



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE MESTRADO
PROFISSIONALEM ENSINO DE CIÊNCIAS

Identidade Docente e Educação Especial: perfil e história de vida de professores das salas de atendimento educacional especializado da rede de ensino fundamental das escolas municipais de Itajubá/MG

Rozana de Fátima Francisquini

Itajubá, Fevereiro de 2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE CIÊNCIAS

Rozana de Fátima Francisquini

Identidade Docente e Educação Especial: perfil e história de vida de professores das salas de atendimento educacional especializado da rede de ensino fundamental das escolas municipais de Itajubá/MG

Dissertação submetida ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências.

Área de Concentração: Ensino e Aprendizagem no Ensino de Ciências

Orientador: Agenor Pina da Silva

Co-orientadora: Isabel Cristina de Castro Monteiro

Fevereiro de 2016
Itajubá



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE CIÊNCIAS

Rozana de Fátima Francisquini

Identidade Docente e Educação Especial: perfil e história de vida de professores das salas de atendimento educacional especializado da rede de ensino fundamental das escolas municipais de Itajubá/MG

Dissertação aprovada por banca examinadora em 19 de fevereiro de 2016, conferindo ao autor o título de **Mestre em Ciências** pelo **Mestrado Profissional em Ensino de Ciências**.

Banca Examinadora:

Agenor Pina da Silva (Orientador)

Isabel Cristina de Castro Monteiro (Co-orientadora)

Marisa Andreatta Whitaker

Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano

Itajubá
2016

Dedicatória

“É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza”

(SANTOS, 1995)

Esse trabalho é dedicado a todos os alunos com necessidades educacionais especiais e aos professores que transformam diariamente o seu universo para atendê-los com carinho e dignidade.

Agradecimentos

Ao Professor Dr. Agenor Pina da Silva pela presença, dedicação, paciência e sobretudo a confiança depositada na orientação dessa dissertação.

À Professora Dr^a Isabel Cristina de Castro Monteiro por sua contribuição como co-orientadora dessa dissertação.

À Professora Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano e ao Professor João Ricardo Neves da Silva pelos ensinamentos e ricas contribuições na leitura e discussão do texto na banca de qualificação desse trabalho.

Às professoras do AEE que participaram dessa pesquisa pela sua colaboração nos questionários e entrevistas e por confiarem a mim parte da sua história.

Aos responsáveis pelo Departamento de Ensino Fundamental e à Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Itajubá por toda a contribuição para a realização deste trabalho.

Aos meus amigos e familiares: meus pais, meus irmãos e especialmente minhas filhas Mariana e Larissa pelo incentivo e pela compreensão dos momentos que estive ausente.

Aos demais Professores e colegas desse Mestrado que muito contribuíram para o meu aprendizado.

A todos os professores que marcaram a minha trajetória acadêmica agradeço as contribuições para a construção da minha identidade docente e profissional.

Aos meus pacientes e seus familiares por depositarem imensa confiança em meu trabalho.

Às companheiras da Clínica Primeiro Andar pelo apoio incondicional.

Às minhas secretárias Lucélia, Adriana e Aline pelo carinho e dedicação.

Epígrafe

“Para atuar nas sociedades contemporâneas, que vêm passando por imensas transformações econômicas, sociais, políticas, culturais, têm sido cada vez maiores as exigências de qualificação. Nesse contexto, as exigências para com o professor se multiplicam. Enseja-se, diante dessas transformações, um professor capaz de exercer a docência em correspondência com as novas realidades da sociedade, do conhecimento, dos meios de comunicação e informação, acarretando mudança no desempenho dos papéis docentes, novos modos de pensar, agir e interagir e provocando a necessidade de estar sempre se atualizando, em constante processo de formação. Essa exigência, de maneira decisiva, interfere na identidade do sujeito, que é construída e reconstruída num processo de interação social, a partir das diferentes experiências vivenciadas no dia-a-dia da história de vida de cada um. As experiências de atualização profissional confrontam-se com os saberes que eles possuem e com as informações que vão sendo adquiridas e articuladas a um processo de valorização identitária e profissional.”

(AGUIAR, 2006)

Resumo

A ideia dessa pesquisa surgiu do questionamento sobre quais características pessoais e formativas estão presentes na construção da identidade docente (ID) dos professores do atendimento educacional especializado (AEE) do ensino fundamental das escolas municipais de Itajubá/MG, e quais elementos dessa identidade contribuem para atuar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). A metodologia de pesquisa utilizada é de natureza qualitativa e os procedimentos de coleta de dados são o questionário com perguntas abertas e fechadas, para conhecer o perfil destes professores, e a entrevista semiestruturada, para identificar elementos da identidade docente de alguns deles. Na primeira parte deste trabalho, o levantamento do perfil, participaram 11 professoras. Dessa análise foram definidos critérios para a seleção das 3 professoras que participaram da segunda parte, a entrevista para pesquisar a construção da identidade docente. Na análise das entrevistas buscou-se identificar os elementos constituintes da identidade docente presentes na história de vida dos professores e suas repercussões na prática com alunos com NEE. Foi possível identificar que o desejo de ser professor pode iniciar na infância e ser reelaborado na vida adulta. As dificuldades na aprendizagem de conteúdos específicos influenciam na escolha da área de atuação na docência e o contato afetivo com o professor é importante na motivação da aprendizagem do aluno com dificuldade. O professor carrega consigo lembranças das características da escola que frequentou, fato que contribuirá para a formação da sua identidade docente. Vimos que as dificuldades socioeconômicas e culturais presentes na trajetória das entrevistadas influenciaram nas suas escolhas pessoais e profissionais e a identificação com os professores da graduação atuou como fator reforçador nas escolhas das áreas de atuação. Todas enfrentaram dificuldades relacionadas à inexperiência profissional e salas de aula com condições precárias. Identificamos que a escolha de atuar na educação especial aconteceu de formas variadas e nem sempre como um desejo imediato do professor. A experiência profissional é um fator importante nessa escolha e que apenas a formação inicial não determina a segurança e os conhecimentos necessários para trabalhar no ensino especial.

Palavras-chave: Identidade Docente, Formação de Professores, Necessidades Educacionais Especiais, Perfil dos Professores.

Abstract

The idea of this research arose from questions about what personal and formative characteristics are present in the construction of professional identity of teachers of specialized educational services (ESA) elementary school of public schools in Itajubá/MG, and which elements of this identity contribute to work with students with Special Educational Needs (SEN). The research methodology is qualitative and data collection procedures are the questionnaire with open and closed questions, to know the profile of these teachers, and semi-structured interview, to identify elements of teacher identity of some of them. In the first part of this work, lifting the profile, 11 teachers participated. This analysis was defined criteria for the selection of three teachers who participated in the second part of the interview to research the construction of the profile analysis docents. In analyzing the interviews we sought to identify the elements of teacher identity present in the life story of teachers and its impact on practice with students with SEN. It observed that the desire to be a teacher can begin in childhood and be reworked into adulthood. Difficulties in learning the specific content influence the choice of area of expertise in teaching and affective contact with the teacher is important in motivation of student learning with difficulty. O teacher carries with it memories of school characteristics that attended, a fact that will contribute to the formation of their professional identity. We have seen that the socioeconomic and cultural difficulties present in the trajectory of respondents influenced in their personal and professional choices and identification with the graduation of teachers served as reinforcing factor in the choices of areas of expertise. All faced difficulties related to professional inexperience and classrooms with poor conditions. We found that the choice of working in special education happened in different ways and not always immediate desire as a teacher. Work experience is an important factor in this choice and that only the initial training does not determine the safety and knowledge required to work in special education.

Keywords: Identity Teacher, Teacher Education, Special Educational Needs, Profile Teachers.

