do Curso de Pedagogia da UFJF.

Stela enfatizou o que incorporou de conhecimentos na universidade, ao dizer:

Eu acho que aprendi muito na universidade. Eu acho que a máxima de uma universidade é mesmo a questão humana que você aprende. E isso ficou mais forte para mim...

Eu acho que a formação humana mesmo, a questão mesmo do acesso ao conhecimento, a parte de filosofia, a parte de psicologia. Isso te ajuda a entender melhor o mundo. E a educação principalmente (STELA, 2008).

²³ Processo de vestibular tradicional que não considera os candidatos e candidatas que concorrem pelo Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) da UFJF.

Stela, em suas falas, sempre ressalta a questão da formação humana, dando-lhe mais valor que aos conteúdos aprendidos durante o curso. Creio que esse fator a influencia até hoje nas oportunidades em que ela tem de lidar com a diversidade. Durante o curso, ela já demonstrava estar atenta às questões relativas às outras pessoas com as quais ela convivia.

Reconheceu que, durante o curso de formação, incorporou certas características identitárias de seus professores e professoras, da mesma forma que o alertado por Dubar (2005) e já mencionado neste trabalho:

É muito engraçado porque, às vezes, a gente se vê repetindo algumas coisas dos professores (STELA, 2008).

A esse respeito, **Stela** relatou que, na faculdade, tinha uma professora da qual ela gostava muito. Apreciava a fala e a maneira como ela organizava o pensamento.

Quanto aos novos valores, às novas crenças e às novas concepções que incorporou durante o curso na universidade, ela voltou a ressaltar a questão humana. A convivência mesmo com a diversidade, a partir do momento em que, ao ingressar na universidade, passou a conviver com pessoas de vários lugares, com realidades muito diferentes, local em que ocorrem trocas de experiências. Ela afirma que aprendeu muito com essa convivência, com a chance de *ver* o Outro. Em sua turma, na universidade, havia colegas que já eram professoras da rede municipal, da rede estadual, de outros municípios, de zona rural etc.

E, ao *visualizar* o Outro, existe a possibilidade de a pessoa tomá-lo como modelo e incorporar certos traços identitários.

Ela acha que o curso de Pedagogia ajudou a lidar com a diferença na sala de aula. Entretanto, defende que isso é uma coisa que não começou durante esse curso, mas sim na escola que ela frequentou em sua infância.

Mas essa questão da aceitação da diferença, da valorização do diferente, é uma coisa que começa na escola, lá atrás... [dito com ênfase].

Isso também vem da casa da gente... (STELA, 2008).

Saber lidar com a diferença é um dos atributos indispensáveis para a docência, os quais são adquiridos, assim como os demais saberes, nos cursos de formação e na experiência prática diária na escola. No entanto, este, especificamente, é um saber que

precisa estar já incorporado nos indivíduos, em função de suas histórias de vida (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Mantoan (2001a) afirma que, embora não haja uma “receita pronta”, existem princípios fundamentais para que seja praticada uma Educação Inclusiva. Entre eles, constam a mudança de atitudes e de valores com relação às diferenças. Creio que o primeiro passo é a pessoa reconhecer que tem algum tipo de preconceito para, a partir daí, tentar desconstruí-lo. E, para essa desconstrução, ou reconstrução, a influência dos professores e professoras formadores é fundamental.

Mas **Clara** ressaltou que, em nenhum momento na universidade, excetuando as aulas dadas pelo professor e pela professora que ministravam disciplinas enfocadas na diversidade, os alunos e as alunas da graduação em Pedagogia tiveram a oportunidade de exercer uma reflexão sobre a questão da inclusão, da deficiência e da diversidade. Segundo a depoente, esse tema não foi apresentado nem debatido pelos outros professores e professoras. Ela destacou que esses docentes não lhes apresentavam para discussão as noções de como proceder com a diversidade, e acha que o motivo é que eles não estavam habituados a lidar com esses conceitos. Já os docentes das disciplinas relacionadas à diversidade, pelo contrário, instigavam mesmo seus alunos e alunas para esses assuntos. Lembrou inclusive que, na época, ela teve que procurar professores e professoras que trabalhavam com alunos com múltiplas deficiências em sala de aula. Posteriormente, também teve a oportunidade de trabalhar com uma aluna com Síndrome de Down. Para **Clara**, essa foi a única experiência de lidar diretamente com a diferença, embora esteja consciente de que a diversidade não se resume só à deficiência.

Essa última afirmação demonstra que, mesmo tendo uma concepção de educação voltada para a diversidade, a noção de vincular a inclusão apenas às pessoas com deficiências ainda está muito presente em sua identidade, assim como de considerar as pessoas deficientes como *diferentes*, no sentido de exclusão. Ela ainda não incorporou a noção de que todos os seres humanos são, por natureza, diferentes.

A afirmação de que o tema diversidade era pouco discutido na faculdade é reforçada pela fala de **Júlia**. Ela iniciou o seu curso de Pedagogia, assim como a maioria das entrevistadas, em um período em que a Faculdade de Educação começou a adaptar o currículo, para torná-lo direcionado para a inclusão. Em consequência, cursou a disciplina “Introdução à Educação Especial”. Lembra do trabalho da professora, entretanto, ressalta que este não era no sentido de uma educação para a diversidade.

Ela trabalhava no sentido da “Educação Especial” mesmo.

A gente ficava vendo o que seriam as diferenças: o que seria um aluno surdo, o que era a pessoa deficiente visual, estudando as deficiências. Então, foi um trabalho voltado mesmo só para saber e estudar essa parte da deficiência (JÚLIA, 2008).

Tal fato pode ser explicado, tendo em vista que o professor titular da disciplina “Introdução à Educação Especial”, engajado com o paradigma da inclusão, estava realizando Curso de Doutorado no período de 1998 a 2001.

Desse modo, ela afirmou que o curso de Pedagogia não a ajudou a firmar uma concepção sobre a diversidade, pois a disciplina que tratava do tema estava direcionada mais para as deficiências físicas, sensoriais e intelectuais. Acredita que essa visão que ela tem, atualmente, sobre a diversidade foi mais da criação que teve, por influência de sua mãe.

Porque tem essa coisa da diferença também na família da gente. Porque esses assuntos de crianças, igual aos que eu tive com meus alunos, também surgiam na minha família, na minha casa, na escola. Então, minha mãe estava sempre me orientando, do mesmo jeito que eu faço com os meus alunos (JÚLIA, 2008).

Pode-se inferir que, caso não tivesse ocorrido, em sua trajetória de vida, a influência de sua mãe, e tendo em vista que o significado da Educação Especial vivenciado por ela, durante o curso de Pedagogia, era voltado apenas para as deficiências, a identidade de **Júlia** poderia externar uma concepção que não contemplasse a diversidade. Entretanto, não foi isso que aconteceu.

Portanto, as discussões acadêmicas sobre a diversidade eram pouco abordadas no curso. Quando aconteciam, eram direcionadas para as deficiências físicas, sensoriais e intelectuais, reflexo da influência da Educação Especial. Somente alguns professores e professoras a discutiam com seus alunos e alunas no sentido da inclusão.

De acordo com o depoimento de **Júlia**, nessa mudança ocorrida no currículo do curso de Pedagogia, várias disciplinas que, antes, eram obrigatórias deixaram de sê-lo. Desse modo, do 5º ao 8º período, elas tiveram que realizar as disciplinas que faltavam para cumprirem o novo currículo. Segundo o novo currículo, os estágios passaram a ser realizados logo no início do curso. Assim, essa fase do curso foi dedicada unicamente à teoria. **Lorena** destacou que as pessoas que iniciaram o curso a partir dessa época sentiam falta de algumas disciplinas, tais como “Filosofia”, “Psicologia” e “História da Educação”. Na consideração de **Lorena**, elas não tiveram essa formação, essa base. Ela opinou que,

por ter tido essa base filosófica anterior, isso a ajudou até mesmo para os concursos. Hoje, para ela, o currículo está mais flexível e existem muitas disciplinas eletivas.

A construção de um pensamento crítico voltado para contemplar a diversidade teve origem, segundo algumas professoras, durante o curso de Pedagogia da UFJF. Outras afirmam que foi construído em vivências anteriores ou durante a prática docente, tal como o exposto por Tardif e Raymond (2000).

Lorena afirmou que aprendeu a lidar com as diferenças na sala de aula com a prática diária e lendo sobre o assunto após ter saído da universidade. Afirmou também que não cursou a disciplina “Introdução à Educação Especial”, a qual era discutida na ocasião. A única disciplina que realizou foi a que versava sobre as abordagens psicológicas da deficiência, uma disciplina eletiva na época em que realizou o curso. Foi a única que fez na área. Acredita que esta lhe deu uma base, mas foi com a prática que veio o aprendizado.

Maria reportou que, no curso de Pedagogia, não cursou a disciplina “Introdução à Educação Especial”, a qual também era opcional na época em que ela realizou o curso. Mas foi estagiária da Educação Especial, por dois anos, na Prefeitura. Assim, ela teve esse contato com a diversidade por ser estagiária do, na época, Serviço de Educação Especial. Considera que, lá, aprendeu muito sobre a diversidade, e aprendeu a gostar muito dessa área por causa desse estágio.

Foi na universidade que **Vera** despertou para o assunto diversidade, por meio da disciplina “Introdução à Educação Especial”, experiência que ela considera como marcante. Durante o curso, aproveitou a oportunidade para aprender “Braille”²⁴, que era uma disciplina opcional.

Esse olhar mais atento para os alunos deficientes, que eu não tinha antes, e que no curso de magistério pouco foi tocado no assunto, ou quase nada. E isso me ajudou muito no trabalho, porque eu recebi, tanto lá em Três Rios como aqui, alunos com deficiência (VERA, 2008).

Considera que o que mais a influenciou foi a construção de um pensamento crítico, especificamente com relação à diversidade:

²⁴ “Grupos de Estudos em Educação: Sistema Braille Grau I de Leitura e Escrita”.

O fato de a gente ter de refletir mais sobre o que se está fazendo, não ir só repetindo o que deram para a gente, repetindo o conhecimento sem ver realmente a importância dele.

A questão de aceitar a diversidade. Não aceitar, mas reconhecer, porque ela está aí. E valorizá-la (VERA, 2008).

Pelo conjunto de relatos acima, vê-se que as experiências vivenciadas, durante o Curso de Pedagogia na UFJF, pelas professoras entrevistadas e marcantes para suas identidades situaram-se no campo do *relacionamento pessoal* (relacionamento com os professores e professoras do curso; relacionamento e troca de experiências de magistério com as demais colegas; e relacionamento com outros professores e professoras durante os estágios); *nas discussões acadêmicas* (conhecimentos inerentes ao conteúdo curricular; experiências de magistério anteriores ao curso; e concepções que o corpo docente tinha sobre a diversidade e de como lidar com esta); *na prática pedagógica* (maneira como era exercida a prática pedagógica pelos professores e professoras do curso); *nos estágios realizados* (conhecimentos práticos e vivências); e *no campo subjetivo* (significação do curso para as pessoas que o realizavam; motivação para realizar o Curso de Pedagogia; características identitárias dos professores e professoras do curso; e experiências com a diversidade, ao conviver com pessoas de vários lugares, com realidades muito diferentes).

6.4 O início da prática docente – o *choque com a realidade*

Foi visto, no decorrer do estudo, que os professores e professoras, ao iniciarem a sua prática docente, são posicionados frente a situações inesperadas, as quais não podem ser previstas e vivenciadas antecipadamente durante o curso na universidade. Constituem verdadeiros desafios, difíceis e muitas vezes bastante complexos. Entretanto, ao enfrentá-los, esses desafios se transformam em oportunidades privilegiadas de construção de conhecimentos e de incorporação de valores em suas identidades docentes. Tardif e Raymond (2000) alertam que a formação universitária precisa ser complementada por uma formação prática, por experiências vividas no local de trabalho, as quais constituirão fontes privilegiadas de aprendizagem do saber ensinar. Nóvoa (2006) e Dubar (2005) também destacam essa fase inicial na carreira como fundamental para delinear a trajetória de emprego e a futura identidade dos professores e professoras.

Tendo por base essas premissas, foi observado que as professoras entrevistadas, por meio de experiências vivenciadas no início de suas carreiras, tiveram a oportunidade de aprofundarem seus conhecimentos sobre ensino-aprendizagem e sobre como lidar

com a diversidade. Por outro lado, elas estreadam, em suas práticas docentes, de uma forma que bem caracteriza o denominado por Tardif e Raymond (2000) como o “choque com a realidade” e por Huberman (1995) como “choque do real”. Ou seja, os profissionais em início de carreira, sem nenhuma experiência de ensino, são confrontados com problemas das salas de aulas os mais complexos possível. Esse embate é agravado quando os cursos de formação inicial tratam apenas e hipoteticamente de um aluno ou aluna considerado *ideal, padrão*, omitindo que os estudantes que estarão presentes nas salas de aulas terão como característica principal a diferença (MARQUES; OLIVEIRA, 2006).

Inicialmente, todas apontaram dificuldades ou situações inusitadas que tiveram ao iniciar a prática docente, tais como as abaixo relatadas, com cada professora abordando um aspecto considerado, segundo a opinião de cada uma, como de maior significância. A primeira dificuldade com que se defrontaram, destacada por todas, foi quanto à correlação teoria *versus* prática.

No início da prática docente, **Maria** teve dificuldades por não ter experiência. Custou muito a conciliar a teoria com a prática, tendo em vista que não tinha nenhuma experiência anterior com o magistério.

Lorena afirmou que, no primeiro ano em sala de aula, foi bem complicado porque considera que só a faculdade não dá a base para exercer a profissão. Para ela, o grande desafio é estar lá na sala de aula, pois o que é lido nos livros não funciona do mesmo modo na prática. Nos livros, não existem as respostas para agir na prática. Opinou que não existe uma fórmula, na faculdade, que diga como deve ser feito com os alunos e alunas. Considera que é muito difícil quando se entra na sala pela primeira vez, pois não é tão simples como está nos livros. Para ela, os professores e professoras planejam suas aulas, mas acontecem várias coisas na sala de aula, na escola, que eles têm de saber lidar. E, às vezes, o planejamento não pode ser cumprido. Argumentou que, quando o profissional começa a trabalhar, é tudo muito diferente.

Assim, é bem difícil no primeiro ano. Você ainda está descobrindo.

Porque você sai da faculdade com aquela ideia de que você vai mudar as coisas, de que você vai chegar lá e vai colocar tudo em prática.

E você esbarra com vários obstáculos na escola.

Você é nova e existem os profissionais mais antigos que falam: “Essa menina vem da faculdade achando que vai mudar as coisas!... Mas não é assim que as coisas acontecem!...” (LORENA, 2008).

Stela tem um discurso similar ao de **Lorena. Stela**, ao relatar as suas concepções sobre a aplicação das teorias na prática docente, afirmou que, quando um professor ou uma professora recém-egressos do curso de formação chegam à escola, muita coisa do que aprenderam durante o curso ajuda, mas, muito do que foi lido no livro “cai por terra”. Ela acha que ter uma formação é importante, mas que também devem ter a capacidade de ver o que é possível tirar dos livros e trazer para a realidade em que estão atuando. Ela afirmou que, às vezes, percebe, nas falas de algumas professoras, suas colegas de trabalho, que elas não conseguem relacionar, trazer muito a teoria para a prática, que elas têm muita dificuldade.

Destacou também que, além da dificuldade em lidar com outro ser humano, os docentes, na rede municipal de Juiz de Fora, ainda são defrontados com as dificuldades de material, tanto da própria escola quanto dos alunos e alunas.

Vera se assustou com relação à alfabetização.

Não sei porque, mas a alfabetização assusta um pouco porque é muita responsabilidade (VERA, 2008).

Relatou também que, na primeira turma que assumiu, eram alunos e alunas muito grandes, fora da idade, sendo que dois alunos eram maiores do que ela em altura, alunos muito agitados, alguns até violentos. E a direção não lhe dava muito apoio. Pediu ajuda à direção da escola e também às famílias. Porém, segundo ela afirmou, tanto a direção da escola como as famílias é que estavam esperando que ela resolvesse a situação dessas crianças.

Stela reportou que lidar com a diversidade e com as culturas diferentes foram as suas maiores dificuldades. Falou também que sentiu falta de apoio pedagógico. Em forma de desabafo, relatou que não teve boas experiências com as coordenadoras pedagógicas nas escolas em que trabalhou antes. No primeiro ano, não havia coordenadora. Na outra escola, para a qual foi transferida, ressentiu-se com a maneira de atuar de outras duas coordenadoras. Somente a partir de 2007 é que contou com a presença de uma profissional realmente atuante.

Franco, D. V. (2006, p. 148), ao pesquisar sobre a identidade do coordenador ou da coordenadora pedagógicos, listou como atribuições desses profissionais, entre outras, as seguintes: “Articulador/coordenador do processo de estudo/formação continuada da equipe da escola – reflexão pedagógica (metodologia, concepções de aprendizagem/ensino, mediações, avaliação)”; e “Articulador/mediador/facilitador da construção/execução/im-

plementação do Projeto Político Pedagógico da escola e de seus projetos específicos”. E, para Garrido (2005, p. 9), a função do coordenador ou da coordenadora pedagógicos “é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço”.

Portanto, o papel do coordenador ou da coordenadora pedagógicos é fundamental para auxiliar na construção do conhecimento e dos saberes docentes por parte dos professores e professoras em geral e, desse modo, para a (re)constituição de suas identidades. A atuação desses profissionais se fará com maior propriedade quando se tratar de professores e professoras iniciantes. Se não tiverem com quem compartilhar suas experiências no cotidiano, os professores e professoras iniciantes apoiarão suas práticas em ações que vivenciaram na época de estudantes, reproduzindo as práticas pedagógicas de seus antigos professores e professoras, e dificultando a transformação de suas próprias práticas em busca de uma educação voltada para as diferenças (FRANCO, F. C., 2005).

Penso, também, que eles poderão atuar principalmente na reconstrução da própria *cultura da escola*²⁵, por meio de leitura, debate, diálogo e reflexão em conjunto (com todos os profissionais da escola e com as famílias dos alunos e alunas) sobre/de textos relativos à Diversidade e à Educação Inclusiva.

A razão para a existência de tal procedimento é porque a pressão exercida pela *cultura da escola* na (re)construção das identidades é poderosa, pois a escola tradicional foi a que exerceu, e ainda exerce, maior influência em todo o sistema educacional brasileiro. Essa forma de conduzir o processo de ensino se revela como um dos aspectos da educação escolar que se reproduz através dos tempos e é refratário a qualquer tipo de mudança. Por outro lado, a *cultura da escola* reforça as concepções, crenças e valores que os professores e professoras tenham incorporado antes de iniciarem a carreira docente, pois, como foi visto anteriormente, eles já vivenciaram por longo tempo o ambiente escolar (TARDIF; RAYMOND, 2000). Essa pressão, persistindo no tempo, poderá resultar em que os professores e professoras reconstruam suas identidades, alterando suas concepções e atitudes incorporadas durante a formação docente, a fim de serem aceitas pelo grupo de profissionais da escola (DUBAR, 2005).

Stela, em seu primeiro ano de docência, trabalhou como contratada em uma Escola Municipal. Não foi designada para reger uma turma, mas sim para um Projeto específico de História, Geografia e Ciências, o qual era constituído por várias turmas: uma de 2ª série, duas de 3ª série e uma de 4ª série do Ensino Fundamental.

²⁵ Repetindo a nota constante do segundo capítulo, *cultura da escola* pode ser compreendida pelos ritmos e ritos da escola, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, e seu regime próprio de produção e gestão de símbolos. Ela pode ser percebida nas formas de relações

A primeira turma que peguei foi um projeto [risos]. É sempre assim... (STELA, 2008).

Pelo que a depoente dá a entender, ao rir e dizer que é sempre assim, parece que faz parte da cultura de algumas escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, designar os professores e professoras principiantes para os Projetos. Conforme ela explicou, as turmas que constituem os Projetos são aquelas em que, no tempo de aula destinado a estes, a professora regente está ausente por motivo de se encontrar na condição de “extraclasse”. Esta acontece porque cada professor ou professora tem uma carga horária semanal de 20 horas, sendo que 5 horas desse total são destinadas a “atividades docentes extraclasse”. Ou seja, a professora regente ministraria somente as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Em sua ausência, as aulas referentes a Artes, História, Geografia, Estudos Sociais etc. seriam ministradas por outras professoras, as designadas para os Projetos. Em consequência, estas últimas não têm turmas certas, pois, em cada dia da semana, estão em turmas diferentes.

Um aspecto a considerar é que a professora regente da turma, por ter mais tempo de escola, ministra aulas de Língua Portuguesa e de Matemática. A professora novata, sem experiência, é encarregada de ministrar as demais disciplinas. Pode-se inferir, por esta prática, que as demais disciplinas, segundo a *cultura da escola*, são consideradas como disciplinas “menores em importância”, numa espécie de *hierarquia* artificialmente construída. Se a professora novata não estiver atenta, incorporará em sua identidade essa concepção, oriunda da *cultura da escola*, de que existe uma hierarquia entre as disciplinas. Mantoan (2006b) alerta sobre a existência de uma escala de valores atribuída às disciplinas, em que a Matemática reina absoluta, enquanto as Artes e a Educação Física quase sempre estão no nível mais baixo da hierarquia.

Clara, após se formar, ingressou na rede pública estadual em 2004, onde assumiu uma turma de 2ª série do Ensino Fundamental. Assustou-se, primeiro quando viu o tamanho da escola e, depois, com tudo com que se deparava. No ano de 2005, foi efetivada como professora “PR-A” na rede pública municipal e passou a ministrar aulas para uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental, e permanece nesse tipo de classe até hoje.

hierárquicas, no disciplinamento das mentes, dos corpos e dos corações, nos ritos e rotinas do cotidiano, em que tudo é traduzido em tradições e em formas *naturalizadas* de agir (FORQUIN, 1993).

Então, foi um choque na primeira vez em que eu pisei na escola e depois, conseqüentemente, na sala de aula. Para mim foi um choque...

Porque, quando eu vi aquela escola enorme, fiquei com medo daquele espaço todo. Quando eu cheguei, olhei aquilo e falei: “Nossa!... Gente, eu vou ser engolida aqui!”

Quando eu fui para a sala de aula, aí, eu vi dificuldade de novo. Aí, eu fui com muita ansiedade, procurando a supervisora: “Por favor, me dá o planejamento, me dá o planejamento...” [dito como se estivesse suplicando] (CLARA, 2008).

Provavelmente, a concepção anterior foi decorrente do fato de que a maioria dos cursos de formação inicial trata de um aluno ou aluna considerado como *padrão* (MARQUES; OLIVEIRA, 2006). É fato que muitos professores e professoras, tanto os iniciantes como aqueles com bastante experiência, ainda têm pré-concepções sobre o ensino-aprendizagem baseadas em mitos relativos à existência de um *aluno ideal*, adquiridas nos cursos de formação ou, na maioria das vezes, herdadas de suas histórias escolares (TARDIF; RAYMOND, 2000). Fato interessante é que a depoente utilizou a expressão “foi um choque”, similar à empregada por esses autores, para retratar a sua estreia na prática docente.

Algumas professoras relataram dificuldades no relacionamento com as colegas de profissão.

Stela, por exemplo, no segundo ano de docência, foi efetivada como professora “PR-A” na rede municipal e passou a lecionar no Distrito de Paula Lima, numa turma que funcionava da forma bisseriada, contendo alunos e alunas de 1º e 2º períodos da Educação Infantil. Só que o local físico dessa turma era uma sala emprestada dentro de uma Escola Estadual, situada nesse Distrito. Dessa forma, na prática, ela não pertencia fisicamente à Escola Municipal à qual estava vinculada, à qual foi efetivada, situada em Chapéu D’Uvas, e muito menos pertencia à escola onde lecionava, que era a escola de Paula Lima. Além de ser uma escola situada em local distante, sentia-se isolada naquele espaço, e, figuradamente, se expressou sobre o novo desafio que enfrentou ainda dentro dessa fase de “choque com a realidade”:

Aí, foi... [risos].

Meu início de carreira foi..., nossa!..., uma provação, ou você fica ou você desiste...

Era muito difícil porque, dentro desse ambiente, eu trabalhava sozinha.

Então, eu ficava ali sozinha, porque, na verdade, eu não pertencia a lugar nenhum. Eu pertencia só à minha sala.

Era só a minha sala... (STELA, 2008).

Confessou que teve dificuldades porque era uma escola de Ensino Fundamental, na qual, turmas de 5^a à 8^a séries funcionavam no mesmo horário em que ela tinha uma turma de Educação Infantil. Então, ela sentia dificuldade em trabalhar com as crianças do lado de fora da sala de aula. A Diretora dessa Escola Estadual não era muito flexível e a Diretora da Escola Municipal à qual ela estava vinculada, por sua vez, também não conseguia articular bem os problemas de convivência entre alunados com características bem diferentes.

*Eu ficava meio que isolada dentro da minha sala.
Então, eu não tinha apoio pedagógico. Não tive coordenador quando eu era uma sala.*

Funcionava sozinha, nunca tinha tido experiência alguma.

E, ali, eu tive que construir as minhas verdades, sozinha, sem ajuda de ninguém, sem a influência de ninguém. Isso foi muito difícil, porque eu não tinha um trabalho coletivo. Eu tinha de realmente trabalhar sozinha (STELA, 2008).

Os outros professores e professoras dessa escola estadual eram professores de 5^a à 8^a séries, portanto possuidores de Licenciatura. Eles a tratavam com certo preconceito, pois eles pertenciam a outro grupo, considerado por eles mesmos como estando *em patamar mais elevado*. **Stela** era excluída porque não possuía as características identitárias necessárias para fazer parte daquele grupo. Não possuía os requisitos tanto para integrá-lo como para ser reconhecida como um de seus membros (DUBAR, 2005), pois era “vista meramente como uma professora da Educação Infantil”. Assim, nesse momento e nesse espaço, ela não podia recorrer às trocas de experiências, pois não recebia a acolhida dos professores e professoras de 5^a à 8^a séries.

Um aspecto interessante é que esse mesmo conjunto de professores e professoras constituía um outro grupo, agora sem impor restrições a **Stela**, quando estava situado em outro contexto, fora do ambiente escolar, isto é, quando todos se deslocavam do centro da cidade de Juiz de Fora para Paula Lima, juntos no mesmo ônibus, conforme dito por ela. Isso acontece porque uma pessoa pode pertencer, simultaneamente, a vários grupos, sendo identificado por diversas categorias. No entanto, cada campo social é constituído por um conjunto de recursos simbólicos, assim como de expectativas e de restrições sociais, fazendo com que a pessoa exerça diferentes papéis sociais. Desse modo, conforme o contexto e a característica predominante no grupo, a pessoa poderá pertencer a esse grupo ou não (DUBAR, 2005).

Júlia iniciou sua carreira em 2004, ministrando aulas em uma escola particular na cidade de Santos Dumont, para alunos e alunas da 1ª série do Ensino Fundamental. Ingressou, após prestar um concurso, junto com outras colegas professoras. Permaneceu nessa instituição até quando assumiu o segundo emprego em Juiz de Fora. Afirmou que foi nessa escola que começou mesmo a assimilar a prática docente. Mas ressaltou que esse início de carreira não foi nada fácil para ela.

A gente, quando só estuda, já é muito difícil. Quando se chega na escola, a gente quer colocar essas teorias em prática.

Na verdade, não é porque não dá certo. Há é muito preconceito de quem já está na escola com quem chega.

Então, a gente sentia uma resistência.

Mas a gente encontrou muita gente boa também, aberta a estar ajudando (JÚLIA, 2008).

Relatou que, no julgamento dela, essa resistência tinha origem no fato de que a maioria das professoras antigas dessa escola terem cursado apenas o magistério, pois, lá em Santos Dumont, não havia curso superior. A faculdade que oferece o Normal Superior, em Santos Dumont, tem pouco tempo de existência.

É comum professoras que estão há muito tempo na carreira terem a concepção de que a sua experiência de anos de docência suplanta, no sentido de *ser superior*, todas as teorias e inovações que porventura algum profissional, recém-saído da Academia, lhes apresente.

Não é que a gente não tinha como colocar em prática o que a gente estudava. Era porque o pessoal achava que a gente queria aparecer. Todos que chegaram pelo concurso eram novos em idade, e existiam as professoras mais antigas.

Então, a gente tentava fazer coisas e elas criticavam bastante.

Mas, no final, dava certo, tendo em vista que o nosso era um grupo maior, forte, e com todo mundo estudando (JÚLIA, 2008).

Lorena, em seu primeiro ano de prática, não conseguiu trocar experiências, pois, segundo a opinião da depoente, as professoras contratadas ficam isoladas.

Você chega cheia de ideias...

Mas os demais se acomodaram no tempo..., com aquelas ideias..., com aquelas concepções... [entonação que denota alguma coisa ultrapassada].

E elas olham para você tipo assim: “Ah!... Ela veio da faculdade agora... Ela é novinha... Ela vai aprender...” [risos] (LORENA, 2008).

Relatou que as professoras com mais tempo de escola tinham uma concepção de ensino totalmente tradicional e, de certa forma, a direção e a coordenação pedagógica apoiavam esse tipo de atitude. E as pessoas que entravam na escola, que não pensassem dessa forma, eram “excluídas” do grupo.

Maria teve problemas em seu relacionamento com a direção da escola, com os alunos e alunas e com os pais e mães destes. Logo no início de sua carreira, assumiu uma 4ª série em que os alunos e alunas eram fora da faixa etária adequada, e que a questionavam por sua pouca idade, tendo em vista que estavam acostumados com professoras de mais idade. Os pais ou responsáveis também estranhavam a sua pouca idade e comentavam que “as professoras novinhas não sabiam nada”. O mesmo era dito pela própria Diretora da escola. Esta última era muito exigente e tinha muito preconceito com relação a **Maria** porque esta era iniciante.

Ela sabia que eu nunca tinha entrado em sala de aula. Então, ela cobrava demais, tanto de mim como de outras duas professoras iniciantes.

Como nós éramos inexperientes, fazíamos o que ela queria sem questioná-la, morrendo de medo de perder o emprego (MARIA, 2008).

Segundo **Maria** afirmou, a cultura da rede estadual era a de manter professores e professoras mais velhos. No ano em que ela ingressou, foi o primeiro ano em que o Estado passou a exigir o Normal Superior ou Pedagogia. Desse modo, foi o primeiro ano em que ingressaram professores e professoras mais novos em idade na escola. Assim, ela precisou enfrentar, além do preconceito dos pais ou responsáveis de seus alunos e alunas e da direção da escola, o desafio de dominar a turma que, por considerá-la muito nova, achava ela não teria condições para ensiná-los.

Segundo Dubar (2005), uma pessoa deve representar determinados papéis perante o grupo do qual quer fazer ou faz parte, os quais são dotados de pressuposições determinadas pelo grupo, que incluem normas, valores, regras e expectativas que devem ser cumpridas para que a pessoa seja aceita e reconhecida por este grupo (DUBAR, 2005). Pelos relatos, pode-se ver que as professoras antigas tratavam o grupo de novatas com preconceito, criticando o seu trabalho, pois elas pertenciam a outro grupo, uma vez que foram formadas em época anterior, ainda sob influência da escola tradicional, e, nesse contexto, as inovações pedagógicas, propostas pelas novatas, contrariavam a *cultura da*

escola predominante. **Maria**, ao afirmar que as professoras iniciantes faziam o que a Diretora mandava, sem questioná-la, a fim de não perderem o emprego, demonstrou que ela e suas colegas, na ocasião, estavam reconstruindo as suas identidades, mudando suas concepções e atitudes, de modo a serem aceitas por aquele grupo (DUBAR, 2005).

Júlia, Lorena e Maria se defrontaram com um dilema: ou manter as suas convicções sobre a diversidade ou aceitar e incorporar a cultura tradicionalista da escola para ser aceita pelo grupo. Segundo Schaffel (2007), nem sempre há coincidência entre o que o indivíduo quer incorporar e o que o grupo quer lhe impor como identidade. E, para minimizar as dissonâncias, surgem as estratégias identitárias, as quais podem concretizar-se por meio de adaptação ou de acomodação. Assim, segundo afirma Dubar (2005), a pessoa, de forma gradativa, estabelece semelhanças e diferenças e assume posturas de convergência ou de divergência em relação ao Outro.

Por outro lado, persisto na tese de que não se deve *culpabilizar* essas pessoas – professoras mais antigas –, pois elas foram influenciadas, tanto em sua vida pessoal como nos cursos de formação inicial, pela lógica da Modernidade e por vários fatores que as levaram a apresentar esse perfil identitário, de serem defensoras de uma escola tradicional.

Tem-se então que, a influência das práticas tradicionais de ensino e, até mesmo, de concepções contrárias à inclusão, se repetidas no dia-a-dia, massificadas, e também em função do significado que a pessoa dê a essas novas influências, podem (volto a ressaltar: em termos de possibilidades, não determinísticos) desconstruir toda uma concepção voltada para a inclusão. O mais comum de acontecer é as professoras se acomodarem com a situação e adotarem as práticas tradicionalistas, deixando para trás os conceitos de educação inclusiva aprendidos na faculdade, conforme o dito por **Vera**:

Os professores, às vezes, desanimam e desistem... (VERA, 2008).

É possível também que a professora venha a “desistir” da profissão.