Lista de Quadros

Quadro 5.1	Elementos da Identidade Docente dos professores do Grupo 1	65
Quadro 5.2	Elementos da Identidade Docente dos professores do Grupo 2	67
Quadro 5.3	Elementos da Identidade Docente dos professores do Grupo 3	69
Quadro 5.4	Elementos da Identidade Docente dos professores do Grupo 4	71
Quadro 5.5	Elementos da Identidade Docente dos professores do Grupo 5	73
Quadro 5.6	Elementos da Identidade Docente dos professores do Grupo 6	77
Quadro 5.7	Elementos da Identidade Docente dos professores do Grupo 7	78

Lista de Tabelas

Tabela 4.1	Gênero dos Professores que Trabalham na Educação Especial em MG e do Brasil.....	54
Tabela 4.2	Faixa Etária dos Professores que Trabalham na Educação Especial em Itajubá/MG.....	55
Tabela 4.3	Gênero dos Professores que Trabalham na Educação Especial em MG e do Brasil.....	55
Tabela 4.4	Tempo total de Magistério Professoras do AEE Itajubá/MG.....	56
Tabela 4.5	Tempo de Atuação em Salas de AEE Professoras de Itajubá/MG.....	56
Tabela 4.6	Respostas apresentadas pelas professoras que atuam em salas de AEE na cidade de Itajubá/MG.....	58

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABA	Applied Behavior Analysis
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
ID	Identidade Docente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Linguagem Brasileira de Sinais
MG	Minas Gerais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
SEMED	Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação de Itajubá/MG
SPEB	Sinopse do Professor da Educação Básica
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

Apêndices

Apêndice A	Questionário de Avaliação do Perfil dos Professores	87
Apêndice B	Entrevista Com Professores das Salas de AEE	89
Apêndice C	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	91
Apêndice D	Produto Final	92

SUMÁRIO

	CONTEÚDO	Página
Capítulo 1	INTRODUÇÃO	16
Capítulo 2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1	Inclusão na Legislação	20
2.2	Formação Docente no Contexto da Atuação com alunos com NEE	29
2.3	Identidade Docente	35
Capítulo 3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	41
3.1	Pesquisa Qualitativa	41
3.2	Histórias de Vida como Metodologia de Coleta de Dados	42
3.3	Instrumentos de Coleta de Dados na Pesquisa Qualitativa	45
3.4	Procedimento de Coleta de Dados para a Primeira parte deste trabalho: O Perfil dos Professores das Salas de AEE de Itajubá/MG	47
3.5	Procedimento de Coleta de Dados para a Segunda Parte deste Trabalho: Método História de Vida por Meio da Entrevista Semi-Estruturada.	50
Capítulo 4	ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DA PRIMEIRA PARTE: PERFIL DOS PROFESSORES DAS SALAS DE AEE DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITAJUBÁ/MG	53
4.1	O perfil dos professores das Salas de AEE das escolas municipais do município de Itajubá/MG	53
Capítulo 5	ANÁLISE DOS DADOS DA SEGUNDA PARTE: HISTÓRIA DE VIDA	59
5.1	Dados da entrevista	59
5.2	Análise das entrevistas	60
5.3	Conclusão das Análises	78

Capítulo 6	CONSIDERAÇÕES GERAIS	80
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
APÊNDICES	APÊNDICE A – Questionário utilizado na primeira parte do trabalho	87
	APÊNDICE B - Entrevista realizada com professores selecionados para a segunda parte do trabalho	89
	APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido	91
	APÊNDICE D - PRODUTO FINAL	92

Capítulo 1

Introdução

A ideia desta pesquisa surgiu de uma grande inquietação pessoal no exercício da minha atividade profissional como médica pediatra e psiquiatra. Desde a residência médica venho prestando assistência às crianças e aos adolescentes com necessidades educativas especiais. No decorrer desta prática observei a grande dificuldade que as famílias delas enfrentam quando o assunto é o processo de inclusão escolar.

Na prática da psiquiatria também tive a oportunidade de atender a professores com adoecimento psíquico. Na grande maioria das vezes, esses professores traziam queixas relacionadas à sua prática docente e à dificuldade de atuar com crianças com necessidades educacionais especiais, por se sentirem inseguros ou despreparados tecnicamente para tal prática.

Durante o acompanhamento de vários casos de alunos com dificuldade de adaptação escolar pude perceber que alguns professores do ensino regular conseguiam acolher essas crianças e estimular o seu aprendizado, enquanto outros não conseguiam bons resultados. Comecei a pensar em qual seria a razão para tal dificuldade se, a princípio, todos os professores recebem um aporte teórico semelhante em sua formação inicial. Em muitos casos, mesmo aqueles professores que procuraram continuar o seu processo de formação, com cursos de formação continuada e de pós-graduação, apresentavam dificuldades em trabalhar com esses alunos. Também pude observar que os conhecimentos que eram apreendidos dificilmente eram aplicados em sua prática docente.

Prosseguindo em minha observação sobre as dificuldades dos professores foi possível concluir que estes enfrentam, diariamente, vários desafios nessa dinâmica da inclusão do aluno especial. Nestes desafios estão presentes a falta de motivação diante da complexidade exigida para o acompanhamento do aluno especial, a formação inadequada, a falta de apoio das instituições escolares, e o suporte insuficiente de equipes multiprofissionais para avaliação, diagnóstico e acompanhamento dos casos. Diante dessa realidade, torna-se necessário compreender quais fatores são necessários para que o professor se mantenha empenhado em conhecer este novo universo do aluno que apresenta tais dificuldades. E é no contexto dessa reflexão que me interessei por conhecer a realidade da prática dos professores que trabalham com alunos em situação de inclusão.

De acordo com Arruda e Almeida (2014) a nova proposta da educação inclusiva nos coloca diante do grande desafio que é transformar a escola da atualidade. Na visão destes autores para alterar essa realidade são necessárias mudanças de comportamento e o rompimento de diversas barreiras físicas, econômicas, históricas e atitudinais. Eles também afirmam que a transformação da escola teria que passar obrigatoriamente por uma política de formação e educação continuada dos professores que são, para esses autores, os verdadeiros pilares para a construção da inclusão escolar. Segundo Arruda e Almeida (2014), do total de seis milhões de crianças e adolescentes brasileiros com NEE, apenas 712 mil estão matriculados em escolas regulares e escolas especiais, 80% deles no sistema público. Outros números dispostos na mesma cartilha por Arruda e Almeida (2014, p.8) são:

- As 712 mil matrículas de crianças e adolescentes com NEE representam 1,25% das 56 milhões de matrículas anuais em escolas públicas e privadas, no entanto, um percentual muito maior deve ser considerado, uma vez que muitas crianças com NEE não têm acesso ao diagnóstico e permanecem na escola regular sem atendimento em regime de inclusão (sem “laudo”), excluídas e imobilizadas dentro do sistema educacional. O destino de boa parcela desse contingente é a evasão escolar.
- Estima-se no Brasil um total de 2.724 escolas especiais, 4.325 classes especiais e 17.469 escolas públicas regulares com apoio pedagógico especializado (apenas 31,5% do total).
- Dos 2,3 milhões de professores Brasileiros apenas 55 mil se dedicam à Educação Especial (2,4%), 77,8% com formação específica na área e 47% lotados em escolas regulares. (53% em escolas especiais)

Esses dados revelam que muito ainda teremos de caminhar em direção à verdadeira inclusão no nosso país. Para Mantoan (2003) de nada adianta admitir o acesso ao aluno com NEE nas escolas se não houver garantias do prosseguimento da escolaridade até o nível que sua capacidade lhe permita. A mesma autora complementa que não podemos falar em inclusão quando a inserção do aluno é condicionada à sua matrícula em uma escola ou classe especial. Ainda na visão de Mantoan (2003), a inclusão não deveria ter origem de sistemas educativos recortados em modalidades regular e especial, porque ambas as abordagens se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais. Para a autora

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das

diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (MANTOAN, 2003, p.13)

Ao analisarmos os aspectos complexos da educação inclusiva no Brasil, descritos acima, é possível verificar que no trabalho docente das Escolas Públicas Municipais de Itajubá/MG o cenário é bem semelhante. Após essas reflexões, alguns questionamentos iniciais se tornaram importantes para conduzir os objetivos dessa pesquisa, são eles: Qual é a particularidade que faz com que o professor queira atuar com alunos com NEE? Qual é o perfil geral e formativo desse professor? Que tipo de singularidade estaria presente em sua identidade pessoal ou história de vida que seria responsável pela escolha de atuar no ensino especial? A experiência do professor traria alguma influência para essa escolha?

Todo o desenvolvimento dessa investigação foi sedimentado sob os objetivos gerais e específicos. Aqui destacamos esses objetivos:

Objetivo geral: Identificar quais são os aspectos da identidade docente dos professores que atuam nas salas de AEE no ensino fundamental das escolas municipais do município de Itajubá/MG e destacar quais desses aspectos contribuem para o trabalho com alunos com NEE.

Objetivos específicos:

1- Traçar o perfil dos professores que atuam nas salas de AEE no ensino fundamental das escolas municipais no município de Itajubá/MG.