Assim como as professoras reportaram experiências que, segundo elas, lhes trouxeram dificuldades, lembraram também de situações prazerosas. O primeiro aspecto – situações de dificuldades – é designado por Huberman (1995) como de “sobrevivência” na carreira, e o segundo – situações que causam prazer – é chamado por esse autor de “descoberta”. Os dois aspectos coexistem, sendo que o aspecto predominante delinear o futuro da carreira docente. Abaixo, constam alguns exemplos dessa superação das dificuldades e a entrada na fase da “descoberta”.

Stela, em 2007, foi transferida para uma outra Escola Municipal. Assumiu uma turma de 2º período da Educação Infantil e, agora em 2008, está com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Destacou, novamente, a característica de gostar de trabalhar em escola pública.

Lá no Caiçaras [bairro de Juiz de Fora], eu me reencontrei de novo. É igual eu falo, eu vivo me perdendo e me reencontrando.

Porque é uma comunidade onde eu gosto de trabalhar, gosto da comunidade, gosto das crianças. A minha opção era uma escola pública, a minha opção era uma comunidade carente.

Então, isso é uma coisa que me traz um grau de satisfação mesmo, estar trabalhando com essas crianças (STELA, 2008).

Júlia trabalhou em uma escola particular de Santos Dumont, a qual funcionava segundo um sistema similar ao da escola em tempo integral. Os alunos e alunas da 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental estudavam de manhã e, à tarde, aqueles, cujas mães trabalhavam fora, permaneciam na escola, desenvolvendo várias atividades. Desse modo, o tempo integral não era para a totalidade de alunos e alunas. No início, no primeiro ano de trabalho, ela foi trabalhar à tarde com uma 1ª série. Considera que foi muito difícil, argumentando que tinha aluno demais e que era necessário ajudá-los a estudar, a fazer as atividades e a desenvolver as atividades de arte.

A gente contava muita história, fazia muito teatro, havia muita apresentação de dança... (JÚLIA, 2008).

Ao mesmo tempo que **Júlia** ressalta que era muito difícil, percebe-se, por sua fala, que era uma atividade que lhe dava prazer.

Ao visualizarem o que é “ser professora”, abordaram as suas aspirações na carreira docente.

Lorena, por exemplo, pretende continuar a carreira e realizar mestrado e doutorado. Gosta muito da Educação Infantil e quer investir nessa área. Quer fazer o mestrado, mas pensa em continuar atuando em sala de aula. Não quer ser professora de Ensino Superior. Acha que o lugar dela é na escola, pois é ali que tudo acontece. Considera que foi uma boa coisa não ter feito o mestrado logo após a graduação, argumentando que não tinha experiência em sala de aula. Pensa que a pessoa que sai de uma graduação e faz

logo o mestrado tem uma visão totalmente diferente. Argumenta que é preciso ter primeiro a visão da prática.

Stela afirmou que gostaria de fazer mestrado e doutorado, mas que, hoje, isso não é possível para ela, sendo uma meta muito distante. Complementou dizendo que gostaria de realizá-los apenas com a intenção de aprofundar o conhecimento. E, com a fala seguinte, demonstrou qual é a identidade que almeja para si no momento:

Eu gosto de ser professora. Eu não quero ser uma professora universitária, eu não quero ser uma doutora em educação, eu não quero produzir nenhum livro em educação. Eu quero ser uma professora de Educação Infantil e de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (STELA, 2008).

Clara gostaria de ter mais tempo para poder estudar, mas sente dificuldade porque trabalha em duas escolas. Expôs que a não realização de cursos para a sua formação continuada está refletindo sobre as suas ações em sala de aula. Tem aspirações de fazer o mestrado. Acredita que a realização de cursos ainda faça falta, pois ela tem como objetivo ser uma professora que compreenda a diversidade na sua totalidade, não só a integração de alunos e alunas.

Maria pensa em fazer mestrado na área de gestão.

Vera pretende continuar apenas como professora. Não tem pretensões de ser Diretora, nem de assumir outro cargo dentro da escola que não seja o de professora. Gosta de lidar diretamente com alunos, conversando, debatendo, aprendendo com eles. Para ela, isso é muito enriquecedor.

Amo a minha profissão e tudo o que ela pode proporcionar, apesar de todas as dificuldades como: carência de materiais adequados, recursos e investimentos; desvalorização profissional; falta de reconhecimento por parte de alguns alunos e superiores e tantas outras que só mesmo o amor ao ofício e aos seus resultados pode superar (VERA, 2008).

Discorreram sobre o que pensam em relação ao processo educacional e ao papel da educação.

Stela acha que esta tem o papel mesmo de transformar. Citou um trecho de Paulo Freire, o qual afirma que “Se a escola não é capaz de mudar a educação, tampouco a sociedade é capaz de se transformar sem a educação”.

Então, às vezes, a gente fala assim: “Ah! Para que a educação?... Não muda nada...”.

Muda sim!... Talvez, não consiga transformar uma instância maior, mais ampla. Mas eu acho que, aos poucos, você vai semeando. Talvez, você não colha, mas os seus filhos vão colher lá na frente (STELA, 2008).

Stela citou também um texto de Carlos Drummond de Andrade que fala: “Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.” Disse que ficou refletindo sobre esse texto, pois vê que as pessoas ficam preocupadas com a formação em si e não pensam na formação do homem, que é a formação maior.

Essa fala representa a sua concepção sobre a aprendizagem dos alunos, segundo a qual o início é a formação do homem mesmo, a formação humana. Ela defende que esta é o pilar da educação, e que o processo de aprendizagem é decorrente dessa formação humana.

Então, eu acho que a escola é isso. É mais da formação humana, de você formar pessoas. Informação é uma coisa que você tem através da televisão, através do jornal, através da Internet, que é uma coisa que você para e recebe. O ambiente escolar é um ambiente de troca. Você dá, você recebe... (STELA, 2008).

Falando dos fatores que mais contribuíram para a constituição da sua identidade de professora, **Stela** argumentou que não poderia dizer o que a influenciou mais. Se foi a formação na universidade, ou a sua formação familiar ou a sua experiência cotidiana na sala de aula. Acha que essas são questões que as pessoas vão construindo com o tempo. Entende que a constituição da identidade é resultado de tudo isso: tanto da formação acadêmica, quanto da experiência dentro da sala de aula, da formação como ser humano. Acha que é uma soma de tudo e que não se pode falar assim do que influencia mais.

Até porque eu penso assim, que a gente nunca é igual. Então, a gente vai mudando, as nossas expectativas vão mudando, os nossos desejos vão mudando, os nossos sonhos vão mudando... (STELA, 2008).

A concepção de **Stela** está de acordo com o que Dubar (2005) fala sobre a contínua reconstrução das identidades.

Sintetizando os depoimentos acima, constata-se que as professoras, ao iniciarem a sua prática docente, foram posicionadas frente a situações diversas, relativas ou à *sobrevivência* na carreira ou à superação das dificuldades e entrada na fase de *descoberta*.

No primeiro caso, os fatos e situações foram enfocados em: *correlação teoria aprendida na faculdade versus a prática pedagógica no local de trabalho; falta de material pedagógico* (tanto pelas escolas como pelos alunos e alunas); *defasagem idade/série dos alunos e alunas; lidar com a diversidade e com as culturas diferentes; falta de apoio pedagógico; escolha/designação de turmas e/ou de disciplinas para as professoras iniciantes lecionarem; alunos e alunas reais diferentes dos alunos e alunas idealizados nos cursos de formação; e relacionamento com os demais colegas de profissão* (diretoras, coordenadoras pedagógicas e professores e professoras).

No segundo caso, elas relataram algumas *situações que lhes causaram prazer*, motivando-as para seguir na carreira docente; suas *aspirações na carreira* (realizar mestrado e doutorado; somente aprofundar conhecimentos; e permanecer como professora); *o que pensam em relação ao processo educacional e ao papel da educação*; e *os fatores que mais contribuíram, na opinião delas, para a constituição das suas identidades de professoras*.

6.5 O dia-a-dia da prática docente em contexto de diversidade

As situações relatadas a seguir, apesar de também pertencerem à fase denominada de “choque com a realidade”, configuraram experiências específicas de lidar com as diferenças em sala de aula, as quais, por suas características, tiveram grande influência na (re)construção das identidades profissionais das professoras entrevistadas.

Lorena, no primeiro ano de docência, trabalhou em um Projeto, ministrando aulas de Literatura e Artes para várias turmas: 2º período da Educação Infantil e 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental. Argumentou que, por ser Projeto, a professora permanece somente um dia por semana com cada turma, o que lhe dificulta conhecer bem os alunos. Quando lida apenas com uma turma, a professora fica todos os dias com os alunos e alunas, o que lhe possibilita conhecer cada jeito, a forma que cada um tem de lidar com as coisas.

Stela apontou uma das turmas de 3ª série, com a qual trabalhou, como difícil de lidar, conforme se expressou:

Nessa turma, me dava vontade de chorar... [seguido de uma longa pausa].

Porque era muito difícil. Eram todos alunos fora da faixa [faixa etária adequada para a série].

Eu os classificaria como “copistas”, eles não sabiam nada... [palavra *nada* dita com ênfase]. *Eles só sabiam copiar. Não tinham entendimento de nada. Então, isso era muito complicado porque eram todos reunidos numa turma só* (STELA, 2008).

É prática comum encaminhar alunos e alunas que apresentam alguma dificuldade na aprendizagem, ou que estejam fora da faixa etária, para classes separadas, de reforço ou de aceleração, na suposição de que, agrupando-os, possam ser “reabilitados” (FREITAS, S. N., 2006). **Stela** ressaltou esse aspecto ao dizer que todos estavam reunidos numa turma só. Esse procedimento constitui uma exclusão de fato (SANTOS, M. P., 2007b), pois os alunos e alunas passarão a ser vistos pelos professores e professoras e por seus colegas, com certo preconceito, como a “pior turma da escola” e outros rótulos similares. **Maria** também afirmou que é comum, em algumas escolas da rede municipal, agrupar os alunos e alunas que apresentem algum problema em classes separadas de aceleração, funcionando no contraturno, e designá-las também com o termo “Projetos”.

Segundo **Maria** afirmou, existem turmas que “ninguém quer pegar”. As professoras mais antigas escolhem as turmas mais fáceis de lidar (na concepção delas), constituídas por alunos e alunas o mais próximo possível do chamado “aluno ideal”. **Maria** relatou que existem muitas colegas que pretendem separar as turmas, constituindo-as com alunos e alunas ideais, para torná-las homogêneas. Disse que, em 2008, sua escola teve um grande problema por causa desse modo de proceder. As três turmas de 3º ano foram formadas, dividindo-se os alunos e alunas mais problemáticos pelas turmas. Entretanto, duas professoras efetivas, com mais tempo de escola, refizeram as turmas, agrupando todos aqueles alunos e alunas com maiores problemas (segundo a avaliação e a concepção dessas duas professoras do que seja um “aluno problema”) em uma única turma. Nenhuma professora mais antiga quis assumir essa turma. Assim, ela foi destinada à professora **Maria**, a mais nova e a mais inexperiente na escola. Ela se queixa de ter ficado este ano inteiro com essa turma “muito problemática”, por causa de os alunos e alunas serem “indisciplinados”, serem “agressivos demais”, por serem “desatentos”, por ter três “alunos não alfabetizados”, por ter um aluno “indisciplinado demais, super-ativo e agressivo”, por ter um aluno com “déficit de atenção” etc.

Percebe-se que, mesmo apresentando um discurso incluído, como poderá ser constatado mais adiante, a professora **Maria**, em sua prática, ao se referir aos seus alunos e alunas, rotula cada um deles, efetuando uma leitura negativa.

Charlot (2007) defende uma “leitura positiva” dos fatos, não mais vendo o que falta nos alunos e alunas, ou o que deixaram de fazer, porém, prestando atenção no que eles e elas têm de potencialidade, no que conseguem fazer, e buscando compreender como foi construída a situação de um aluno ou aluna que fracassou no aprendizado.

Sempre nos primeiros anos, as professoras vão pegando as turmas mais difíceis mesmo. Depois, você vai encontrando o seu espaço... (STELA, 2008).

Isto significa dizer que, quando a professora se torna uma das mais antigas, quando passa a pertencer a esse grupo, existe a possibilidade de ela adotar os mesmos procedimentos cristalizados de exclusão que fazem parte da cultura da escola.

Stela afirmou, no relato mais acima, que os alunos e as alunas eram meramente “copistas”. Esse termo tem sido usado para designar aqueles estudantes que, por ainda não estarem alfabetizados, efetuam cópias mecânicas do que está escrito no quadro, mas sem que consigam ler ou entender qualquer palavra do que copiaram. Se ainda não concluíram a fase de alfabetização, muito menos atingiram o letramento, fase em que os alunos e alunas são levados ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita, condição fundamental para a continuação de seus estudos (SOARES, 2004). De acordo com Brzezinski (2003), existe uma grande quantidade de alunos e alunas nas escolas brasileiras que já passaram pelo tempo de serem alfabetizados, mas que não conseguem ler nem escrever, dificultando sobremaneira o prosseguimento de seus estudos. Portanto, os alunos e alunas dessa turma de 4º ano, não sendo alfabetizados, nem letrados, não tinham a mínima condição de acompanhar o programa de História, de Geografia e de Ciências do 4º ano. A professora ressaltou, com ênfase em sua fala, que eles não sabiam nada, o que vem corroborar que eles não estavam acompanhando o que lhes era ministrado nessas disciplinas. No entanto, as escolas persistem em continuar ministrando conteúdos, mesmo que os estudantes não tenham condições de lê-los e/ou de interpretá-los, com o argumento de que o programa precisa ser cumprido.

O maior desafio enfrentado por **Clara**, no início da carreira, foi lidar com níveis diferentes de aprendizagem, porque, anteriormente, acreditava que todas as crianças estariam no mesmo nível, que não haveria nenhuma diferença no ensino-aprendizagem e que todos seriam excelentes. Quando começou a lecionar, viu que a realidade não era essa, pois as turmas são compostas por pessoas diferentes. Portanto, não são homogêneas, nem existe o “aluno padrão”.

Aí, comecei a ver as diferenças mesmo, em todos os sentidos.

E eu falei: “Gente, como é que eu faço agora para lidar?”

E, aí, o que foi me ajudando foi mesmo o dia-a-dia, a experiência. Houve muita troca de experiências na escola. Às vezes, eu não sabia como lidar e eu buscava ajuda. Porque também eu nunca tive dificuldade em reconhecer o que eu não sei e buscar isso. E falar: “Olha, eu não estou conseguindo, eu não sei. Como é que eu vou fazer isso?”

Então, eu tive ajuda do pessoal mais apto de dentro da escola, das experiências da escola (CLARA, 2008).

A troca de experiências com outros professores e professoras no local de trabalho, caso seja acompanhada de reflexões e fundamentada por teorias consistentes, é uma oportunidade privilegiada de construção de conhecimentos e de aprendizagem do saber ensinar, e, por consequência, de constituição da identidade docente (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Maria citou uma experiência que lhe causou certo transtorno. Foi o caso de uma aluna de nove anos de idade que, por dois anos seguidos, entrou em sua turma mas não pôde ficar, por não ter gostado da professora, sem ter motivo para tal. Essa aluna a enfrentava constantemente, chegando ao ponto de agredi-la fisicamente. Como estratégia para superar o problema, foi apenas citado pela depoente que a aluna foi encaminhada para outra sala.

Neste ano de 2008, **Maria** teve uma outra aluna com problemas de aprendizagem, mas que ela não conseguiu identificar a *deficiência*. Afirmou que a aluna é oriunda de uma “família problema”, a qual também não se interessava em ajudar a sanar a deficiência.

A comunidade é muito carente. Então, tem todos esses problemas que a gente já conhece...

Uma menina é, assim, de uma família problema, que não aprende. Nós já conseguimos atendimento para ela, mas a mãe não leva. A gente não consegue descobrir nem o que ela tem. Acaba que a família também não tem interesse... (MARIA, 2008).

Essa busca em identificar e nomear uma deficiência pode ser creditada à prática tradicional em classificá-las tendo por base o modelo médico-pedagógico (MICHELS, 2007). Tal modo de agir da professora pode ser explicado quando se verifica que ela não formou seus conceitos sobre a diversidade durante o curso de Pedagogia na UFJF, e sim no estágio em uma instituição de Educação Especial. Novamente, percebe-se aqui que a professora **Maria**, ao relatar suas práticas, deixa transparecer que suas concepções ainda reproduzem os paradigmas da exclusão e da integração, além de externar

preconceitos com relação às comunidades carentes, da mesma forma que o alertado por Fogaça (2008) na Introdução desta Dissertação.

Vê-se, também, que é usual a prática de procurar os *culpados* ou as causas para a deficiência de aprendizagem. No caso, uma das causas seria a família da aluna, tanto que, na frase pronunciada, o termo “de uma família problema” aparece imediatamente após ela falar na menina, como se um termo estivesse vinculado ao outro: “Uma menina é [...] de uma família problema [...]”. Essa redação mostra que, na concepção da professora, a menina pertencer a uma família que tenha seus problemas implicará, fatalmente, em futuras dificuldades de aprendizagem. A escola não é citada como uma das prováveis causas, nem foram mencionadas as estratégias adotadas para superação das dificuldades apontadas. Afirmou apenas que, em sua prática atual, tenta ser bem amiga de seus alunos e alunas, criando um clima de confiança.

Charlot (2007) ressalta o fato de que o fracasso é normalmente imputado aos próprios alunos e alunas ou às suas famílias, ou então, de forma determinística, é afirmado que a origem social é a causa do fracasso escolar. O autor refuta essa afirmação, dizendo que a origem social pode ter alguma participação, mas não é a única causa. Lembra que a prática docente de má qualidade, a falta de recursos públicos, a desigualdade de oportunidades, entre outras, também contribuem para que ocorra o fracasso, mas são pouco consideradas nas análises.

Embora as professoras entrevistadas tenham concepções formadas sobre a educação para a diversidade, elas deram um destaque especial às suas experiências em lidar com pessoas com deficiências sensoriais, denotando que a noção de vincular a inclusão apenas às pessoas com deficiências ainda está muito presente em suas identidades.

Em função desse destaque, eu, como pesquisadora, poderia ser induzida a criar uma categoria específica, contendo unicamente as experiências vivenciadas pelas professoras com pessoas deficientes sensoriais. Entretanto, preferi manter a coerência com o princípio de que a diversidade é inerente a todos os alunos e alunas, sem qualquer exceção, e mantive essas experiências dentro de uma única categoria.

Stela citou, então, o caso em que um de seus alunos sofreu muito preconceito por parte dos colegas, influenciando em sua autoestima, e discorreu como ela procedeu, ou seja, a estratégia que utilizou para propiciar a inclusão desse aluno:

No ano passado, eu tinha um aluno chamado I... E eu falei que, infelizmente, ele era gordo, que já é um fator de preconceito, que ele era negro e que ele era pobre... Eram três coisas que realmente... Então, o que acontecia?... Ele tentava ser aceito por aquele grupo e não conseguia (STELA, 2008).

Sabe-se que, na escola, estão presentes diferentes tipos de preconceito, destacando-se os de gênero, de raça e de classe social. Se a criança for, por exemplo, pobre, ou negra, do sexo feminino, ou homossexual, será alvo de muitos preconceitos, os quais serão agravados no caso de ela reunir duas ou mais dessas características, conforme o caso apontado pela depoente (OLIVEIRA, I. M., 1994).

A professora, então, como estratégia a fim de trabalhar a autoestima dele, passou a elaborar histórias e a nelas inserir o aluno I... como o personagem principal, para ele se aceitar do jeito que ele era.

Ao relatar sobre como aplicar a teoria na prática diária, para lidar com as diferenças, ela afirmou:

Porque eu acho que os livros trazem muito bem essa questão da diferença, mas eles falam, simplesmente, que ela existe.

E quando você se encontra com essa diferença?... O que você faz?...

Eu sei que não existe uma receita pronta, porque cada diferença é uma diferença. Existem “n” diferenças.

Mas, o livro traz como se fosse uma coisa separada, como se você estivesse noutro lugar. Então, a diferença está lá. Eu sei que ela existe, mas ele [o livro] não me leva, ele não me conduz para um caminho para eu interferir.

Eu acho que a formação acadêmica contribui para a sua formação humana.

E, quando ela contribui para a sua formação humana, ela te dá uma bagagem, um suporte para você lidar com o Outro, para você lidar com a diferença.

Então, eu acho que isso é o mais importante.

Porque os livros não são feitos de verdades. A verdade é a sua verdade, a verdade que você constrói em cada lugar. E cada lugar tem a sua verdade (STELA, 2008).

Júlia relatou como lidou com um aluno com deficiência auditiva. Em primeiro lugar, nenhum professor ou professora de sua escola queria aceitar esse aluno em suas turmas de aula. Ninguém queria trabalhar com ele, pois todo mundo sempre achava que não ia conseguir. Esse fato ocorreu quando começou a ser implantada a Educação Inclusiva nessa escola. Ela destacou que as pessoas da escola ficaram desesperadas, pois ninguém sabia o que iria acontecer, o que denota que havia desconhecimento sobre a educação para a diversidade, além de insegurança, por parte do corpo docente. Esse fato serve para constatar-se que muitos professores e professoras, perante situações de inclusão de educandos com necessidades especiais, alegam não ter o *preparo* adequado e ficam esperando que alguém lhes dê uma “receita pronta”. A professora, pelo contrário, corres-

pondendo ao seu perfil identitário, tomou a atitude de enfrentar o desafio, construindo, na prática diária, os conhecimentos necessários para tal atividade. E afirmou:

E eu vi que quem estava precisando se adaptar era eu. Não era ele que tinha que se adaptar à gente, porque, na verdade, a criança não tem esse preconceito. Ele já era totalmente, assim...

*O relacionamento entre eles [entre os alunos e alunas] era **ótimo** [dito com ênfase].*

Quem se sentia fora do domínio era eu [riso nervoso] (JÚLIA, 2008).

Esse pensamento está coerente com o paradigma da inclusão, o qual preconiza que é a escola – e por decorrência, seus professores e professoras – que tem de se adaptar, não os alunos e alunas com necessidades educacionais especiais. Um aspecto marcante é o relativo à mudança de atitudes perante às diferenças (MANTOAN, 2001a).

Pode-se inferir, desses fatos acima, que, caso as professoras não tivessem incorporado concepções sobre a educação para a diversidade na faculdade, embora, conforme foi visto anteriormente, ainda estejam hoje vinculando a inclusão apenas às pessoas com deficiências, as suas práticas docentes seriam voltadas para a exclusão e para o preconceito, reproduzindo maneiras de agir tradicionais observadas no decorrer de suas vidas, além de que elas foram formadas pela escola tradicional e sofreram influências desse tipo de escola.

Júlia considerou que seu trabalho com essa turma foi facilitado, sentindo-se até surpresa na época, porque os alunos e alunas que integravam a sua turma, inclusive o aluno com deficiência auditiva, eram todos do mesmo bairro, todo mundo morava perto e, assim, já se conheciam. E, principalmente, tinham um jeito próprio de se comunicar:

Quando eu cheguei lá, os alunos se comunicavam com ele, porque moravam no mesmo bairro, moravam perto. Não era em LIBRAS²⁶ [Língua Brasileira de Sinais], mas eles se entendiam. Fiquei impressionada de ver como eles entendiam tudo o que ele queria dizer e ele se relacionava bem com os demais.

Aí, quando cheguei, eles ficavam assim para mim: “Ele está pedindo isso tia, ele está falando isso...”

Vi que quem estava fora do mundo dele era eu [risos]. Se tinha alguém que estava sendo excluído ali era eu (JÚLIA, 2008).

²⁶ A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão entre as comunidades de pessoas com deficiência auditiva no Brasil. Ganhou esse *status* porque surgiu natural-

Segundo o relato da professora, as crianças desenvolveram um sistema de comunicação entre si e, por isso, conseguiam se entender. Quanto à professora **Júlia**, esta precisou realizar um curso de “Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS”, convencendo a mãe desse aluno a também realizá-lo. A frequência ao curso juntas, dividindo dificuldades e sucessos, fez com que as duas se tornassem muito amigas, fator que contribuiu para a criação de um clima de confiança mútua e, em consequência, contribuiu para a aprendizagem do aluno. Logo após, ele também foi matriculado nesse curso. Ela ficou trabalhando, por dois anos, com esse aluno.

A gente fazia atividades, ele sempre estava envolvido, ele participava de tudo, tudo, tudo... Das apresentações que a gente fazia, de música... (JÚLIA, 2008).

Simultaneamente, aproveitando a presença desse aluno na escola, a professora desenvolveu com sua turma um trabalho sobre as diferenças. Destacou que seus alunos e alunas não tinham nenhum preconceito com relação a ele quando se tratava da deficiência auditiva. Acredita que tenha sido assim porque:

Eles já lidavam naturalmente com a diferença (JÚLIA, 2008).

Vê-se que a convivência diária das crianças favorecia a uma das finalidades da Educação Inclusiva, qual seja, se as crianças vivenciarem a diversidade nas salas de aulas de hoje, elas terão grande probabilidade de serem adultos isentos de preconceitos no futuro (MANTOAN, 2001a).

Vera se deparou com uma situação parecida com a de **Júlia**. A partir de 2004, **Vera** passou a ministrar aulas na rede pública municipal de Três Rios, Rio de Janeiro. Nessa escola, teve a primeira experiência em ministrar aulas para um aluno, de seis anos de idade, com deficiência visual. Até então, não tinha sido feito nenhum trabalho com esse aluno por parte da escola como um todo. Ressaltou que a rede municipal não lhe deu nenhum apoio, sob a alegação de se tratar de um caso inédito e, por esse motivo, não dispor de conhecimentos sobre o assunto. Desse modo, ela teve de agir por sua própria conta.

mente assim como a língua portuguesa e atualmente é de grande importância na comunicação no território brasileiro.

A convivência com este aluno permitiu que, a cada dia, descobríssemos juntos qual poderia ser a melhor forma de aprender e de ensinar.

Este aluno foi o que me motivou a buscar mais a questão do atendimento ao deficiente visual, como se lida com a educação desse tipo de aluno, uma vez que é tido, além de deficiente visual, como deficiente mental, porque ignoram a capacidade de ele aprender, por causa de ele não enxergar (VERA, 2008).

A concepção funcionalista de sociedade posiciona as pessoas deficientes em uma condição de inferioridade corpórea e de incapacidade produtiva, e limita claramente quais são as possibilidades de realização pessoal, profissional e afetiva dessas pessoas. Assim, um corpo deficiente é considerado um corpo doente e improdutivo, o qual não pode desempenhar com sucesso as atividades desempenhadas pelas pessoas consideradas como *normais* (MARQUES, 2001).

Dentro dessa lógica de poder, a potencialidade desses alunos e alunas e tudo aquilo que eles e elas têm de igual com as demais crianças consideradas como *normais* são percebidos como se não existissem. As deficiências físicas e sensoriais, por exemplo, são extrapoladas pelo observador preconceituoso para o indivíduo como um todo, o qual passa a ser considerado como um ser integralmente deficiente e incapaz de realizar qualquer coisa. No caso citado pela depoente, a deficiência visual estava sendo interpretada como uma incapacidade de o aluno aprender.

A partir desse episódio, ela procurou realizar estágios em escolas em Juiz de Fora, as quais tinham mais experiência nessa área, realizar cursos e efetuar contatos com professores e professoras do Rio de Janeiro. Assim é que, desde 2006, exerce a função de professora de Sala de Recursos (Braille) na rede municipal de Três Rios. Destacou que, até hoje, a rede não fez nenhum investimento nessa área e que todo material utilizado em suas aulas foi conseguido ou por doação de instituições ou confeccionado por ela mesmo.

Vera defende que os professores e professoras têm de ter iniciativa e procurar as respostas. Comparou com a questão lá em Três Rios, em que os professores e professoras alegavam não estarem *preparados* para trabalhar com deficiente visual. Afirmou que, se ficarem esperando que a Prefeitura, ou o Governo do Estado, ou o Governo Federal montem tudo e capacitem a todos, que mandem o material adequado para todos, vão ficar esperando. E ressaltou:

O aluno não espera, o aluno está aqui e agora (VERA, 2008).

Pensa que falta é vontade de alguns professores e professoras, sem querer no entanto generalizar, de querer realmente fazer alguma coisa.

Esse exemplo demonstra que os professores e professoras, se ficarem aguardando apoio dos órgãos públicos ou se esperarem por um *preparo* adequado, não conseguirão realizar nada com relação à inclusão. É preciso que enfrentem os desafios e que ajam por sua própria iniciativa. Não existem “receitas” para lidar com a diversidade, conforme foi afirmado por algumas das professoras entrevistadas.

E, assim como Vera, defendo que **os alunos e as alunas não podem esperar que os professores e professoras se preparem!...**

Clara ressaltou que, embora a escola em que está lecionando atualmente tenha um ambiente de diálogo, com um grupo muito democrático, muito participativo, em que é constante a discussão desses temas, ainda não tem sido o suficiente para contemplar a diversidade. Comentou que, às vezes, ela não sabe como lidar com aqueles alunos e alunas que têm mais dificuldades, tendo em vista que fica com a seguinte dúvida: se privilegia só aqueles que já estão avançando na aprendizagem dos conteúdos, deixando para trás aquele que ainda não conseguiu aprender, ou, então, se começa a trabalhar em cima desse que está com dificuldades e deixa os que já estão mais adiantados aguardando. Reconhece que esse movimento é bastante complexo em sala de aula e que o aprendizado vem do dia-a-dia mesmo, pois não existe uma *fórmula* para esses casos. Ela procura, em sua prática, olhar os seus alunos e alunas como um *aluno real*, não como um *aluno ideal*. Assim, ela tem a consciência de que os seus alunos e alunas não estão no mesmo nível e que as turmas não são, portanto, homogêneas. E afirmou que, de acordo com a orientação da direção da escola, esses alunos e alunas são reunidos mesmo em salas heterogêneas, para que um acabe auxiliando o outro, ajudando o outro, para que a experiência de um contemple a experiência do outro, reorganize a experiência do outro.

Stela também não acredita em *receitas* ou *fórmulas* que deem conta do cotidiano escolar. Lembrou que os professores e professoras, diuturnamente, se veem frente a dificuldades que ocorrem nas salas de aulas. Mas acha que elas estão aí para serem superadas mesmo, e que devem ser estabelecidas estratégias para contorná-las.

Elas vão surgindo. Você supera uma hoje, amanhã surgem outras. Você supera essas outras, amanhã surgem outras. Você vai aprendendo com essas dificuldades (STELA, 2008).

Júlia mostrou como lida com a questão das diferenças em sala de aula:

É tentar trabalhar com os meninos essa coisa da diferença. Porque muitas crianças, não sei se pela visão da família ou se é deles mesmo, têm essa coisa de não respeitar a diferença do outro. Então, tem todo tipo de preconceito: com relação a cabelo, como está o cabelo, se a criança está limpa ou não, se a criança é negra ou não, se fala corretamente ou não...

E a gente tem que trabalhar essa visão com eles. Tem que estar explicando, tem que fazer trabalho. A gente conta uma história com alguma coisa correlacionada, conversa e tem que explicar que não é por aí (JÚLIA, 2008).

Apresentaram o que observaram com relação à atitude de suas colegas de trabalho frente às diferenças.

Lorena afirmou que tem várias maneiras de os professores e professoras lidarem com a diversidade. Tem aqueles que tentam relacionar-se da melhor forma possível com isso, e tem outros que dão prioridade para aqueles alunos e alunas que estão desenvolvendo no ritmo que eles consideram como o ideal, que eles definem que seria o correto. Nesse último caso, os alunos e alunas que não se adequarem a esse ritmo idealizado de aprendizagem serão isolados.

Pensa que, até o 5º ano do Ensino Fundamental, como é um professor ou professora só, é mais fácil ficar lidando com a diversidade em sala de aula. Após, são vários professores e professoras para cada turma, e cada professor ou professora tem um jeito próprio de lidar com os alunos e alunas.

Stela pensa que cada um tem uma verdade, tendo em vista que as pessoas são diferentes e têm concepções da educação diferentes. Opinou que alguns de seus colegas são empenhados; outros estão em outro patamar e acham que podem fazer seu trabalho de qualquer maneira. Não os questiona por isso, porque acha que cada um tem o direito de desenvolver o seu trabalho da maneira que achar melhor e que lhe dê segurança. Às vezes, tem divergências de ideias com eles, mas reconhece que sempre há uma troca de experiências.

Comentou o que observou sobre o procedimento de alguns professores e professoras. Segundo ela, eles teriam o costume de utilizar um “caderninho” contendo o plano de aula. Eles o utilizam durante o ano corrente e, no ano seguinte, o repetem para o mesmo ano/série, como se os estudantes da nova turma não fossem pessoas diferentes.

É prática comum os professores e professoras repetirem o conteúdo dos anos anteriores e o ministrarem da mesma forma, pois consideram que as classes, tanto as antigas como a atual, são homogêneas. Silva, E. T. (1996), em suas pesquisas, verificou

que os procedimentos metodológicos, adotados pelos professores e professoras em classes de 1ª à 8ª séries, eram sempre os mesmos, sem variações.

Stela assinalou que o procedimento comentado por ela acima não respeita as diferenças, uma vez que cada turma é uma turma, que cada aluno ou aluna age de um jeito, que cada um tem uma diferença e que cada um tem uma demanda distinta. Às vezes, uma demanda socioafetiva, às vezes uma demanda mesmo de conhecimento propriamente dito. Disse, figuradamente, que as pessoas *surgem* no dia-a-dia. Com essa afirmação, ela quis dizer que acontecem muitas situações imprevistas no cotidiano de uma sala de aula. Disse que, às vezes, o professor ou a professora planejam e querem trabalhar um conteúdo em determinado dia, mas aí acontece, por exemplo, o caso da menina que foi assassinada pelo pai e pela madrasta. Frente a esse imprevisto, surge a necessidade de mudarem o que foi planejado. É preciso trabalhar aquilo com seus alunos e alunas, pois o fato não pode ser simplesmente ignorado.