2- Resgatar, nas memórias e vivências da história pessoal dos professores que trabalham com educação especial, quais os caminhos que estes percorreram até a escolha da docência com alunos de NEE e analisar os elementos da constituição da sua identidade docente.

Este trabalho foi estruturado em seis capítulos e quatro apêndices. No segundo capítulo é apresentada uma revisão teórica sobre a legislação adotada no Brasil e parte da legislação internacional que influenciou as mudanças da legislação brasileira no que se refere ao amparo legal do aluno que apresenta NEE. Nesse mesmo capítulo explorou-se os conceitos de aluno com “necessidades educacionais especiais”, de “educação especial” e de “Atendimento Educacional Especializado”, tanto naquilo que está previsto na legislação,

quanto para a ótica de alguns autores. Na sequência, são apresentadas as determinações legais da legislação brasileira referentes à formação geral dos professores para atuar na educação escolar básica e sobre sua formação para atuar no ensino especial. Foi feita uma revisão de alguns autores que abordam formação inicial de professores e formação continuada, e a seguir uma discussão sobre experiência do professor e sua identidade docente.

No terceiro Capítulo foram apresentados os procedimentos metodológicos adotados na realização deste trabalho. Para um maior entendimento da metodologia utilizada, optou-se por dividi-la em duas partes. Na primeira parte, foi apresentada a investigação do perfil dos professores que atuam nas turmas de alunos com NEE nas salas de AEE no ensino fundamental das escolas municipais do município de Itajubá/MG. Na segunda parte, foi apresentado o levantamento das memórias em relatos de história de vida de alguns desses professores. A metodologia de pesquisa adotada nas duas partes deste trabalho é do tipo qualitativa. Neste capítulo também foi realizada uma revisão na literatura explorando a visão de diversos autores a respeito desse método de pesquisa.

No quarto Capítulo são apresentados os resultados e a análise dos dados da primeira parte da pesquisa. Nesse capítulo o objetivo é conhecer o perfil dos professores que trabalham nas salas de AEE dessa cidade e uma comparação com dados atuais de Minas Gerais e do Brasil.

O Capítulo cinco apresenta os resultados e a análise dos dados obtidos na segunda parte da pesquisa referente à entrevista com os professores selecionados. No Capítulo 6 é apresentada a conclusão final da pesquisa.

Nos apêndices são apresentados quatro documentos: no Apêndice A, o questionário aplicado na avaliação do perfil dos professores; no Apêndice B, o modelo de entrevista aplicada para a investigação das memórias de vida; no Apêndice C, o termo de consentimento livre e esclarecido, assinado pelos professores, para a permissão do uso dos dados levantados nessa pesquisa; e no Apêndice D é apresentado o produto final desta pesquisa.

Capítulo 2

Fundamentação Teórica

Na intenção de compreendermos os processos de escolha e as identidades docentes dos professores acerca da atuação na área da educação especial é importante atentar para desse campo de atuação. Neste capítulo são apresentados os aspectos legislativos que amparam os direitos dos alunos com NEE e construções teóricas sobre a formação docente inicial e continuada e sobre a identidade docente.

2.1 Inclusão na Legislação

O direito à educação foi previsto pela primeira vez em 1948 na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Entretanto, esse direito só foi regulamentado no Brasil com a proclamação da Constituição de 1988. O seu Art. 205 estabelece que

“a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A partir de então, outros instrumentos, como leis, normas, resoluções e estatutos foram criados visando à efetivação desse direito do cidadão. Como será descrito no decorrer deste capítulo, esses instrumentos estabelecem as definições, regras, princípios, direitos e deveres que o poder público e a sociedade devem garantir para o cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência.

O atendimento educacional especializado aparece no Art. 208 da Constituição, inciso III, que estabelece que é dever do Estado a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse dever começa a ser delineado pela Lei N.º 7.853, de 24 de outubro de 1989. Esta lei estabelece que é de responsabilidade do Poder Público e seus órgãos assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação (Art. 2). O parágrafo único deste artigo especifica as seguintes medidas a serem adotadas na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;

- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a um (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsa de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino.

As diretrizes para a construção e formulação dos princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais foram estabelecidas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.viii e ix) que passou a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Segundo essa declaração

- 1) toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a ela a oportunidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem;
- 2) toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas;
- 3) os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- 4) as crianças com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- 5) escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

No Brasil, a organização da educação escolar; as responsabilidades dos entes federados, das escolas, dos pais e dos educadores; os níveis e modalidades de ensino; os requisitos para a formação e a valorização do magistério; e o financiamento da educação é estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)-Lei 9.393/96 (BRASIL, 1996, p.7). O conhecimento da LDB é fundamental para que a educação seja compreendida como direito de todo cidadão brasileiro, desde a creche até os níveis mais avançados da formação superior. O Art. 58 da LDB (BRASIL, 1996, p. 7) especifica que a educação especial é *“a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”*. Os parágrafos deste artigo estabelecem que:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, p. 33-34)

O Artigo 59 dessa mesma Lei (BRASIL, 1996, p.34) determina que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

O tema é ampliado para os níveis superiores da educação com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Além desses documentos que instituem a obrigatoriedade da educação para alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, outros ordenamentos jurídicos tratam dos recursos necessários para o atendimento a esses alunos. A Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, em seu Art.1º, institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentam

necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Neste mesmo artigo, o parágrafo único esclarece que o atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. O Art. 2º dessa resolução determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. No parágrafo único desse artigo há uma preocupação com o mapeamento da demanda de alunos com necessidades educacionais especiais: os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Nessa resolução, o Art.3º especifica o conceito de educação especial. Por educação especial, modalidade da educação escolar,

entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p.1).

O Parágrafo único desse artigo observa que os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Ainda dentro da legislação brasileira, o Decreto Lei Nº 7.611, de 17 de novembro 2011, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (AEE). Em seu Art. 2º determina que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O Primeiro parágrafo do Art.2º deste decreto define que serão denominados *Atendimento Educacional Especializado* o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I- complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais;

II- suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

O segundo parágrafo assegura que o atendimento educacional especializado envolverá não somente a escola, integrado a sua proposta pedagógica, mas também envolverá a participação da família:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Este mesmo Decreto Lei, em seu Art.3º descreve os objetivos do atendimento educacional especializado:

I- prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Além da compreensão do suporte jurídico neste processo de construção da escola inclusiva, é necessário conhecer o conceito de NEE. Diante dessa diversidade de necessidades apresentadas pelos alunos, o texto da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.6) destaca uma estrutura orientada pelo princípio de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No mesmo documento há referência ao conceito de "Alunos com Necessidades Educacionais Especiais", que são

todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. (UNESCO, 1994, p.6)

De acordo com o Art.5º da resolução CNE/CEB Nº 2/2001, consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas as condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001, p.2)

Recentemente foi sancionada a lei nº 13146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que em seu Art. 1º institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Nesta lei em seu capítulo IV, "Do direito à educação" em seu Art.27 teremos definido que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Em seu parágrafo único destacam-se o dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. O Art.28 incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

Consta no § 1º que às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

Conforme visto anteriormente, não dispomos na legislação de termos mais abrangentes sobre o conceito de alunos com NEE. Uma classificação mais ampla sobre esse conceito foi dada por Reis (1999, *apud* FOSSI, 2010), que dividiu os alunos com necessidades especiais em dois grupos distintos, levando em consideração aqueles que apresentam dificuldades decorrentes de deficiência e os que apresentam dificuldades não decorrentes da deficiência. Esse autor define os seguintes tipos de deficiências:

- 1) Atraso de desenvolvimento global: quando se verifique em relação à idade, um atraso na maturação e aquisição das capacidades básicas no domínio psicomotor, expressão oral, intelectual, emocional/relacional. Esta categoria só se refere a crianças abaixo dos 6 anos de idade.
- 2) Deficiência mental: Quando se verifique um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média. Devem excluir-se desta categoria cujo atraso mental seja devido a incapacidades visuais, auditivas e motoras.
- 3) Deficiência visual: Quando se verifica um déficit de visão que ainda que corrigido, afeta a aprendizagem.
- 4) Deficiência auditiva: Quando se verifica uma incapacidade total ou parcial e processar a informação linguística através da audição.
- 5) Deficiência motora: Quando se verifica um problema grave na motricidade provocado por lesões congênicas, doenças e outras causas traumáticas ou infecciosas.
- 6) Problemas de comunicação: Refere-se a problemas de comunicação que afetam a aprendizagem de criança/aluno.
- 7) Multideficiências: Quando a criança/aluno apresenta sobre forma associada, mais do que um tipo de deficiência.
- 8) Doença crônica: Quando a criança/aluno apresenta problemas crônicos e/ou graves de saúde que afetam significativamente a sua aprendizagem.