Maria disse que seus colegas querem que as salas sejam homogêneas, com alunos e alunas ideais. Ela não acredita em uma escola homogênea, tendo em vista que a realidade não é essa. Para ela, nenhuma escola é homogênea, nenhuma escola é ideal. Acredita que os professores e professoras têm de aprender a lidar com as diferenças.

Júlia comentou o que observou como prática de alguns professores e professoras com relação aos alunos e alunas com deficiências, a qual ela considera como antiética:

É muito difícil lidar com essas coisas, porque a gente vê muita gente ainda, professora mesmo, que não trabalha com a diversidade de jeito nenhum.

Você vê aluno isolado em sala de aula.

Ainda mais aqui em Juiz de Fora, pois tem gente querendo que tenha laudo médico, que tenha laudo psicológico, que tenha laudo de tudo que é jeito para ganhar os 20%. Eu sou totalmente contra isso.

Me dá um desespero quando começam assim: “Ah!... Esse menino não aprende... Só pode ser alguma coisa... Manda ele para fazer uma avaliação psicológica... Manda para o médico... Chama a família...” (JÚLIA, 2008).

Na rede municipal de Juiz de Fora, de acordo com o Decreto do Executivo n. 5.687 (JUIZ DE FORA, 2009a), de 26 de agosto de 1996, para que o professor ou professora tenham o direito de receber 20% a mais em seu salário, a título de adicional para aperfeiçoamento profissional para lidar com alunos e alunas com necessidades educacionais especiais, é necessário que haja um laudo psicopedagógico ou médico comprovando a existência de deficiência física, sensorial ou mental no aluno ou na aluna.

Essa norma tem a finalidade de propiciar aos professores e professoras que lidam com educandos com necessidades especiais os meios para que eles possam frequentar algum curso (LIBRAS, por exemplo) ou possam adquirir livros, afim de que ofereçam o melhor de si para os seus alunos e alunas. No entanto, os 20% estão sendo vistos como uma *indenização* por um trabalho prestado. E, ao ser pensado como *indenização*, a acepção que se tem é a de uma recompensa por um trabalho ruim, penoso. Ou seja, além de haver um desvirtuamento da finalidade da lei, os professores e professoras que agem dessa forma somente aceitam atuar em turmas que tenham a presença de alunos e alunas com deficiência porque têm uma vantagem pecuniária, não porque têm uma mentalidade voltada para a inclusão.

Júlia também citou exemplos de posturas com relação à educação para todos. Disse que, além de existirem professores e professoras que não aceitam o fato de que as pessoas são diferentes, algumas famílias também não aceitam. Outras, cujas crianças têm alguma deficiência, as mantêm dentro de casa, excluídas, sem acesso à educação.

As situações relativas às práticas pedagógicas em contexto de diversidade, analisadas neste item, situaram-se nos seguintes campos: *práticas tradicionais* utilizadas pelas escolas e pelos professores e professoras para lidarem com as diferenças (encaminhar alunos e alunas que apresentam alguma dificuldade na aprendizagem, ou que estejam fora da faixa etária, para classes separadas, de reforço ou de aceleração; escolher as turmas mais fáceis de lidar; efetuar uma leitura negativa dos alunos e alunas com dificuldades, rotulando-os; e identificar e nomear as deficiências, tendo por base o modelo médico-pedagógico); *lidar com níveis diferentes de aprendizagem*; *lidar com pessoas com deficiências sensoriais*; as *estratégias* utilizadas pelas professoras nas diversas situações; e *atitude de suas colegas de trabalho frente às diferenças*.

6.6 As concepções sobre a educação para a diversidade

Como consequência das diversas socializações que as professoras tiveram a oportunidade de vivenciar ao longo de suas vidas, desde a trajetória escolar, passando pela formação docente, até as experiências vividas no início de suas carreiras, elas incorporaram diversas concepções sobre as diferenças e como lidar com elas em sala de aula.

Inicialmente, algumas professoras manifestaram a sua visão sobre a educação para a diversidade:

Concebo a Educação Inclusiva como sendo uma educação para todos, independentemente de cor, de raça, de religião, de ritmos de aprendizagem principalmente, pois cada um tem o seu ritmo, cada um tem o seu desenvolvimento, e isso deve ser respeitado (LORENA, 2008).

Penso que todos são diferentes e isso é uma coisa básica do ser humano. Não tem como fugir disso e achar que o diferente é que está errado e que é o estranho, que é o anormal.

A diferença é a essência dos seres humanos: sermos diferentes uns dos outros. E, aí, o respeito a essa diversidade é o básico para qualquer trabalho na sala de aula.

A diversidade é a diferença, em que ninguém é igual a ninguém. Está na minha sala e, em todas as turmas, há a diversidade.

Na universidade, eu aprendi a aceitar melhor isso [a diversidade]. Se a gente quer ser professor, tem que encarar os desafios de, a todo momento, a todo dia, estar lidando com as diferenças.

Estou estudando para entender, cada vez mais, a questão da inclusão. Alguns dizem que é difícil.

É difícil, mas a escola foi feita para o aluno, não foi feita para o professor.

Então, quando a gente escolheu essa profissão, a gente sabia que não ia lidar com alunos todos iguais (VERA, 2008).

Sou totalmente a favor da diversidade.

Eu vejo muita gente assim, que não compreende, às vezes, ainda, essa diferença que todo mundo tem.

***Ninguém é igual ao outro** [dito com ênfase] (JÚLIA, 2008).*

Inclusão é os professores se adaptarem aos alunos, não o contrário.

É a escola mudar para eles, não eles mudarem.

A diferença não se refere apenas àqueles que têm deficiências. Todo mundo tem alguma coisa, todos são diferentes. Cada um tem as suas dificuldades, cada um tem os seus problemas (MARIA, 2008).

Para **Clara**, há um tempo atrás, essa questão da inclusão tratava só do deficiente mesmo, a inclusão do deficiente em sala de aula. Hoje, ela vê a inclusão em todos os sentidos, em relação a gênero, raça, cultura, física, mental e social.

Com relação à maneira como foram construídas essas concepções, foi bem variado. **Júlia**, por exemplo, relatou que sua família é grande, com uma variedade imensa de tipos físicos, de cabelo, de tudo, incluindo um primo que tem deficiência mental, e que todos foram criados com essa visão da diferença.

Eu tenho essa coisa de ter trabalhado a diferença na família. Eu sempre convivi com a diversidade desde pequena. Então, a minha formação, recebida da minha família, já tinha sido desse jeito, de conviver com a diversidade. Então, minha mãe estava sempre me orientando, do mesmo jeito que eu faço hoje com os meus alunos (JÚLIA, 2008).

Clara falou sobre os preconceitos construídos durante o decorrer da sua vida:

Então, o que eu busco fazer é tentar ser o mais humana possível, tentando me policiar com esse preconceito que já vem enrustido na gente. E isso ficou enrustido mesmo. Desde a época da minha infância, da minha formação... (CLARA, 2008).

Ela afirmou, na fala anterior, que o preconceito é uma atitude que é construída desde a infância, desde a formação escolar básica, e que persiste ao longo do tempo. Ela reforçou essa persistência, essa incorporação na identidade, ao dizer que “isso ficou enrustido mesmo”.

São pré-concepções herdadas de suas histórias de vida, anteriores ao curso de formação inicial, e que permanecem fortemente arraigadas caso nada for feito pela própria pessoa para desconstruí-las, pois a maioria dos dispositivos empregados pelos cursos não consegue mudá-las nem abalá-las. Mais tarde, as pré-concepções sobre a diversidade, principalmente os preconceitos em relação aos grupos de excluídos e às diferenças, poderão influenciar negativamente a prática docente (TARDIF; RAYMOND, 2000). Ou seja, caso o Curso de Pedagogia, realizado por ela e por suas colegas, não contasse com a influência do professor e da professora das disciplinas relacionadas à diversidade, conforme ela relatou anteriormente, as pré-concepções dessas pessoas sobre esse tema poderiam ser as mesmas que já estavam incorporadas em suas identidades antes de iniciarem esse curso, o que poderia resultar em práticas pedagógicas excludentes.

Júlia afirmou que é mais fácil mudar as concepções sobre as diferenças nas crianças. Ela diz que pode orientar os seus alunos para o futuro. Entretanto, com relação aos adultos, que já têm uma história, que já têm uma família que também influencia muito, é mais difícil mudar concepções.

As crianças a gente consegue, porque a gente conversa com as crianças. Porque, quando a gente vê que vem da família, a gente pode chamar a família, ou a mãe para conversar. E elas estão sendo criadas com essa nova visão das diferenças (JÚLIA, 2008).

Elas relataram também como concebem a aplicação das teorias sobre a educação para a diversidade na prática diária.

Vera concebe que a diversidade não está presente somente em turmas que tenham alunos e alunas com deficiências. Afirmou que, quando os professores e professoras têm mais contato com essa questão, quando começam a olhar para a turma, passam a ver que todos são diferentes. Ela tem o pensamento de que a inclusão ainda está em um processo de desenvolvimento e que falta, principalmente, informação e conscientização dos professores e professoras.

Lorena opinou que a diversidade está intimamente ligada à Educação Inclusiva e que, a partir do momento em que a escola oferecer uma educação voltada para a inclusão, os professores e professoras estarão lidando melhor com a diversidade. Eles estarão respeitando todas as pessoas, pois cada um tem um ritmo de aprendizagem, cada um tem uma característica. Para ela, é importante, na sala de aula, os professores e professoras não compararem os alunos e alunas entre si, pois cada um é um ser único. Um aluno, ou uma aluna, só pode ser comparado com ele mesmo. Ao se fazer uma avaliação, os professores e professoras têm que avaliá-lo para ver o ponto em que ele iniciou, e não devem compará-lo com os outros colegas.

Ela acredita que a Educação Inclusiva está relacionada à proposta pedagógica da escola. Tudo tem que ser revisto, a começar pela questão da avaliação. Esta tem de ser revista, porque não tem como falar que a escola pratica uma Educação Inclusiva se aquela avalia os alunos e alunas numa forma tradicional. A proposta pedagógica da escola precisa ser revista. Defende que esta não pode ficar só no papel, precisando de ações na prática.

Acha que a Educação Infantil é a base de tudo, considerando a forma como os professores e professoras lidam com as crianças.

Você acha que uma simples palavra não vai refletir no desenvolvimento dela [da criança], mas a forma de você lidar com a dificuldade dela pode travá-la para o resto da vida. A criança, por exemplo, pode sofrer um trauma de querer escrever. Muitos problemas que as crianças apresentam mais tarde vêm da Educação Infantil, porque não foi trabalhado da forma que deveria ser.

E a criança, às vezes, tem aquele bloqueio. E, em muitos casos, vem lá da Educação Infantil, porque o professor não soube lidar (LORENA, 2008).

Exemplificou uma das dificuldades para implementar a Educação Inclusiva, dizendo que acontece de um professor ter uma visão dos alunos e alunas e, no ano

seguinte, esses mesmos alunos e alunas recebem um novo professor, o qual tem outra visão.

Para a proposta pedagógica ocorrer na sala de aula, não adianta eu fazer a minha parte sozinha. Se o outro não fizer, se o coletivo não fizer, aí não adianta nada.

Você tem uma criança que tem um ritmo mais lento. E você a está incentivando, buscando compreender e reconhecer os avanços que ela tem.

Aí, no ano seguinte, ela vai para outro professor, e ele fala: “Nossa!... Mas ela não consegue fazer nada...” (LORENA, 2008).

Segundo a opinião de **Clara**, hoje, muita gente acha que incluir é só o aluno ou a aluna estarem presentes ali, naquele espaço da sala de aula, pois ainda utilizam as concepções da integração. De acordo com a sua concepção sobre a inclusão, a escola tem de se reorganizar pedagogicamente, humanamente, seja até na estrutura física, para que os alunos e alunas sejam aceitos e considerados em todas as suas diferenças. E acredita que não basta deixar esses alunos e alunas em sala de aula, mas questiona como é que o professor e a professora podem contribuir efetivamente para o sucesso deles. Acredita também que, para uma escola contemplar a diversidade, é preciso fazer uma reestruturação curricular, uma reorganização pedagógica e uma formação continuada dos professores e das professoras. Opinou que as escolas ainda não estão cumprindo com esse compromisso com a diversidade por vários motivos. Às vezes, até está presente no Projeto Político-Pedagógico, mas não é contemplado na prática. O que está faltando mesmo é a prática voltada para o reconhecimento das diferenças.

Júlia acha que a diversidade existe em todo lugar, que não há sala de aula homogênea. Segundo afirmou, por mais que as pessoas achem que estão agrupando alunos e alunas de uma maneira homogênea, ela não acredita nisso, porque todos são diferentes, pois cada um tem um jeito, cada um tem a sua estruturação particular de família, cada um tem a sua história. Em suas turmas, sempre procurou olhar seus alunos e alunas sob a ótica de que todos são diferentes. Argumentou que, por mais que se tente trabalhar um conteúdo pensando que os alunos e alunas vão aprender da mesma forma, é certo que não vão. Isto porque, ao se acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças, percebe-se que, mesmo levando-se os alunos e alunas a construírem um conhecimento de determinado conteúdo, seja de qualquer área, cada um vai chegar na conclusão do que ele conseguiu realmente entender com aquelas aulas de uma maneira diferente. Ela afirmou que percebe essa diferença de ritmos de aprendizagem e de maneiras de aprender quando está fazendo

uma avaliação, pois verifica que cada um chegou a uma resposta por caminhos diversos, de acordo com a sua história, de acordo com a sua experiência.

Então, eu acho que não tem essa coisa de ser homogênea. É totalmente todo mundo diferente, e que a gente tem que respeitar. É que a gente tem que tentar trabalhar de forma diferente também, para poder ajudar no processo de desenvolvimento de todos os meninos (JÚLIA, 2008).

Stela acha que dizer que a turma com a qual está trabalhando no momento é homogênea é uma coisa complicada, porque o ser humano é diferente. Em vista disso, não acredita nunca na homogeneidade, e sim na heterogeneidade. Ressalta que a sua turma, por mais que tenha um nível, que seus alunos e alunas sejam mais ou menos nivelados em termos de aprendizagem, tendo apenas dois ou três em outra fase, em outro estágio de aprendizagem, ela é uma turma de diferentes: diferenças raciais, sociais, todo tipo de diferença familiar, de estrutura familiar etc.

Ela se referiu à sua turma, dizendo-a composta de crianças diferentes, mas segundo a concepção de *alteridade* (SKLIAR, 2006). Em nenhum momento se referiu a qualquer diferença como fator determinante de menor capacidade de aprender, ou como causa de fracasso escolar, ou ainda como sendo uma *anormalidade* (SKLIAR, 2006). É sabido que existem pessoas com atitudes e concepções opostas às de **Stela**, as quais acham que ser diferente constitui um problema, que rotulam e dividem os indivíduos em *normais* e *anormais* (SKLIAR, 2006), que consideram os diferentes como *desviantes da normalidade* (MARQUES, C. A., 2001) e que estes, em virtude de sua diferença, estarão pré-destinados ao fracasso escolar (FOGAÇA, 2008).

Stela entende que a diferença é um desafio mesmo. As pessoas vão ver que existe a diferença e que podem interferir de alguma forma, não para mudar ou para homogeneizar o grupo. Elas poderão interferir para valorizar a diferença, para o Outro se sentir diferente e sentir que “ser diferente” não tem nada de errado. Afirmou que as diferenças não a atrapalham em seu trabalho docente, pois encara a diferença como um desafio. É uma oportunidade que tem para desenvolver o seu trabalho de uma maneira mais diversificada. Com relação à sua sensibilidade com as questões da diferença, acha que alguma coisa as pessoas trazem de suas histórias de vida.

Eu acho que o tempo todo a gente está construindo, o tempo todo a gente está transformando. A gente transforma o medo, a gente transforma a insegurança diante daquilo tudo, a gente vai transformando. A gente sempre tem que transformar em coisa boa. Eu acho que eu sempre procuro transformar essa sensibilidade numa coisa boa. Numa coisa boa para mim e para o Outro (STELA, 2008).

Destacou que, às vezes, são pequenas coisas do dia-a-dia que podem ser trabalhadas. Os docentes podem constatar que algumas pequenas coisas podem ser feitas, as quais podem trazer grandes resultados para esses alunos e alunas.

Júlia abordou o aspecto relacionado ao preparo de uma aula. Ela entende que não pode elaborar uma aula e achar que aquela aula vá acontecer sempre do jeito que foi imaginado. Exemplificou, relatando o caso de professores e professoras que planejam as aulas para o ano inteiro. As atividades são marcadas com antecedência e o programa é cumprido de forma sequencial, independentemente do grau de progresso na aprendizagem dos alunos e das alunas. Ela afirma que, embora tenha um planejamento, podem surgir, na sala de aula, outras situações relacionadas com o que foi planejado, as quais são oriundas, por exemplo, de uma “rodinha” de alunos e alunas ou de uma conversa. Em sua opinião, é muito difícil de as pessoas entenderem que cada um tem a sua história, que cada um tem o seu ritmo de aprender e que a gente tem de respeitar isso.

Como cada um é de um jeito, e cada um tem a sua experiência, a cada dia na sala de aula da gente, a gente tem uma atenção para determinado assunto que surge ali da conversa e da realidade deles e da minha também (JÚLIA, 2008).

Clara relatou que, ao assumir a sua primeira turma, pensava que a sala era totalmente homogênea. Achava que todo mundo estava no mesmo nível, que as crianças já estariam lendo, que estavam alfabetizadas no mesmo nível. Hoje, ela vê a sala como totalmente heterogênea e percebe que cada aluno tem as suas especificidades. Assim, ela procura respeitar essas diferenças, partindo do pressuposto de que, na escola, vive-se uma grande diversidade: racial, de gênero, culturais, físicas, mentais e sociais. Acredita que não há uma *receita* pronta para ser um professor ou uma professora de sucesso. Desse modo, ela afirmou que procura deixar os seus preconceitos de lado e tentar buscar que esses alunos e alunas sejam respeitados nas suas diferenças. Acredita que o respeito tem de partir dela, por ser mediadora e por ser uma formadora de opinião, e que tem de fazer com que ela seja um exemplo para eles, por meio do seu discurso em sala de aula, na forma como

interfere numa atividade do aluno ou da aluna, e na forma como se dirige a esses alunos e alunas. E resumiu a sua postura diante da diversidade:

Então, eu busco, assim, o tempo todo, me policiar, porque é difícil a gente conviver com essa diversidade (CLARA, 2008).

Finalmente, neste último item da análise, os relatos abordaram a *visão das professoras sobre a educação para a diversidade; a maneira como foram construídas as concepções sobre a diversidade, na opinião das professoras; e como as professoras concebem a aplicação das teorias sobre a educação para a diversidade na prática diária.*

Concluindo a análise das histórias de vida das professoras, constatei que, da mesma forma apresentada por Dubar (2005) e por Tardif e Raymond (2000), a constituição, assim como a reconstituição, das identidades profissionais docentes das professoras entrevistadas ocorreu por meio da influência exercida por sucessivas socializações, surgidas em suas respectivas trajetórias de vida, na escolarização básica, na formação inicial e, principalmente, nas experiências de magistério vivenciadas no início de suas carreiras, influência essa exercida em maior ou menor intensidade em função da significância que cada fato tinha para elas.

Considerando a pretensão inicial de que as professoras ressignifiquem suas atitudes e concepções com relação às diferenças, constatei também a importância da influência exercida pelos professores e professoras formadores e dos coordenadores e coordenadoras pedagógicos para a reconstrução das identidades dessas pessoas, a fim de que se possa implantar uma escola inclusiva.

7 REATANDO O FIO DAS HISTÓRIAS



Tecedora – Dulcinéa Brito (2008)

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou, pelo menos, não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar [...] (CLARICE LISPECTOR, 1999, n. p.).

Assim como Clarice Lispector se expressou, esta pesquisa, que ora se encerra, é composta por muitas histórias, como os fios de um tapete. Chegou a hora, portanto, de *reatar o fio dessas histórias*, a fim de que o *tapete* seja apreciado em sua plenitude.

Ao ser iniciado o diálogo com os leitores e leitoras, foi mostrado que, quando se aprofunda os estudos sobre a realidade educacional brasileira, pode-se verificar que ela vem enfrentando, ao longo do tempo, problemas que afetam predominantemente os alunos e as alunas da rede pública, uma vez que estes constituem a maioria dos estudantes que frequentam o Ensino Fundamental.

Na apresentação do tema, pôde-se constatar também que, a partir do início do movimento pela universalização do ensino, parcelas consideráveis da população de excluídos tiveram a oportunidade de serem incorporadas à educação regular. Até que, ultimamente, após a assinatura da "Declaração Mundial de Educação para Todos", ocorreu, em curto prazo, uma massificação dos alunos e alunas matriculados em escolas públicas. Em decorrência desse fato, os professores e as professoras do Ensino Fundamental, os quais, anteriormente, mantinham um olhar homogeneizador sobre seus alunos e alunas, viram-se frente ao desafio de compreender a diversidade humana. Porém, em sua maioria, ainda continuam a adotar práticas de ensino tradicionais, cuja tendência é homogeneizar.

Hoje, a prática pedagógica voltada para o processo de inclusão, considerando todos os alunos e alunas, é algo que ainda está em construção, uma vez que implica em mudança de concepção e de atitudes com relação às diferenças. Esta mudança torna-se necessária, tendo em vista que alguns professores e professoras ainda manifestam atitudes de preconceito para com os alunos e alunas que fogem ao padrão estabelecido. Tais atitudes fazem com que os e as docentes tenham baixas expectativas com relação ao sucesso escolar de seus alunos e alunas, fato que pode interferir diretamente no rendimento destes. Há uma crença generalizada de que *é natural* que os alunos e alunas, em decorrência de diferenças relacionadas a gênero, sexo, etnia, classe social ou de alguma deficiência, tenham ou venham a ter dificuldades de aprendizagem.

Concluiu-se então que, para desconstruir essas atitudes preconceituosas, os professores e as professoras do Ensino Fundamental precisam ressignificar sua formação,

para que apresentem uma *identidade profissional docente* que contemple a diversidade, pois só assim poderão atuar diante dos desafios decorrentes de *uma escola para todos*.

Assim, foi realizado o presente estudo, com o objetivo de compreender a constituição da identidade profissional docente através das histórias de vida de professoras do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Juiz de Fora, enfatizando sua história de formação em contexto de diversidade.

Para iniciá-lo, procurou-se compreender, primeiramente, como é constituída a identidade profissional docente, a fim de entender porque cada professor ou professora tem uma maneira específica e única de ser e de exercer a sua prática.

Foi constatado que essas diferentes maneiras ocorrem porque cada indivíduo tem uma identidade diferente de todas as demais pessoas, a qual é externada em termos de posturas e de atitudes que ele manifesta diante dos desafios e das situações com os quais se depara. Assim, considerando o caso específico das professoras, sujeitos deste estudo, a diversidade de modos de ser interfere diretamente em suas práticas pedagógicas. Cada professora concebe o processo educativo e como deve proceder em sua prática pedagógica de acordo com o seu jeito próprio de ser e de pensar.

Viu-se também que a identidade não é fixa nem definitiva, pois decorre de um processo contínuo de transformações, em que os indivíduos a constroem e a reconstruem ao longo de suas trajetórias de vida. Ela é fruto da articulação entre uma construção pessoal e uma construção social, resultante de sucessivos processos de socializações. Ou seja, uma articulação entre dois processos: como o indivíduo se vê e quer ser; e como o Outro o vê e diz o que ele é.

Foi também visto que, nesse processo de socialização, o indivíduo, caso pretenda pertencer a um determinado grupo, adotará voluntariamente as atitudes desse grupo, as quais modificarão a sua conduta. Em decorrência, o papel social a ser desempenhado pelo indivíduo, em determinado espaço e em determinado tempo, será sempre imposto pelas instituições, as quais ditam as regras de como ele deve agir. Este papel social será dotado de pré-suposições, as quais incluem normas, valores, regras e expectativas em relação a essa ação e que definem os requisitos para um indivíduo fazer parte desse grupo e os critérios para ele se reconhecer e ser reconhecido como membro do grupo.

A identidade profissional docente será formada em paralelo, junto com todos os outros papéis que as pessoas assumem, e sendo influenciada por eles no decorrer desta formação.

Os saberes básicos para a prática docente são adquiridos, em parte, na universidade. Entretanto, são as experiências práticas no cotidiano da escola a fonte

privilegiada de aprendizagem do saber ensinar. Outros saberes já estão incorporados nos indivíduos, como fruto de suas histórias de vida, uma vez que os professores e professoras já conviveram durante um longo tempo, antes mesmo de iniciarem as suas carreiras, com o ambiente de trabalho.

Após a formação, nos anos iniciais da carreira, vivenciarão experiências fundamentais, tanto para a estruturação dos saberes docentes como para a configuração de uma identidade profissional docente que os acompanhará por longo tempo.

Em seguida, foi apreciada a realidade atual da educação brasileira com relação à diversidade, contexto em que esses profissionais exercem a sua prática docente.

Viu-se que está ocorrendo uma mudança de mentalidade, em que o modelo excludente de sociedade está sendo superado por um novo modelo, fundamentado no reconhecimento e no respeito às diferenças, partindo-se do princípio de que estas são inerentes aos seres humanos, com a pretensão de alcançar uma igualdade de oportunidades para todos os indivíduos.

Desse modo, a inclusão representa, hoje, um novo paradigma social e educacional, o qual defende uma sociedade mais justa e mais democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas. E, para que esse paradigma se concretize na prática, é necessário que todos se conscientizem de que a sociedade contemporânea é caracterizada pela diversidade cultural, na qual coexistem diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana.

De acordo com esse novo modelo, o desvio é considerado apenas como diferença, não como oposição a um determinado padrão de normalidade. A dicotomia normal *versus* anormal cede lugar ao entendimento de que a natureza humana comporta uma infinidade de condições existenciais.

Em função desse paradigma, Educação Inclusiva é aquela ministrada para todos os alunos e alunas em salas de aulas regulares, não sendo admitida qualquer tipo de segregação, mesmo aquela camuflada sob as denominações de classes de aceleração, classes de apoio etc., não sendo também prevista a divisão dos professores e das professoras em *capacitados* e *especialistas*. Além dessas premissas, não deve ocorrer a separação dos alunos e alunas com necessidades educacionais especiais em escolas ou em classes especiais. E, para que uma escola seja inclusiva, as práticas pedagógicas precisam ser revistas e a escola deve valorizar a cultura, a história e as experiências anteriores de seus alunos e alunas, bem como respeitar seus ritmos de aprendizagem.

No entanto, ao se verificar a realidade das escolas brasileiras, foi constatada a existência de modelos que não configuram a inclusão, pois elas continuam a atender aos

alunos e alunas que tenham necessidades educacionais especiais em espaços escolares segregados, tais como classes especiais, salas de recurso, turmas de aceleração, escolas especiais etc.

Viu-se, então, que essa maneira de tratar a educação tem sua origem nas concepções tradicionalistas de ensino/aprendizagem internalizadas pela maioria dos diretores e diretoras e dos professores e professoras, as quais são resultantes de sentimentos e de crenças cristalizadas. Ou seja, foi construída uma *identidade docente* que vê as diferenças como um óbice ao desenvolvimento rotineiro da prática docente.

Para transformar essa prática, é preconizada uma tomada de atitude em todos os níveis: político, governamental, social, comunitário e individual. O enfoque individual foi o observado de forma prioritária no presente trabalho, tendo em vista que o fundamental para a implantação de uma educação para todos é o comprometimento dos profissionais da educação com a Educação Inclusiva, além da mudança de atitudes com relação às diferenças.

Tendo em vista que a construção da identidade docente é influenciada por vários fatores, entre eles a formação inicial, foi analisado, após, como vem sendo realizada essa formação dos professores e das professoras em geral, assim como aqueles e aquelas formados pelo Curso de Pedagogia da UFJF, uma vez que deverão exercer a sua profissão em um contexto de diversidade.

Foi visto que, no período considerado pelo estudo, houve uma miscelânea de possibilidades, tanto com relação aos tipos de cursos de formação como dos níveis escolares dos formados. Esse fato, acrescido com as idas e vindas da legislação sobre formação inicial e com o acúmulo de atribuições e de responsabilidades previstos na legislação educacional em vigor, resulta em uma infinidade de perfis identitários e de concepções sobre a educação nos professores e professoras que estão, no momento, em atividade docente.

Com relação à formação, tendo em vista a diversidade, a legislação em vigor prevê dois modelos distintos de professores e professoras: os *capacitados* e os *especializados*. Por outro lado, essa legislação está causando certa confusão, pois induz a uma compreensão de que a Educação Inclusiva é voltada exclusivamente aos sujeitos com deficiências físicas, intelectuais e sensoriais.

Foi considerado, no estudo, que não há necessidade de formar professores e professoras *capacitados* ou *especializados*, assim como de não existir, nos cursos de formação, disciplinas específicas para cada tipo de deficiência. Chegou-se à conclusão de que é necessário que todos os professores-formadores compreendam a diversidade

humana, rompendo com a dualidade normal *versus* anormal, para que os alunos e alunas docentes possam se envolver num processo de formação que tenha como base a diversidade.

Com relação ao Curso de Pedagogia ministrado pela Faculdade de Educação da UFJF, foi visto que as professoras, sujeitos da pesquisa, foram formadas tendo por base o currículo implantado a partir de 1999, no qual consta a disciplina “Introdução à Educação Especial”, atualmente denominada como “Educação e Diversidade”. Essa disciplina procurou e ainda procura veicular o sentido de diversidade, conforme defendido pelo presente estudo.

Para tornar realidade a pesquisa, optou-se pela metodologia de pesquisa denominada “história de vida” e, para efetivar a investigação proposta, foram realizadas entrevistas individuais abertas com seis professoras, selecionadas a partir dos seguintes critérios: formadas em Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, no período de 2000 a 2003; que estivessem ministrando aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas da rede municipal de Juiz de Fora; e que estivessem exercendo as funções do magistério apenas nos últimos cinco anos.

E, finalmente, no último capítulo, foram apresentadas as histórias de vida das professoras entrevistadas com as respectivas análises, as quais serão sintetizadas a seguir.

Inicialmente, foi percebido que as histórias de vida, por lidarem com memórias, remeteram as professoras entrevistadas a um universo de sentimentos, de emoções e de lembranças de acontecimentos ocorridos no início e no decorrer de suas vidas.

Constatou-se então que um fato ou uma socialização ocorridos no início da vida da pessoa poderão construir uma identidade que perdurará até que outro fato ou socializações mais recentes poderão reconstruir a sua identidade, tendo em vista que essa não é definitiva, pois é decorrente de um processo contínuo de transformações. Foi visto também que, para a (re)constituição de uma identidade, não importam os fatos em si, mas a significância destes para a pessoa. Pode-se inferir, por tal assertiva, que fatos similares podem influenciar, de diferentes maneiras, a constituição das identidades das pessoas, ou nem mesmo causar qualquer reação.

As professoras conviveram em ambientes diferentes, sofrendo todo tipo de socializações e de influências.

Aquelas que ocorreram no início de suas vidas e durante a escolarização básica resultaram na escolha da carreira docente. Algumas foram incisivas e geraram uma *certeza* no momento da escolha da profissão, as quais podem ser relacionadas com os seguintes fatores: *culturais, sociais, relações interpessoais e econômicos*. Outras geraram dúvida e

incerteza na escolha da carreira, pois os fatores de influência não estiveram tão presentes, ou então, porque as professoras vivenciaram experiências que deixaram marcas negativas em sua identidade, causando-lhes indecisão na escolha da profissão.

Como fatores *culturais* foram mencionadas as brincadeiras na infância, de “escolinha”, típicas das meninas, como se a profissão de professora fosse predestinada para as mulheres, em que a atividade docente seria uma extensão da família, das atividades femininas. A cultura do ambiente em que elas viviam também foi mencionada, direcionando as profissões, como se essa carreira fosse a única opção possível para as mulheres.

Os fatores *sociais* foram constituídos pela importância que os pais e as mães davam aos estudos e às concepções que eles tinham sobre a educação; pelo relacionamento que a pessoa teve com antigos professores e professoras e do falar sobre eles; ou pela influência exercida por suas colegas.

As *relações interpessoais* foram representadas pelo ambiente favorável da escola básica; por entender que a carreira de magistério seria a continuação natural dos seus estudos, por estar concluindo um curso direcionado para o magistério; por dar aulas particulares durante o tempo de escolarização básica; e pela existência de professores ou professoras na família.

Os fatores *econômicos* prevaleceram como condicionantes na escolha efetuada por outras professoras, pois qualquer outra opção de carreira poderia implicar em dispêndios maiores de recursos.

As experiências vivenciadas pelas professoras entrevistadas durante o Curso de Pedagogia na UFJF, e marcantes para suas identidades, situaram-se no campo do *relacionamento pessoal, nas discussões acadêmicas, na prática pedagógica, nos estágios realizados e no campo subjetivo*.

No campo do *relacionamento pessoal*, foram citadas experiências vivenciadas pelas professoras entrevistadas com os professores e professoras do Curso de Pedagogia, as vivenciadas com as demais colegas, com troca de experiências de magistério, e aquelas com outros professores e professoras durante os estágios.