Algumas condições estão relacionadas às dificuldades, embora não sejam consideradas como deficiências. Para Reis (1999, *apud* FOSSI, 2010, p.35), essas condições são as seguintes:

- 1) Distúrbio funcional: Quando a criança/aluno apresenta um dos seguintes quadros:
 - a) Imaturidade/desadaptação: Quando o aluno apresenta dificuldades significativas em comportar-se e/ou relacionar-se de acordo com o esperado para a sua idade cronológica, refletindo-se na sua aprendizagem.
 - b) Hiperatividade: Quando a criança/aluno apresenta uma atividade motora exagerada, baixos níveis de concentração e atenção nas tarefas (especialmente as escolares), alto nível de impulsividade.
 - c) Alteração de conduta: Quando o aluno apresenta comportamentos sistemáticos de agressividade e/ou de inadaptação às normas sociais.
 - d) Alteração da personalidade: Quando o aluno apresenta alterações graves no seu comportamento, implicando, por vezes, uma perda da sua noção de identidade e do real.
- 2) Dificuldades específicas de aprendizagem: Quando se verificam problemas em um ou mais dos processos básicos implicados na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, resultando em incapacidades na compreensão auditiva, pensamento, fala, leitura, escrita, cálculo matemático e nos aspectos da aprendizagem escolar geral. Incluem-se nesta categoria os casos de alunos com problemas de percepção, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia. Esta categoria só se refere a aluno acima dos 6 anos de idade.
- 3) Sobredotação: é considerada(o) criança/aluno sobredotada(o) ou talentosa(o), quando manifesta uma capacidade intelectual superior à média, apresentando desempenho com elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados:

aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; talento especial para artes visuais, dramática e música; capacidade psicomotora; elevado nível motivacional; capacidade de liderança.

Segundo Fossi (2010, p.30), necessidades educativas especiais se tornam um termo abrangente, que implica não apenas a alunos com deficiências profundas, mas, todos aqueles que, ao longo da vida, possam vir a ter necessidade de apoio.

Embora legalmente amparada pela legislação Brasileira, a proposta de inclusão de alunos com NEE no ensino regular, ainda se apresenta como um desafio para os pais, professores e demais profissionais envolvidos. Para Arruda e Almeida (2014),

fica evidente a insatisfação de todos os personagens envolvidos no processo, sejam os pais de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), que aspiram por um atendimento especializado e individualizado para os seus filhos, sejam os gestores e professores, que se sentem despreparados e desamparados para atender essa demanda.(ARRUDA e ALMEIDA, 2014, p. 6).

Após o entendimento dos principais conceitos relativos à inclusão dos alunos com NEE e assim como os direitos destes alunos presentes nas leis é mandatória uma exploração maior acerca da formação destes professores que irão atuar neste cenário inclusivo.

2.2 Formação Docente no Contexto da Atuação com NEE

Para uma maior compreensão sobre a formação docente em nosso país, torna-se importante conhecer as determinações legais da legislação brasileira referentes à formação geral dos professores para atuar na educação escolar básica e sobre sua formação para atuar no ensino especial. Neste tópico também estão presentes algumas correlações com a literatura referente à formação de professores e sua correspondência à construção da identidade docente.

De acordo com a LDB (Brasil, 1996, p.35), Capítulo VI, Art. 61, se consideram profissionais da educação escolar básica os

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III– trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Ainda neste mesmo Capítulo (Brasil, 1996, p.36 e 37), Art.63, consta que caberá aos institutos superiores de educação manter:

- I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

A Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que *as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais*. A legislação estabelece que a formação do professor para atuar com alunos com NEE poderá acontecer tanto com a sua capacitação para atuar em classes comuns quanto à especialização para atuar em educação especial. Essa mesma resolução irá considerar, no parágrafo 2º deste mesmo artigo, que *professores especializados em educação especial são 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, adequados ao 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*.

Para Ferreira (1999) embora existam algumas especificidades na educação do aluno com deficiência, não é possível manter um modelo de formação de professores voltado apenas para a formação de especialistas. Para este autor seria necessário construir um modelo de formação docente no qual a formação inicial trouxesse ao professor a capacidade de lidar com as diversidades sociais, culturais e pessoais existentes. A especialização surgiria na busca de desenvolvimento profissional com a formação continuada.

Diante das atribuições técnicas contidas na legislação pertinentes ao ideal para a formação do professor tanto para o atendimento a crianças com e sem necessidades educacionais especiais é importante reconhecer a necessidade de uma visão mais ampla sobre

a diversidade em sala de aula e que somente o conhecimento técnico não seria suficiente para dar ao professor toda a habilidade necessária.

Na visão de Mantoan (2003) os sistemas escolares estão estruturados a partir de um pensamento que separa a realidade e dessa forma faz uma divisão entre alunos normais e alunos deficientes. A mesma autora refere que estariam divididas também

as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (MANTOAN, 2003, p.13 e 14)

Guasseli (2011) observa que os cursos superiores também não estariam suficientemente preparados para as mudanças que a educação inclusiva exige. Por isto, essa autora acredita que, neste momento, seja também importante passar por uma etapa de formação dos formadores. Ainda nesse pensamento ela afirma que

para que tudo isto se modifique, não basta apenas trabalhar com os conteúdos cognitivos no processo de formação dos educadores. Pois, se eles não quiserem mudar, se eles não tiverem o desejo de saber instaurado, permanecerão na mesma posição. O poder das políticas públicas encontra o seu limite maior no desejo dos sujeitos. Se eles não quiserem mudar as suas práticas estigmatizadoras, não mudarão. (GUASSELLI, 2011, p.5)

Na visão de Mantoan (2003) haveria certa rejeição por parte dos professores diante das inovações educacionais da prática docente

a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado. Também reconhecemos que inovações educacionais como a inclusão abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los. (MANTOAN, 2003, p.41)

Na perspectiva de uma nova abordagem de ensino em que há alunos com características tão diversas, o professor deverá assumir uma postura ativa e reflexiva, buscando renovar seus conhecimentos e estratégias para a nova dinâmica em sala de aula. Segundo Guasseli (2011) estamos vivendo um momento histórico de reflexão sobre o ideal para a formação dos profissionais que atuam na educação, especialmente dos que atuam com a educação especial:

Vivemos um momento histórico de reflexão sobre como deve ser a formação dos profissionais que atuam no campo educacional, particularmente no que se refere à educação especial desenvolvida na educação básica, com inúmeros debates sobre reformulação de cursos de formação de professores (polêmicas estão surgindo sobre os Cursos Normais Superiores e o antigo Magistério...), no sentido de adequá-los à nova lei e à nova realidade

profissional que principalmente o mercado de trabalho impõe em grau crescente. (GUASSELLI, 2011, p.2)

Ainda sobre a formação dos professores Guasselli (2011) complementa que é de extrema importância que os cursos de educação de professores possam conduzir os acadêmicos à familiarização com a profissão, o que irá determinar uma maior possibilidade de construção, significação e contextualização de saberes na formação docente inicial e continuada. Os docentes estariam dessa forma buscando encontrar significado, questionando e refletindo com base nos conhecimentos construídos, ou seja, através das teorias uma questão muito mais ampla do que simplesmente o processo pedagógico, visando uma relação próxima entre saber, identidade e poder, permitindo assim um novo olhar sobre este processo.

Mantoan (2003) complementa que o professor é considerado uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor. Para ela, a formação do professor seria importante tanto para a construção do conhecimento, quanto para a formação de atitudes e valores do cidadão. Por essa razão a formação docente vai além dos aspectos instrumentais de ensino.