As experiências relacionadas às *discussões acadêmicas* foram as referentes à construção de conhecimentos inerentes ao conteúdo curricular; às experiências de magistério anteriores ao curso, considerando que, quando a pessoa já exerce o magistério e vai para a faculdade, já tem hábitos incorporados que têm origem na prática, mas que são mais difíceis de mudar; e às concepções que o corpo docente tinha sobre a diversidade e de como lidar com esta, as quais eram repassadas para seus alunos e alunas do curso e incorporadas por estes. Com relação a estas últimas, foi constatado que as discussões

acadêmicas sobre a diversidade eram pouco abordadas no Curso de Pedagogia e, quando aconteciam, eram direcionadas para as deficiências físicas, sensoriais e intelectuais, reflexo da influência da Educação Especial. Somente nas disciplinas específicas enfocadas na diversidade é que o sentido veiculado era o de inclusão de todos os alunos e alunas. Para algumas professoras, a construção de um pensamento crítico voltado para contemplar a diversidade teve origem durante o curso na universidade; outras afirmam que foi construído em vivências anteriores ao curso ou, após a conclusão deste, durante a prática docente, ao lidar com as diferenças na sala de aula. Daí, ressaltou, no presente estudo, a importância dos professores e professoras formadores para a construção de identidades que contemplem as diferenças.

A maneira como era exercida a *prática pedagógica* pelos professores e professoras do Curso de Pedagogia também influenciaram a constituição das identidades das professoras entrevistadas, uma vez que é comum os alunos e alunas desse curso assimilarem várias características identitárias de seus professores e professoras formadores, entre elas o modo de exercer a prática pedagógica, e de as repetirem em suas futuras práticas docentes.

Da mesma forma, elas citaram os conhecimentos práticos adquiridos e as vivências nos *estágios realizados* como fatores de constituição de suas identidades. Os estágios, ao mesmo tempo em que ofereceram oportunidades para as professoras adquirirem conhecimentos, também proporcionaram situações que as obrigaram a exercer uma reflexão mais aprofundada sobre relacionamentos humanos e sobre ética.

No *campo subjetivo*, constaram a significação do curso para as pessoas que o realizavam; a motivação para realizar o Curso de Pedagogia; outras características identitárias (além de suas práticas pedagógicas) dos professores e professoras do curso; e as experiências com a diversidade, ao conviver com pessoas de vários lugares, com realidades muito diferentes, e ao tomar conhecimento das histórias de vida dessas pessoas.

As professoras, ao iniciarem a sua prática docente, no período considerado como de *choque com a realidade*, foram posicionadas frente a situações inesperadas, relativas ou à *sobrevivência* na carreira ou à superação das dificuldades e entrada na fase de *descoberta*.

No primeiro caso – de *sobrevivência* na carreira –, os fatos e situações foram enfocados em: *correlação teoria aprendida na faculdade versus a prática pedagógica no local de trabalho; falta de material pedagógico; defasagem idade/série dos alunos e alunas; lidar com a diversidade e com as culturas diferentes; falta de apoio pedagógico; escolha/designação de turmas e/ou de disciplinas para as professoras iniciantes leciona-*

rem; alunos e alunas reais diferentes dos alunos e alunas idealizados nos cursos de formação; e relacionamento com os demais colegas de profissão.

No segundo caso – fase de descoberta –, elas relataram algumas situações que lhes causaram prazer, motivando-as para seguir na carreira docente; suas aspirações na carreira; o que pensam em relação ao processo educacional e ao papel da educação; e os fatores que mais contribuíram, na opinião delas, para a constituição das suas identidades de professoras.

Foi constatado que, nessa fase inicial da carreira, o coordenador ou a coordenadora pedagógicos são fundamentais para auxiliar na construção do conhecimento e dos saberes docentes por parte dos professores e professoras em geral e, desse modo, para a construção de identidades que contemplem as diferenças. Isto porque, se os professores e professoras iniciantes não tiverem com quem compartilhar suas experiências no cotidiano, eles apoiarão suas práticas em ações que vivenciaram na época de estudantes, reproduzindo as práticas pedagógicas de seus antigos professores e professoras, e dificultando a transformação de suas próprias práticas em busca de uma educação voltada para as diferenças. Foi constatado também que os coordenadores e coordenadoras pedagógicos poderão atuar principalmente na reconstrução da própria *cultura da escola*, uma vez que a influência das práticas tradicionais de ensino e, até mesmo, de concepções contrárias à inclusão, se repetidas no dia-a-dia, massificadas, e também em função do significado que a pessoa dê a essas novas influências, podem, em termos de possibilidades, desconstruir toda uma concepção voltada para a inclusão.

As situações relativas às práticas pedagógicas em contexto de diversidade situaram-se nos seguintes campos: *práticas tradicionais para lidar com as diferenças; lidar com níveis diferentes de aprendizagem; lidar com pessoas com deficiências sensoriais; estratégias utilizadas; e atitude de suas colegas de trabalho frente às diferenças.*

Foram citadas como *práticas tradicionais* utilizadas pelas escolas e pelos professores e professoras para lidarem com as diferenças: encaminhar alunos e alunas que apresentam alguma dificuldade na aprendizagem, ou que estejam fora da faixa etária, para classes separadas, de reforço ou de aceleração; escolher para lecionar somente as turmas mais fáceis de lidar, constituídas por alunos e alunas o mais próximo possível do chamado “aluno ideal”; efetuar uma leitura negativa dos alunos e alunas com dificuldades, rotulando-os; e identificar e nomear as deficiências, tendo por base o modelo médico-pedagógico.

Elas também relataram algumas experiências específicas de lidar com as diferenças em sala de aula, bem como as respectivas estratégias utilizadas para superar

suas dificuldades, as quais, por suas características, tiveram grande influência na (re)construção das identidades profissionais das professoras entrevistadas. Cabe ressaltar que elas deram um destaque especial às suas experiências em lidar com pessoas com deficiências sensoriais, denotando que a noção de vincular a inclusão apenas às pessoas com deficiências ainda está muito presente em suas identidades.

Como consequência das experiências que vivenciaram ao longo de suas vidas, elas incorporaram diversas concepções sobre as diferenças e como lidar com elas em sala de aula. Os relatos abordaram a *visão das professoras sobre a educação para a diversidade; a maneira como foram construídas as concepções sobre a diversidade, na opinião das professoras; e como as professoras concebem a aplicação das teorias sobre a educação para a diversidade na prática diária.*

Segundo elas afirmaram, ninguém é igual ao outro, todos são diferentes, pois a diferença é a essência dos seres humanos. Cada um tem as suas dificuldades, cada um tem os seus problemas. Inclusão é os professores se adaptarem aos alunos, não o contrário. É a escola mudar para eles, não eles mudarem em função da escola.

Com relação à maneira como foram construídas essas concepções, foi bem variado.

Elas relataram também como concebem a aplicação das teorias sobre a educação para a diversidade na prática diária: a inclusão ainda está em um processo de desenvolvimento e o que falta, principalmente, é informação e conscientização dos professores e professoras; os professores e professoras não devem comparar os alunos e alunas entre si; a Educação Inclusiva está relacionada à proposta pedagógica da escola, a qual precisa ser revista, não devendo ficar só no papel, mas precisando de ações na prática; para uma escola contemplar a diversidade, é preciso fazer uma reestruturação curricular, uma reorganização pedagógica e uma formação continuada dos professores e das professoras; e os professores e professoras poderão interferir para valorizar a diferença.

Dessa forma, a análise contribuiu para a elaboração das seguintes inferências. Professores e professoras são aqueles profissionais que iniciaram a constituição de suas identidades durante o tempo de escolarização básica, pois já conviviam diariamente com o ambiente – principalmente com a *cultura da escola* – em que, no futuro, passariam a exercer a sua prática. Deste ambiente, absorveram crenças, valores e concepções sobre o que é ser professor ou professora, sobre a educação em geral e sobre como lidar com as diferenças. A intensidade com que as socializações ocorridas nessa fase, assim como no restante de suas trajetórias de vida, interferiram na construção de suas identidades dependeu diretamente da significância que elas tiveram para essas pessoas. Mais tarde, na

faculdade, eles reconstruíram ou não essas concepções incorporadas na escolarização básica, em função da maneira de atuar dos professores e professoras formadores e das concepções sobre como lidar com as diferenças – voltadas ou não para uma educação inclusiva – que estes lhes propiciaram. Posteriormente, nos primeiros anos de suas carreiras, os professores e professoras reconstruíram, agora com maior intensidade, as suas identidades, por meio das influências exercidas pelas experiências práticas do cotidiano da escola, pela *cultura da escola* e pelos demais profissionais da escola, identidades estas que, possivelmente, os acompanharão por um longo tempo na carreira, delineando as suas práticas pedagógicas e as suas maneiras de ser e de estar na profissão.

Do exposto, vislumbra-se que, para um aprofundamento do estudo, será necessário que a pesquisa se estenda para verificar a influência exercida pela *cultura da escola* na constituição das identidades dos professores e professoras, bem como verificar a possibilidade de atuação dos coordenadores e coordenadoras pedagógicos tanto para a transformação da *cultura da escola* como para a reconstrução das identidades docentes, tendo em vista a implantação de uma escola inclusiva.

Há, portanto, toda uma realidade que se quer transformar – a prática dos profissionais da educação, as escolas, o sistema de ensino e a sociedade em geral. O enfrentamento dos problemas educacionais implica não só a alteração de certas práticas, mas, fundamentalmente, sua mudança como decorrência da mudança das convicções, do horizonte, da finalidade da educação (crenças, opções, valores, visão de mundo – para onde se quer ir, que tipo de pessoa e de sociedade se quer formar).

E, tendo por base o exposto neste trabalho, reafirmo que os professores e professoras precisam constituir uma *identidade profissional docente* que contemple a diversidade, para que tenham condições de contribuir para transformar a realidade educacional e, assim, de proporcionar a todos os alunos e alunas, indistintamente, uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa L.; *et al.* **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil**: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 31 out. 2007.

ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação a Distância - SEED. Boletim 01 - Março 2007. **Histórias de vida e formação de professores**. 2007. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em 02 ago. 2007.

ALVES, Rubem. Escola: fragmento do futuro. In: GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 256-260.

_____. **A escola da ponte**. 2000. Disponível em: <<http://www.rubemalves.com.br/escoladaponte1.htm>>. Acesso em: 31 jul. 2007.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Igual-desigual. In: _____. **A paixão medida**. Disponível em: <<http://www.citador.pt/poemas.php?op=10&refid=200809120214>>. Acesso em: 07 dez. 2008.

ANDRADE, Carmen Maria. **O preconceito na relação professor-aluno**. 2001. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/antartica/Palestra%2012.htm>>. Acesso em: 20 maio 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: BUENO, Belmira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de; *et al.* **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 65-74.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e sociedade**: formação de profissionais da educação, São Paulo, n. 92, v. 26, p. 1039-1066, out. 2005.

ARONSON, Elliot. **O animal social**. São Paulo: Ibrasa, 1979.

ARROYO, Miguel. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 127-160.

AUTOR desconhecido. **Criação livre em homenagem a Tarsila do Amaral** (em referência à sua obra "Operários"). Gravura. Disponível em: <http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://farm3.static.flickr.com/2390/2308873228_0015a614ca.jpg%3Fv%3D0&imgrefurl=http://flickr.com/photos/karicaturas/2308873228/&usq=__99gyYj4FuiVam3nzjPhRndeAUHQ=&h=347&w=500&sz=180&hl=pt-BR&start=12&tbnid=0T8RJsPnwGPCjM:&tbnh=90&tbnw=130&prev=/images%3Fq%3D%2522bonecas%2Bblythes%2522%26gbv%3D2%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DG>. Acesso em 10 nov. 2008.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia A. da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARROSO, João. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 49-60.

BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13. ed. reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1999.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara, SP: JM, 2004.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Ano CXXX, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

_____. Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção I, p. 4, 7 dez. 1999.

_____. Decreto n. 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. **Diário Oficial da União**, Seção I, p. 1, 8 ago. 2000.

_____. Ministério da Educação - MEC. Conselho Nacional de Educação - CNE. Câmara de Educação Básica - CEB. **Resolução CNE/CEB 2/2001**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2007a.

_____. Ministério da Educação - MEC. Conselho Nacional de Educação - CNE. Conselho Pleno - CP. **Resolução CNE/CP 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2007b.

_____. Ministério da Educação - MEC. Conselho Nacional de Educação - CNE. Câmara de Educação Básica - CEB. **Resolução CNE/CEB 1/2003**, de 20 de agosto de 2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_03.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2007c.

_____. Ministério da Educação - MEC. Conselho Nacional de Educação - CNE. Conselho Pleno - CP. **Parecer CNE/CP 5/2005**, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2007d.

_____. Ministério da Educação - MEC. Conselho Nacional de Educação - CNE. Conselho Pleno - CP. **Resolução CNE/CP 1/2006**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2007e.

_____. Ministério da Educação - MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep/MEC. **Censo escolar 2006**. 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2007/tabelas_censoescolar_2006.xls>. Acesso em: 15 out. 2007f.

BRITO, Dulcinéa. **Tecedora**. Pintura a óleo sobre tela. Formato JPG. Disponível em: <http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.dulcineabrito.com/images/quadri/olio/midres/paolm058.jpg&imgrefurl=http://www.dulcineabrito.com/Docs/pt/quol3pt.htm&usg=__c1QDI1_hWILEOBGiPKJoVBM5hDE=&h=480&w=308&sz=45&hl=pt-BR&start=10&tbnid=wUCIRcyaN1SzyM:&tbnh=129&tbnw=83&prev=/images%3Fq%3D%2522dulcinea%2Bbrito%2522%26gbv%3D2%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DG>. Acesso em 10 nov. 2008.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

_____. O Plano Nacional de Educação e os desdobramentos para a sala de aula. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 1, v. 28, jan./jun.. 2002.

BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; *et al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 2, v. 32, p. 385-410, maio/ago. 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Coord.); *et al.* **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 23, p. 156-168, maio/jun./jul./ago. 2003.

CARLINO, Eliana Prado. **A significação do conceito de inclusão escolar por professores**. 2006. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CAVALIERE, Gláucia de Cássia M. da S. **Carolina, Clarissa e Camila**. Pintura a óleo sobre tela. Formato JPG. Disponível em CD. 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Reimp. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CORREIA, Luís de Miranda. Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. 1. reimp. São Paulo: Summus, 2006. p. 239-274.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CROCHÍK, José Leon. **Atitude e preconceito em relação à educação inclusiva**. 2004. Disponível em:
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4793244P0#PP_Atitudes%20frente%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva>. Acesso em: 22 maio 2007.

DALI, Salvador. **Galatéia das esferas**. Pintura a óleo sobre tela. Formato JPG. Disponível em: <http://image.hotdog.hu/_data/members3/227/128227/images/Salvador%20Dali%20-%20Galatea%20Of%20The%20Spheres.jpg>. Acesso em 10 nov. 2008.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. 1. reimp. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ERIKSON, Erik H. **Identidade**: juventude e crise. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FARIAS, I. C. Um *troupiér* na política: entrevista com o general Antonio Carlos Muricy. In: FERREIRA, M. M. (Coord.) **Entrevistas**: abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.

FERREIRA, Marília de Abreu. **Ser-professor**: construção de identidade em processo autoformativo. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2006.

FERREIRA, Windy Brazão. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. 1. reimp. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.

FLEURI, Ronaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e sociedade**: formação de profissionais da educação, São Paulo, n. 95, v. 27, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a09v2795.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2007.

FOGAÇA, Azuete. O analfabetismo vai à escola. **O Globo**, Rio de Janeiro, 28 set. 2008. Primeiro Caderno, p. 7.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, n. 1, v. 24, jan./jun. 1998.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura escolar**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Denise Vieira. **Coordenador pedagógico**: identidade em questão. 2006. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2006.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2005. p. 33-36.

FREIRE, Madalena. **Mensagem ao professor**. Disponível em: <<http://mensagemsepoemas.uol.com.br/professores/ao-professor-3.html>>. Acesso em: 15 dez. 2008.

FREITAS, Fernanda de Lourdes. **A constituição da identidade docente**: discutindo a prática no processo de formação. 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e sociedade**: formação de profissionais da educação, São Paulo, n. 80, v. 23, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2008.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. 1. reimp. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Manual de história oral em educação matemática**: outros usos, outros abusos. Enviado pelo autor por *e-mail*, 2007.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2005. p. 9-15.

GATTI, Márcia de Carvalho. **Concepções de práticas docentes diante da diversidade dos alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita**. 2006. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GESSINGER, Rosana Maria. **Uma escola que se abre às diferenças: narrativas do cotidiano**. 2006. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

GIROUX, Henry A.; McLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 125-154.