Segundo Cartolano (1998), o profissional que está sendo formado não deverá ser apenas um mero aplicador de métodos e técnicas de ensino e nem alguém que irá trabalhar somente com crianças excepcionais, ao contrário,

ele deve ser preparado, através de uma formação inicial básica e comum aos demais profissionais da educação, para atuar não só em classes do ensino regular, frequentadas ou não por alunos com as chamadas "necessidades especiais", mas também em escolas especiais - instituições especializadas - e em classes especiais. Como deve acontecer em todo trabalho pedagógico, esse professor precisa ter sempre postura de busca, de análise da sua prática pedagógica, para reformulá-la quando necessário e quando as circunstâncias o exigirem. Deve estar sempre aberto a fazer revisões no seu referencial teórico, de modo a acompanhar o desenvolvimento das ciências e as descobertas da tecnologia para seu campo de atuação. (CARTOLANO, 1998, p.1)

Para uma adaptação às novas diretrizes educacionais e a fim de garantir o cumprimento da legislação que ampara o aluno com NEE, novas reflexões se fizeram necessárias aos professores em relação à formação para a educação básica. Segundo Guasseli (2011), são inúmeros os discursos que constituem a escola e seu currículo, definindo a forma como os professores significam o ensinar e o aprender, promovendo debates sobre reformulação de cursos de formação de professores, no sentido de adequá-los à nova legislação e à nova realidade social que se impõe em grau crescente.

Conforme Mazzotta (1993), a formação de professores é muito importante para organizar e desenvolver serviços e auxílios especiais, currículos especiais ou adaptados à clientela que necessita de tal adequação. Mas o conhecimento e a experiência desses

profissionais com relação ao ensino regular fazem-se necessários. Na visão de Vieira (2013) o conhecimento profissional seria construído a partir da experiência educativa (pessoal e de outros), tal fato implicaria em

processos de teorização e experimentação que facilitem a construção de teorias práticas localmente válidas e socialmente úteis, permitindo aos (futuros) professores compreender a complexidade das situações educativas e tomar decisões conceptual e moralmente ajustadas aos interesses de todos quantos nelas participam. (VIEIRA, 2013, p.599).

Para Tardif e Lessard (2005), o trabalho docente ocuparia ao mesmo tempo, o lugar de uma atividade e de status e este poderia ser descrito ou analisado em função da experiência do professor, ou seja, do modo como este profissional vivencia o trabalho e de qual significado este trabalho representaria para si. Para estes autores, haveria duas maneiras para a compreensão da experiência docente:

- a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem;
- a experiência não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo.(TARDIF E LESSARD, 2005, p.51)

Tardif (2014) discute a capacidade reflexiva dos professores que ao produzirem saberes específicos em seu próprio trabalho, estariam aptos a uma maior deliberação sobre suas práticas, tornando-as objetivas e aperfeiçoadas com inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia:

A prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo, nos centros de pesquisa ou nos laboratórios. Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes. Esta concepção exige, portanto que a formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores. (TARDIF, 2014, p.286).

Esse mesmo autor reforça a necessidade da formação continuada como complementação para a formação inicial dos professores e que esta deverá abranger toda a carreira docente. Dessa forma, Tardif (2014) afirma que a formação de professores se daria em um processo contínuo no qual, durante toda a trajetória docente, fases de prática docente devem alternar com fases de formação continua. De acordo com seu ponto de vista, sobre a formação para a profissão, ainda poderiam ser descritas pelo menos quatro fases, cronologicamente distintas, as quais justificariam a aquisição de saberes e de competências diferenciadas:

Essas fases expressam-se na longa duração e na variedade da formação dos professores, a qual começa antes da universidade, durante a formação escolar anterior, transforma-se na formação universitária inicial, valida-se no momento do ingresso na profissão, nos primeiros anos de carreira e prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional. Em suma, as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial da universidade, trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente. (TARDIF, 2014, p.287).

Ainda dentro da compreensão da necessidade da formação contínua, Tardif (2014) complementa que é necessária uma vinculação estreita entre a formação contínua e a profissão, de acordo com as necessidades e situações vivenciadas na prática:

Os professores não são mais considerados alunos, mas parceiros e atores de sua própria formação, que eles vão definir em sua própria linguagem e em função de seus objetivos. O formador universitário para de desempenhar o papel de “transmissor de conhecimentos” e torna-se um acompanhador dos professores, alguém que os ajuda e os apoia em seus processos de formação ou autoformação. (TARDIF, 2014, p.292).

Este mesmo autor acredita que, no âmbito dos ofícios e profissões, não há como dissociar o saber profissional dos condicionantes e do contexto do trabalho. Na sua visão o saber é sempre:

o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2014, p.11).

Ainda na visão de Tardif (2014), o professor traz em sua identidade pessoal e profissional as marcas do seu trabalho. Dessa maneira, o saber do professor

traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação sócio profissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula. (TARDIF, 2014, p.17).

Neste processo de formação da identidade docente onde estaria o desejo de atuar com crianças com necessidades educacionais especiais? Guasselli (2011) questiona se a mera realização de cursos dá conta de modificar a concepção altamente estigmatizadora apresentada pelos professores. Esta mesma autora complementa discutindo sobre a não abordagem de conteúdos emocionais e afetivos mais profundos na formação básica dos professores:

A experiência na educação básica, dentro do paradigma da Inclusão, revela que isto não ocorre facilmente. Os cursos de formação de educadores tendem a apresentar apenas conteúdos cognitivos, enquanto o que leva um professor a estigmatizar é da ordem da

afetividade, de conteúdos emocionais mais profundos. E, geralmente, estes aspectos não são abordados nos cursos de formação, treinamento, capacitação e especialização de professores. (GUASSELLI, 2011, p.5).

Para Mantoan (2003), alunos e professores não aprendem no vazio. Ela afirma que a proposta de formação partiria do “saber fazer” que estes profissionais já possuem, e estão presentes tanto em seus conhecimentos e experiências quanto em suas práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional.

Segundo Nóvoa (1992, p.13), a formação docente não se constrói por acumulação de cursos conhecimentos ou técnicas, mas sim, por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. Para ele a formação deveria

estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p.13).

Para Aguiar (2004, p.30), falar de formação docente é, pois, construir uma identidade profissional e o eixo dessa formação é o trabalho pedagógico compreendido como ato educativo intencional que, além de desenvolver competências e habilidades, considera também o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da intencionalidade e da autonomia, baseadas em conteúdos que levam à reflexão.

Desta forma, pode-se observar que a identidade docente pode tanto influenciar a prática docente quanto pode ser por ela constituída e assim é impossível dissociar o saber docente e a experiência do professor da sua formação profissional e da sua história de vida.

2.3 Identidade Docente

Nesta etapa da fundamentação teórica daremos mais atenção à conceituação da chamada “Identidade Docente”. A partir dos referenciais da formação de professores, discutiremos aqui as minúcias que compõem este conceito.

Para melhor compreensão do termo identidade docente é necessário conhecer o significado do vocábulo identidade. Segundo consta no Dicionário da Língua Portuguesa Aurélio (2011), o vocábulo “identidade” teve origem no latim *Identitate* e a ele podem ser atribuídas diversas definições, tais como, *qualidade do idêntico, conjuntos dos caracteres*

próprios e exclusivos de uma pessoa, aspecto coletivo de um conjunto de características pelas quais algo é definitivamente reconhecível, ou reconhecido, etc. Consta também no mesmo dicionário o significado do termo “identidade pessoal” que é definido como “a consciência que uma pessoa tem de si mesma”. Para Cunha, (2000), identidade é o que permite identificar a pessoa, assim como o seu “documento de identidade”. Ele também se refere à identidade como o conjunto das características e dos traços que permitem que tal indivíduo seja reconhecido como único e diferente de todos os outros. Esse reconhecimento no sentido filosófico teria o significado de que “um sujeito é idêntico a si mesmo em diferentes momentos de sua existência, apesar das mudanças consideráveis pelas quais possa ter passado no que se chama de “identidade do eu” ou “identidade pessoal” (LALANDE *apud* CUNHA, 2000, p.223). Ainda neste sentido, referindo-se à ideia de identidade pessoal, Cunha (2000) descreve o homem como um sujeito singular para o qual

cada ato ou palavra corresponde uma trama de significados e uma carga de afetos que lhes são próprias e não têm correspondente exato em nenhum outro sujeito. O que estamos propondo aqui, de certa forma é que isso que em cada sujeito marcaria sua singularidade e possibilitaria seu reconhecimento como único e diferente de todos os outros. (CUNHA, 2000, p.224).

Segundo Catani *et al* (2000), abordar a identidade implicaria falar do “Eu” e também falar das diversas maneiras como a pessoa poderá recordar suas experiências e dessa forma entrar em contato consigo mesma. Para Hall (2006) a identidade seria realmente

algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada". Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 2006, p.10).

Para Erikson (1972), a construção da identidade implica em definir quem a pessoa é, quais são seus valores e quais as direções que deseja seguir pela vida. Para ele a identidade é uma concepção de si mesmo que inclui crenças, valores e metas com os quais o indivíduo está completamente envolvido. Portanto, a construção da identidade é pessoal e social, acontecendo de forma interativa, através de trocas entre o indivíduo e o meio em que está inserido. Esse autor enfatiza, ainda, que a identidade não deve ser vista como algo estático e imutável, como se fosse uma armadura para a personalidade, mas como algo em constante desenvolvimento.

Nessa mesma linha de reflexão Pimenta (2005) concorda que a identidade não seria algo imutável ou externo ao indivíduo. Refere que a sua criação se daria de forma processual na construção do sujeito historicamente contextualizado.

Ainda no entendimento do conceito de identidade, Pollak (1992, p.5) afirma que ela é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Pollak (1992) também admite que se assimilamos aqui a identidade social à imagem de si, para si e para os outros, há um elemento dessas definições que necessariamente escapa ao indivíduo e, por extensão, ao grupo, e este elemento, obviamente, é o outro. Da mesma forma para Medeiros (2009), a identidade não existe puramente em si, esta existiria sempre ao se relacionar com outras identidades e o mesmo pode ser dito em relação à cultura, que só se constitui ao relacionar-se aos pares. Para Aguiar (2006) a identidade é um construto que, ao longo da vida, vai se revestindo de várias facetas identitárias e até contraditórias entre si, porém estas se mantêm organizadas, coerentes e estáveis. Dubar (1997) complementa que a identidade é aquilo que temos de mais precioso e a perda dessa identidade é sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte. Para ele a identidade vai se reconstruindo ao longo da vida através da interação social e por essa razão

a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações. (DUBAR,1997, p.4).

Neste processo de socialização e nas inter-relações do homem com o meio é que irá se constituir a sua identidade social. Segundo Dubar (1997, p.2), compreender como se reproduzem e se transformam as identidades sociais implica esclarecer os processos de socialização através dos quais elas se constroem e se reconstróem ao longo da vida. Ainda para esta autor a, a relação do homem com o trabalho determina mudanças identitárias e dessa forma a dimensão profissional das identidades adquire uma importância particular,

(...) o emprego condiciona a construção das identidades sociais; porque conhece mutações impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; porque acompanha cada vez mais frequentemente as evoluções do trabalho e do emprego, a formação intervém nestes domínios identitários muito para além do período escolar. (DUBAR, 1997, p.2).

Para Aguiar (2004, p.30), falar de identidade implica levar em consideração a estrutura social e o momento histórico, uma vez que o desenvolvimento da identidade do

indivíduo é determinado pelas condições históricas, sociais, materiais, dadas e incluídas também as condições do próprio sujeito. Segundo essa mesma autora, o conceito de identidade profissional estaria relacionado ao contato do indivíduo com o mundo ocupacional da profissão e dessa forma integraria os estudos que dizem respeito à socialização profissional, sendo que, estes estariam concentrados nos processos de adaptação do profissional ao seu meio profissional. Ainda na compreensão do processo de construção da identidade profissional Aguiar (2004) afirma que esta

integra o quadro das identidades possíveis, as categorias que dizem respeito à formação, às esferas do trabalho e do emprego constituem os domínios de referência dos indivíduos para si mesmos. O emprego é considerado, cada vez mais, o centro do processo identitário e a formação profissional está cada vez mais diretamente ligada a ele. (AGUIAR, 2004, p.82).

Dando seguimento à exploração dos significados das inúmeras formas de reconhecimento das identidades, é necessário compreender o significado da identidade profissional do professor. Para Santos e Rodrigues (2010), a identidade do professor pode ser entendida como única e ao mesmo tempo diversa, ou seja, constituída pela identidade pessoal e pela identidade profissional. Sendo assim, ela se define,

no equilíbrio entre as características pessoais e profissionais e vai sendo constituída nas relações sociais que se estabelecem com os alunos, com as famílias, com a instituição educativa, enfim, com as pessoas com as quais convive no cotidiano e de alguma forma influenciam essa construção. Nesse processo, ao longo de sua carreira estudantil e profissional, o professor vai construindo saberes e constituindo o referencial teórico que fundamenta suas ações. (SANTOS E RODRIGUES, 2010, p.20).

Para Pimenta (2005), a identidade profissional do professor seria constituída a partir do significado social atribuído a essa profissão, de uma revisão constante desses significados e da revisão das tradições. Para ela esta também seria constituída através da reafirmação de práticas culturalmente consagradas que permaneceriam significativas. Ainda para Pimenta (2005, p.528), tais práticas “resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias”. A mesma autora (2005) complementa que a identidade docente também seria constituída pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente na sua prática diária a partir dos seus valores e do seu modo de estar no mundo, da sua história de vida, angústias, anseios, saberes e representações. Assim também no sentido que tem para sua própria vida o “ser professor” e na forma como este se relaciona com outros professores, nas escolas, sindicatos

ou outros grupos aos quais ele venha a pertencer. Ela também defende que a formação de professores com uma tendência reflexiva contribuiria para a sua construção identitária:

a formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isto porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multi-culturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores. (PIMENTA, 1996, p.87).

Na interpretação de Aguiar (2004, p.96), a identidade profissional do professor está ligada às representações sociais sobre ele, ou seja, às ideias e crenças que a comunidade e os professores têm sobre o trabalho que desenvolvem. Para ela, essa identidade estaria associada

ao sentimento e à consciência de pertencer a um grupo, de ser um profissional que interage com as representações sociais sobre sua identidade, ou seja, o sentimento e a consciência têm origem nas representações que resultam da interação de pessoas que também os têm. Nesse sentido, a consciência de ser professor e profissional da educação é histórica, situando-se numa época e num local determinado. (AGUIAR, 2004, p.96).

Para Nóvoa (1992), a identidade não seria um dado adquirido como uma propriedade e nem seria um produto. Esta seria um lugar de lutas e conflitos, seria um lugar onde se pode construir maneiras de ser e estar na profissão. Então, por essa razão, ele considera mais adequado utilizar o termo “processo identitário” para realçar a mescla dinâmica presente em cada um que se sente ou se diz professor. Ainda para Nóvoa (1992) seria necessário que o professor encontrasse ou reencontrasse espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo a este apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Gatti (1996) também contribui com essa discussão sobre as características da identidade docente quando afirma que a identidade permeia,

o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no nosso caso particular em exame, do professor, afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional. Os professores, como seres sociais concretos, com um modo próprio de estar no mundo, de ver as coisas, de interpretar informações, são ignorados pelas pesquisas e pelas políticas de intervenção que lidam de forma objetiva ou abstrata com esses profissionais. Esse profissional é um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo, em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue de outros: sua identidade. (GATTI, 1996, p.85).

Em sua visão, Gatti (1996) complementa que o professor é uma entidade abstrata, ou seja, que ele não tem comportamentos idealizados e repetitivos, embora nas pesquisas, nos

textos reflexivos em educação, documentos de política ou intervenções educacionais ele carrega esse protótipo. Ela considera o homem uma pessoa pertencente ao tempo e ao lugar e que ele seria fruto das relações vividas e de contatos ambientais, sendo que o fato de estar exposto ou não aos saberes causa influencia direta na sua ação profissional. O professor possui sua identidade pessoal e profissional que precisa ser compreendida e respeitada, com elas está interagindo todo o processo de formação inicial ou continuada e nos processos de inovação educacional. A mesma autora refere que associadas à identidade estão

as motivações, os interesses, as expectativas, as atitudes, todos os elementos multideterminantes dos modos de ser de profissionais. A identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. Há, portanto, de ser levada em conta nos processos de formação e profissionalização dos docentes. (GATTI, 1996, p.86).

Vários fatores podem ser considerados como importantes para a qualidade do desempenho profissional dos professores. Na visão de Gatti (1996), não faltam trabalhos acadêmicos analisando-os. Para ela, seriam importantes fatores como a formação dos professores, as características das instituições de ensino onde trabalham o contexto geral atual da escola e também os fatores pertinentes à burocracia escolar, políticas de estado e perspectivas de carreira, etc. Essa autora refere que esses assuntos já foram abordados em diversas pesquisas. Atualmente são analisadas as interconexões entre estes fatores externos ao professor e suas características pessoais, como por exemplo, suas convicções, seus preconceitos, suas expectativas, suas habilidades gerais, suas habilidades pedagógicas, suas formas próprias de construção cognitiva. Estes fatores atuam diretamente na identidade dos professores daí a necessidade de considerá-los em sua totalidade.