GRAVE, Magali Teresinha Quevedo. **Do discurso e sua prática: um estudo sobre educação inclusiva em cinco municípios do Vale do Taquari**. 2005. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, 2005.

GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. **Histórias de alfabetizadores: vida, memória e profissão**. 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2006.

GUSDORF, Georges. **Professores para que?** Lisboa: Moraes, 1970.

HABERMAS, J. **Discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HOEFELMANN, Célia Diva Renck. **Grupos de estudo como modalidade de formação continuada para uma educação inclusiva**. 2003. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2003.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995. p. 31-61.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história da vida como projeto e as “histórias da vida” a serviço de projetos. Tradução: Denice B. Catani e Helena C. Chamlian. **Educação e pesquisa**, São Paulo, n. 2, v. 25, p. 11-23, jul./dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2007.

JUIZ DE FORA (Município). Prefeitura Municipal. **Portaria n. 4.979**, de 03 de dezembro de 2004. Autoriza a nomeação de pessoal aprovado em Concurso Público. 2004. Disponível em: <<http://www.pjf.mg.gov.br/>>. Acesso em 11 mar. 2008.

_____. **Decreto do Executivo n. 5.687**, de 26 de agosto de 1996. Dispõe sobre o atendimento educacional às pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.pjf.mg.gov.br/>>. Acesso em 08 jan. 2009a.

_____. **Lei n. 9.212**, de 27 de janeiro de 1998. Dispõe sobre o sistema de planos de cargos, carreiras e vencimentos dos servidores públicos municipais da Administração Direta, das Autarquias, das Fundações Públicas e dos servidores públicos municipais integrantes do Quadro do Magistério Municipal, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.pjf.mg.gov.br/>>. Acesso em 08 jan. 2009b.

_____. **Lei n. 9.732**, de 10 de março de 2000. Regulamenta a Jornada Semanal do Pessoal do Quadro do Magistério Municipal, adequando-a à disposição Federal. Disponível em: <<http://www.pjf.mg.gov.br/>>. Acesso em 08 jan. 2009c.

KAUR, Adarsh. **Rostro 1**. Gravura. Formato JPG. Disponível em: <http://bp0.blogger.com/_k6OVZUzH9I/Rx6PvRJn_II/AAAAAAAAAMY/Cg6ERQ8Hud4/s1600-h/rostro1.jpg>. Acesso em 10 nov. 2008a.

_____. **Rostro 2**. Gravura. Formato JPG. Disponível em: <http://bp0.blogger.com/_k6OVZUzH9I/Rx6PwRJn_mI/AAAAAAAAAMg/40ZcDlGLHJc/s1600-h/rostro2.jpg>. Acesso em 10 nov. 2008b.

_____. **Rostro 4**. Gravura. Formato JPG. Disponível em: <http://bp1.blogger.com/_k6OVZUzH9I/Rx6PwhJn_nI/AAAAAAAAAMo/oV0VW0OvHR8/s1600-h/rostro4.jpg>. Acesso em 10 nov. 2008c.

_____. **Negra**. Gravura. Formato JPG. Disponível em: <http://bp1.blogger.com/_k6OVZUzH9I/RxOsoRJn_ZI/AAAAAAAAALA/R2Bs9WL8qXM/s1600-h/negra.jpg>. Acesso em 10 nov. 2008d.

_____. **Niña durmiendo**. Gravura. Formato JPG. Disponível em: <http://bp3.blogger.com/_k6OVZUzH9I/R0wHN2qSCjI/AAAAAAAAANQ/9dskrU8GdSI/s1600-h/ni%C3%B1adurmiendo.JPG>. Acesso em 10 nov. 2008e.

_____. **Niña pelonegro**. Gravura. Formato JPG. Disponível em: <http://bp3.blogger.com/_k6OVZUzH9I/R0wHN2qSCKI/AAAAAAAAANY/mDYK3_q8sR0/s1600-h/ni%C3%B1apelonegro.JPG>. Acesso em 10 nov. 2008f.

LACERDA, Gilda. **O encontro**. Gravura. Formato JPG. Disponível em: <http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://img.adoosimg.com/2e2efebc50d68bf38eef043ec292-1-3.jpg&imgrefurl=http://www.adoos.com.br/post/2160744/vendese_pintura_naifalegre_e_coloridabem&h=400&w=289&sz=47&hl=pt-BR&start=8&um=1&usg=__M4TTRKhZgBv3nRjQOXVuptKiGwM=&tbnid=9snJw3QS VtIcyM:&tbnh=124&tbnw=90&prev=/images%3Fq%3D%2522pintura%2Bnaif%2522%26um%3D1%26hl%3Dpt-BR%26lr%3Dlang_pt%26sa%3DG>. Acesso em 10 nov. 2008a.

_____. **Caminhão bombado de gente**. Gravura. Formato JPG. Disponível em: <http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://img.adoosimg.com/2e2efebc50d68bf38eef043ec292-1-3.jpg&imgrefurl=http://www.adoos.com.br/post/2160744/vendese_pintura_naifalegre_e_coloridabem&h=400&w=289&sz=47&hl=pt-BR&start=8&um=1&usg=__M4TTRKhZgBv3nRjQOXVuptKiGwM=&tbnid=9snJw3QS VtIcyM:&tbnh=124&tbnw=90&prev=/images%3Fq%3D%2522pintura%2Bnaif%2522%26um%3D1%26hl%3Dpt-BR%26lr%3Dlang_pt%26sa%3DG>. Acesso em 10 nov. 2008b.

LADE, Marcela Lazzarini de. **A formação continuada para a diversidade**: um estudo da rede municipal de Juiz de Fora. 2004. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 23-52.

_____. **Diretrizes curriculares da pedagogia**: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 31 out. 2007.

LINHARES, Elisangela Vieira. **Marcas da memória traduzidas na identidade docente**: relatos de vida de professoras alfabetizadoras. 2006. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2006.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. In: **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **Sobre a escrita...** Disponível em: <http://www.releituras.com/clispector_escrita.asp>. Acesso em: 06 ago. 2007.

_____. **É curioso como não sei dizer quem sou**. Disponível em: <http://www.pensador.info/p/e_curioso_como_nao_sei_dizer_quem_sou/1/>. Acesso em: 15 dez. 2008.

LUCIANO, Eliana Aparecida de Souza. **Representações de professores do ensino fundamental sobre o aluno**. 2006. 157 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Arisa Araújo. **Uma educação que é legal!** É possível a inclusão de todos na escola? 2006. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2006.

MAÇANEIRO, Nilzete Teixeira. **A professora e sua profissionalidade docente**: investigando os sentidos possíveis. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Por uma escola (de qualidade) para todos. In: _____. (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001a. p. 51-70.

_____. Abrindo as escolas às diferenças. In: _____. (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001b. p. 109-123.

_____. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. **Pátio**, Porto Alegre, n. 20, p. 18-28, fev./abr. 2002.

_____. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. **Nova Escola**, São Paulo, n. 182, p. 24-26, maio 2005.

_____. **Uma escola de todos, para todos e com todos**: o mote da inclusão. 2002. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/nt/ta1.5.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2006a.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. 1. reimp. São Paulo: Summus, 2006b. p. 183-209.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, Carlos Alberto. **A imagem da alteridade na mídia**. 2001. 248 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

_____. **Carlos Alberto Marques**: entrevista. Entrevistadora: Gláucia de Cássia Magalhães da Silva Cavaliere. Juiz de Fora, MG: PPGE - UFJF, 2008. 1 CD. Entrevista sobre o Curso de Pedagogia da UFJF com relação à educação e diversidade.

_____; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena M. S. de S.; SOUZA, Luciana Fleuri E. C. P. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MARQUES, Luciana Pacheco. Implicações da inclusão no processo pedagógico. **Interação**: Revista da Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, n. 2, v. 31, p. 197-208, jul./dez. 2006.

MARQUES, Luciana Pacheco; OLIVEIRA, Fernanda Dias de. **Inclusão**: seus sentidos nos cursos de pedagogia das IFES mineiras. 2004. Disponível em: <<http://presidentekennedy.br/rece/trabalhos-num4/artigo06.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação 3**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. **Aqui está minha vida**. Disponível em: <<http://www.poemasdeamor.com.br/imortais/poema.aspx?id=35>>. Acesso em: 07 dez. 2008.

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar brasileira**: o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 33, v. 11, p. 387-405, set./out./nov./dez. 2006.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 33, p. 406-423, set./out./nov./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul. 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e da trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995. p. 111-140.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-80.

MORGADO, José Carlos. Educar no século XXI: que papel para o(a) professor(a)? In: MOREIRA, Antônio Flávio; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Orgs.) **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 109-137.

MRECH, Leny Magalhães. **A formação dos docentes: quais competências para o ensino individualizado e a integração escolar da diversidade**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_formacao_dos_docentes.asp?f_id_artigo=20>. Acesso em: 27 ago. 2006.
NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995a.

_____. **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995b.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995c, p. 15-34.

_____. Prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006. p. 9-12.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça. **A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador**. 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 25 jun. 2008.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

ORLANDELLI, Silvia Helena. **A representação identitária no professor de História: um estudo com depoimentos orais**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

ORTIZ, Luciana Guedes Machado. **Capacitando professores do ensino fundamental em serviço para uma educação inclusiva**. 2003. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2003.

PALMA FILHO, João Cardoso. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 145-167.

PARAGUASSÚ, Lisandra. Professor de 1ª a 4ª não precisará de universidade. **O Globo**, Rio de Janeiro, 01 ago. 2003. Primeiro Caderno, p. 9.

PAULILO, Maria Angela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina, PR, n. 1, v. 2, p. 135-148, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.ssrevista.uel.br/n1v2.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2007.

PAULO, Thais Sarmanho. **Histórias de vida de professores e as marcas de um estilo: “educar: uma tarefa possível”**. 2006. 113 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

PEREIRA, Silvana Mara. **As concepções das professoras de ensino regular frente ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2006. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2006.

PESSANHA, Eurize Caldas. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

PESSOA, Fernando. **Sentes, pensas e sabes que pensas e sentes**. Disponível em: <<http://www.citador.pt/poemas.php?op=10&refid=200809030852>>. Acesso em 07 dez. 2008.

PICASSO, Pablo. **Girl reading at a table**. Pintura. Formato JPG. Disponível em: <http://www.metmuseum.org/toah/images/h2/h2_1996.403.1.jpg>. Acesso em 10 nov. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTELA, Adélia Luiza; MOURA, Esmeralda; BASTOS, Eni Santana Barretto. O direito de aprender direito: garantindo a qualidade da educação escolar. In: KONZEN, Afonso Armando (Coord. geral). **Pela justiça na educação**. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2000. p. 349-396.

QUINTANA, Mario. **Eu queria trazer-te uns versos muito lindos**. Disponível em: <http://www.releituras.com/mquintana_menu.asp>. Acesso em: 13 fev. 2009.

RADUENZ, Marisa. **Encontro pedagógico: espaço social de inclusão**. 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, Júlia Cristina Coelho. **Significações na escola inclusiva**: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar. 2006. 187 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. 1. reimp. São Paulo: Summus, 2006.

SALGADO, Simone da Silva. Inclusão e processos de formação. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59-68.

SANT' ANNA, Affonso Romano de. Disponível em:
<http://www.releituras.com/arsant_bio.asp>. Acesso em: 06 ago. 2007.

SANTIAGO, Mylene Cristina. A formação de professores para a diversidade nas IFES mineiras. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu, MG: ANPED, 2003. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mylenecristinasantiago.rtf>>. Acesso em: 17 maio 2007.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais**. 2001. Disponível em:
<http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_inclusao_da_crianca.asp?f_id_artigo=63>. Acesso em: 07 out. 2007a.

_____. **Ressignificando a escola na proposta inclusiva**. 2002. Disponível em:
<http://www.educacaoonline.pro.br/art_reassignificando_a_escola.asp?f_id_artigo=446>. Acesso em: 07 out. 2007b.

_____; PAULINO, Marcos Moreira. Inclusão em educação: uma visão geral. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11-15.

SANTOS, Risomar Alves dos. **Racismo, preconceito e discriminação**: concepções de professores. 2007. 120 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHAFFEL, Sarita Léa. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Reinventar a escola**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 102-115.

SIEMS, Maria Edith Romano. **A identidade profissional do professor na educação inclusiva**. 2007. 91 f. Projeto de qualificação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professor de 1º grau**: identidade em jogo. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996.

SILVA, Jerusa de Pinho Tavares. **Escola plural e educação inclusiva: diversos olhares, múltiplos sentidos.** 2005. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2005.

SILVA, Waldeck Carneiro da. A reforma da formação de professores no Brasil e o lugar social da Universidade. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 115-135.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** 1. reimp. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação,** Campinas, SP, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

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

_____. História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. In: BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação a Distância - SEED. Boletim 01 - Março 2007. **Histórias de vida e formação de professores.** 2007. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em 02 ago. 2007a.

_____. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação a Distância - SEED. Boletim 01 - Março 2007. **Histórias de vida e formação de professores.** 2007. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em 02 ago. 2007b.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Um só sistema, um só objetivo: a fusão entre a educação especial e a educação regular.** Tradução: Antonieta Brito. Campinas: UNICAMP, 1996.

_____. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação,** Campinas, SP, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2007.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade: formação de profissionais da educação,** São Paulo, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Democracia e educação no Brasil. In: _____. **Educação é um direito.** 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. p. 49-63.

TIBALLI, Elianda F. Arantes. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 195-208.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura.
Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2007.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** 1990. Disponível em:
<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf>. Acesso em 22 abr. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF. Faculdade de Educação.
Curso de Pedagogia. Juiz de Fora, 2007. Disponível em:
<<http://www.ufjf.br/index.php?centro=cursos/pedagogia>>. Acesso em 15 out. 2007a.

_____. Faculdade de Educação. **Currículo do Curso de Pedagogia.** Juiz de Fora, 2007b.

_____. Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos – C-DARA. **Termo de colação de grau dos licenciados em Pedagogia:** do primeiro período letivo de 2000 (1º / 2000). Juiz de Fora, 2007c.

_____. Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos – C-DARA. **Termo de colação de grau dos licenciados em Pedagogia e Pedagoga:** do segundo período letivo de 2000 (2º / 2000). Juiz de Fora, 2007d.

_____. Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos – C-DARA. **Termo de colação de grau dos pedagogos e licenciado em Pedagogia:** do primeiro período letivo de 2001 (1º / 2001). Juiz de Fora, 2007e.

_____. Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos – C-DARA. **Termo de colação de grau dos pedagogos:** segundo período letivo de 2001 (2º / 2001). Juiz de Fora, 2007f.

_____. Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos – C-DARA. **Termo de colação de grau dos pedagogos:** do primeiro período letivo de 2002 (1º / 2002). Juiz de Fora, 2007g.

_____. Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos – C-DARA. **Termo de colação de grau dos pedagogos:** do segundo período letivo de 2002 (2º / 2002). Juiz de Fora, 2007h.

_____. Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos – C-DARA. **Termo de colação de grau dos pedagogos e bacharéis em Pedagogia:** do primeiro período letivo de 2003 (1º / 2003). Juiz de Fora, 2007i.

_____. Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos – C-DARA. **Termo de colação de grau dos licenciados e bacharéis em Pedagogia:** do segundo período letivo de 2003 (2º / 2003). Juiz de Fora, 2007j.

_____. Comissão Permanente de Seleção – COPESE. **Resultado do Concurso Vestibular 2008.** Disponível em: <<http://www1.vestibular.ufjf.br/index.php?module=vestibular&action=main:result2008:finalvest>>. Acesso em: 18 jun. 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001.

VERÍSSIMO, Érico. Disponível em: <http://www.releituras.com/everissimo_bio.asp>. Acesso em: 20 set. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Modelo do termo de consentimento informado

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, professora da Escola Municipal _____, da Rede Pública do Município de Juiz de Fora, autorizo à Mestranda Gláucia de Cássia Magalhães da Silva Cavaliere a realizar a sua pesquisa por meio de entrevista, na qual eu participarei na condição de entrevistada.

Estou consciente de que as informações obtidas nessas entrevistas serão usadas como elementos de análise para a dissertação de mestrado da referida Mestranda, assim como podem vir a ser usadas também em futuros trabalhos acadêmicos.

Sei que será resguardado o anonimato, por meio da utilização de pseudônimos na redação do relatório final da pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2008.

APÊNDICE B

Modelo do termo de compromisso

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, **Gláucia de Cássia Magalhães da Silva Cavaliere**, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, realizarei entrevistas com professoras da Rede Pública do Município de Juiz de Fora, durante as quais efetuarei anotações e gravações.

Estou consciente de que as informações obtidas nessas entrevistas serão usadas como elementos de análise para a minha dissertação de mestrado, assim como podem vir a ser usadas também em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos entrevistados, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação do relatório final da pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2008.

Gláucia de Cássia Magalhães da Silva Cavaliere

Luciana Pacheco Marques
Professora Orientadora