Após a análise do referencial teórico fica claro que os direitos dos alunos com NEE estão legalmente amparados pela legislação brasileira. O acolhimento dessas crianças na escola regular irá exigir mudanças importantes tanto na formação do professor quanto na estrutura da instituição. Para conhecer melhor os aspectos pessoais e formativos dos professores que atuam nas salas de AEE das escolas municipais de Itajubá, bem como as suas singularidades, traçamos como objetivo específico a análise do perfil e da história de vida desses professores. No próximo capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos adotados na realização desta pesquisa.

Capítulo 3

Procedimentos Metodológicos

Neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos adotados na realização deste trabalho. Em seu desenvolvimento optou-se por dividi-lo em duas etapas: na primeira etapa é apresentado o perfil dos professores que atuam nas turmas de alunos com NEE nas salas de AEE no ensino fundamental das escolas municipais do município de Itajubá/MG; na segunda etapa é feito o levantamento das memórias em relatos de história de vida de alguns desses professores. A justificativa para a escolha da história de vida e os critérios adotados para a seleção dos professores que participaram da segunda etapa deste trabalho também são discutidos neste capítulo.

3.1 Pesquisa Qualitativa

A metodologia de pesquisa adotada nas duas etapas deste trabalho é do tipo qualitativa. A escolha dessa abordagem é aqui justificada por ser o método mais adequado para a exploração do perfil e das memórias contidas na história de vida dos professores. Diversos autores discutem sobre este método de pesquisa. Na visão de Flick (2009, p.8), por exemplo, esse tipo de investigação busca abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisas, como os laboratórios) e se preocupa em entender, descrever e explicar os fenômenos sociais “de dentro”, usando diferentes abordagens. Estas abordagens teriam em comum o fato de buscarem entender detalhadamente a maneira como as pessoas constroem o mundo a sua volta, aquilo que fazem e o que lhes acontece e qual é o sentido de tais vivências para sua experiência pessoal. Flick (2009) ainda descreve que estas abordagens poderiam acontecer da seguinte forma:

- Analisando experiência de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia.
- Examinado interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material.
- Investigando documentos textos, imagens, filmes ou músicas ou traços semelhantes de experiências ou interações. (FLICK, 2009, p.8)

A pesquisa qualitativa também é discutida por Minayo (2010). Para essa autora, a pesquisa qualitativa é aquela que

se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 2010, p. 57).

Na visão de Minayo e Sanches (1993), a abordagem qualitativa se afirma no campo da subjetividade e do simbolismo. Para estes autores ela representa uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto,

uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas. No entanto, não se assume aqui a redução da compreensão do outro e da realidade a uma compreensão introspectiva de si mesmo. (MINAYO E SANCHES, 1993, p.244)

Para Bogdan e Biklen (1994) o principal objetivo da investigação qualitativa seria uma melhor compreensão das experiências e do comportamento dos indivíduos e que os investigadores qualitativos

tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.70)

Uma vez apresentadas algumas características gerais da pesquisa qualitativa, será discutida a seguir a escolha da abordagem denominada história de vida. No tópico seguinte serão discutidos os principais instrumentos de coletas de dados utilizados neste tipo de pesquisa.

3.2 História de Vida como Metodologia de Obtenção de Dados

A pertinência da abordagem história de vida como metodologia de investigação está justificada pelo objetivo geral dessa pesquisa que é conhecer os elementos da identidade docente do professor do ensino especial e se há em sua trajetória pessoal e docente elementos singulares que possam justificar a sua atuação nessa área.

Para Stano (2001, p.60), ao refazer o percurso de sua vivência profissional, o sujeito resgata os seus significados, o lado simbólico da profissão, redefinindo e reafirmando a sua identidade. Quadros *et al* (2005, p.1 e 2) em um estudo denominado "Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória", observaram as poucas mudanças no modelo de transmissão/recepção, usado por muitos professores em suas salas de aula, o que os levou a questionar a influência dos professores que tiveram na sua formação profissional. Observaram também que, mesmo que os cursos de

licenciatura enfatizam teorias mais modernas de ensino e aprendizagem, os professores acabam assumindo a posição de seus antigos professores. Observaram que a formação do professor não se dá exclusivamente na licenciatura, mas durante toda a sua vida escolar e após a sua formação, na própria prática docente. E concluíram que as concepções sobre ensino e aprendizagem, sobre o papel da escola, do professor e do aluno, entre outras, podem ser questionadas através da retomada da história de vida de cada um dos professores. De acordo com os resultados obtidos na conclusão desse trabalho os autores relataram que

a partir das entrevistas, podemos perceber que a formação do professor não se dá apenas durante o curso de licenciatura. As características lembradas pelos entrevistados que já atuam como professor são um pouco diferentes daquelas citadas por aqueles que nunca atuaram como docente. Isso evidencia não só que a formação do professor se dá também com sua prática diária em sala de aula, mas que a memória de seus antigos professores também exerce forte influência. E, principalmente, que esta influência é mais facilmente percebida durante sua prática de sala de aula. A partir dos episódios de memória, podemos perceber nítidas relações entre as experiências escolares e a formação da identidade do professor. Mesmo tendo claro que a fantasia e/ou idealização permeiam narrativas quando elas envolvem lembranças, memórias e recordações, podemos considerar que a maneira como o passado é reconstruído pode representar como o entrevistado pretende que seja a sua vida (postura). (QUADROS *et al*, 2005, p. 6 e 7).

Na visão de Kramer (1999, p.133), resgatar a história das pessoas significa vê-las se reconstituírem em sujeitos e reconstituir sua cultura, seu tempo, sua história, reinventando a palavra. Também para Stano (2001, p. 24), é na trajetória e na retomada permanente do ser-no-tempo que é possível desconstruir o sentido da elaboração de subjetividades que se forjaram nos ambientes profissionais, nas nervuras do cotidiano, tecendo linhas e elaborando significados a partir das experiências vividas. Segundo essa autora,

O tempo, mais que simples cronologia, é um veículo portador de sentidos que imprime às experiências e à vida vivida um contorno que singulariza e conforma o sujeito [...] O viver e o ser no tempo constituem formas de manter o tempo nesse existir. Ou seja, manter o vivido, o experienciado pelas lembranças, pela atualização da própria identidade. [...] Pois se inscrever no tempo é construir história e se fazer sujeito (STANO, 2001, p.8).

Kramer (1999) esclarece sobre a importância das narrativas da história de vida na estimulação de um processo reflexivo: “Lembrar é, então, assumir o tempo como medida humana, como história. A narrativa reinterpreta o passado e permite mudar um futuro que se mostrava inevitável” (KRAMER, 1999, p.134) [...] ”é uma aprendizagem não só da história, mas com a história: ouvindo, falando, contando, os professores repensam a história dando a ela um outro/novo significado, num processo contínuo e dinâmico de transformação” (KRAMER, 1999, p.135).” Os professores entrevistados detêm um saber aprendido com o

tempo vivido.[...] na rememoração, constroem-se como sujeitos históricos, com suas lembranças (KRAMER,1999, p.138).

Stano (2001) concorda que as narrativas facilitariam uma conexão temporal. Segundo ela, a professoralidade das narrativas buscadas

supõe uma leitura de hoje, do presente, tendo um passado e uma cultura material e simbólica como forro que será descortinado à medida que as lembranças tenham conexão com o vivido no agora. Desta maneira, as marcas das passagens no tempo e no espaço, se temporalizam e se espacializam na narratividade, formando fios e redes que elaboram a cotidianidade daqueles/as que professaram saberes durante etapa significativa de suas vidas (STANO, 2001, p.44).

Ainda neste sentido, ao qual Stano (2001) refere-se como Sentido da temporalidade humana:

é justamente o fato de ser temporal que confere ao ser humano uma trajetória feita de sentidos. Sentidos que não se fragmentam, mas são apresentados por meio de um conjunto de significados que formatam um certo e determinado modo de ser no mundo.[...] pelo tempo se trabalha a memória e se recompõe um mundo de subjetividades que vão se fazendo na cotidianidade de um passado que permanece na lembrança e nos gestos, de reminiscências que revelam um estar-sendo porque carregado de sentidos. É neste movimento do que foi, do que se viveu que é possível se constituir o que será (STANO, 2001, p.25).

Ao utilizar o recurso de narrativas com o resgate das memórias da história de vida dos professores seria possível despertar então uma postura reflexiva para sua prática atual e para suas práticas futuras. Para Stano (2001, p. 26), recuperar o passado e as lembranças supõe a relevância do tempo sentido, vivido que não nega o presente. Ao contrário, investe-se do presente, nas ações, nos rituais do cotidiano, de seus símbolos, das relações estabelecidas a fim de re-significar o vivido, na busca de outros olhares e de outros tempos.

Com o objetivo de conhecer os sujeitos dessa pesquisa e explorar as vivências contidas em suas histórias de vida foram utilizados como meios de coleta de dados o questionário e a entrevista. As razões da escolha e importância dessas técnicas para essa pesquisa são discutidas no próximo tópico.

3.3 Instrumentos de coleta de dados na Pesquisa Qualitativa:

Os dados referentes a esta pesquisa foram coletados em duas abordagens distintas. Na primeira etapa o instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário com perguntas abertas e fechadas com o intuito de diagnosticar o perfil geral dos professores que trabalham nas salas de AEE do ensino fundamental das escolas municipais do município de

Itajubá/MG. Na segunda etapa o instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada com a finalidade de coletar as informações presentes nos relatos de memórias da história de vida de alguns destes professores. A análise desses dados serão posteriormente discutidas nos capítulos 4 e 5 respectivamente. Para uma maior compreensão das técnicas utilizadas para a coleta dos dados a seguir foi realizada uma breve exploração teórica pertinente a este assunto.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.174), as técnicas de coleta de dados são um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência; são, também, as habilidades para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos.

Segundo Ludke e André (1986), os instrumentos de coleta de dados mais comumente usados nas pesquisas qualitativas são o questionário, a observação, a entrevista, a análise documental e o diário de campo. A escolha do instrumento que será utilizado é um ponto importante para que o pesquisador possa desenvolver o seu trabalho. Sobre a escolha dos instrumentos a serem utilizados na investigação qualitativa Barroso (2012) afirma que

uma análise dos instrumentos de pesquisa mostra-se interessante para a escolha do instrumento que se encaixa de maneira mais apropriada em relação ao estudo a ser executado, fazendo com que o pesquisador possa realizar a opção correta para o desenvolvimento do seu trabalho, podendo identificar quais os possíveis fatores positivos e negativos inerentes ao instrumento de pesquisa a ser utilizado (BARROSO, 2012, p.1).

Neste ponto da pesquisa foi apresentada a visão de diversos autores sobre a ferramenta utilizada para coleta de dados da primeira etapa deste trabalho: o questionário com perguntas abertas e fechadas. Aqui é justificada a utilização dessa técnica para a avaliação do perfil geral dos professores que trabalham no AEE das escolas municipais do município de Itajubá/MG, considerando o tamanho da população em estudo.

Segundo Gil (2008), pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc. Para este autor construir um questionário consistiria basicamente em traduzir em questões específicas os objetivos da pesquisa e neste pensamento ele complementa que

as respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário (GIL, 2018, p.121).

Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem questionário como sendo um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Na visão de Ludke e André (1986) o questionário é uma técnica ou instrumento de pesquisa de grande utilidade permite o aprofundamento de pontos importantes levantados pelo pesquisador.

Segundo Triviños (2015) o questionário deve ser utilizado na investigação cujo objetivo é obter informações variadas amplas, de um número considerável de sujeitos. Como em toda técnica de coleta de dados, o questionário apresenta vantagens e desvantagens. Para Marconi e Lakatos (2003), a economia de tempo com a obtenção de um grande número de dados, atingindo um grande número de pessoas em área geográfica mais ampla; a obtenção de respostas rápidas, precisas e mais livres, devido à garantia do anonimato o que deixa os entrevistados mais seguros; o menor risco de distorção das respostas, por não haver influência direta do pesquisador; o fato do entrevistado ter mais tempo para responder o questionário e poder fazê-lo em uma ocasião mais adequada para si; e a natureza impessoal desse instrumento, que permite uma avaliação mais uniforme e a obtenção de respostas materialmente inacessíveis, são algumas vantagens apontadas.

Por outro lado Marconi e Lakatos (2003) apontam como desvantagens a pequena porcentagem de questionários que retornam; o grande número de perguntas sem respostas; o fato de não poder ser aplicado a pessoas analfabetas; a impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas; a dificuldade de compreensão por etapa dos informantes; a devolução tardia das respostas; e o desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos. Para Triviños (2015), este instrumento de coleta de dados pode ser elaborado com a utilização de perguntas abertas ou fechadas (ou mistas). O questionário composto por perguntas abertas permite ao informante apresentar respostas de maior profundidade e respondidas livremente, usando linguagem própria, expressando comentários, explicações e opiniões.

No entanto, a interpretação e o resumo deste tipo de questionário são mais difíceis, dado que se pode obter um variado tipo de respostas, dependendo da pessoa que responde ao questionário. O questionário com perguntas fechadas permite obter respostas que possibilitam a comparação com outros instrumentos de recolha de dados. Este tipo de questionário facilita o tratamento e análise da informação, exigindo menos tempo. Por outro lado, a aplicação deste tipo de questionário pode não ser vantajosa, pois facilita a resposta para um sujeito que

não saberia ou que poderia ter dificuldade acrescida em responder a uma determinada questão.

A ferramenta utilizada na segunda etapa dessa pesquisa foi a entrevista semiestruturada. Essa técnica foi escolhida para a coleta dos dados por ser a técnica que, em nosso entender, contempla o objetivo da pesquisa que compreende a coleta das memórias presentes na história de vida dos sujeitos envolvidos. Em relação à entrevista, Gil (2008) a entende como a técnica que envolve duas pessoas numa situação bem próxima, em que uma delas formula questões e a outra responde. Este autor conceitua a entrevista como

a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das etapas busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 2008, p.109).

Para Marconi e Lakatos (2003) a entrevista é o resultado de um encontro entre duas pessoas cujo objetivo seria obter informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. Ainda segundo essas mesmas autoras (2003), a entrevista em pesquisa qualitativa pode apresentar vantagens e limitações. Não exigir que o entrevistado seja alfabetizado, a maior flexibilidade do entrevistador na formulação das perguntas ou na maneira de condução da entrevista e a oportunidade de colher informações mais precisas para a coleta de dados relevantes e significativos sem a necessidade de buscar tais dados em fontes documentais, estão entre as vantagens deste instrumento. Por outro lado, a dificuldade de expressão e comunicação de ambas as etapas; a incompreensão, por etapa do informante, do significado das perguntas, da pesquisa, que pode levar a uma falsa interpretação; a possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador, pelo seu aspecto físico, suas atitudes, ideias, opiniões, etc.; a disposição do entrevistado em dar as informações necessárias; a retenção de alguns dados importantes, receando que sua identidade seja revelada; e o pequeno grau de controle sobre uma situação de coleta de dados, são algumas das desvantagens (MARCONI E LAKATOS, 2003, p.198).

No estudo dos níveis de estruturação das entrevistas, Gil (2008) defende que a entrevista é a técnica mais flexível de todas as técnicas utilizadas na pesquisa social e complementa que esta pode ser organizada em diferentes tipos, de acordo com o seu nível de estruturação. Para este autor, as mais estruturadas são aquelas que irão predeterminar em

maior grau as respostas que serão obtidas e as menos estruturadas são desenvolvidas gerando maior espontaneidade nas respostas não estando sujeitas então a um modelo pré-estabelecido de perguntas. Segundo Trivinões (2015, p.145 e 146), a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados. Este autor reconhece a importância desse tipo de instrumento afirmando que a entrevista semiestruturada valoriza a presença do investigador, mas ao mesmo tempo permite todas as perspectivas possíveis para que o informante responda as questões de forma livre e espontânea fato que irá certamente enriquecer a investigação. Nos tópicos seguintes serão descritos de forma detalhada todo o procedimento de coleta de dados dessa pesquisa.

3.4 Procedimento de coleta de dados para a primeira parte deste trabalho: O perfil dos professores das salas de AEE do município de Itajubá/MG

O Primeiro contato com a diretora responsável pelo Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Município de Itajubá/MG (SEMED) aconteceu em 29/08/14, com o objetivo de fazer o levantamento de dados sobre o número de escolas, professores e alunos que faziam parte da rede municipal deste município. Esta etapa permitiu obter informações sobre o número de alunos com NEE que frequentavam a escola regular e as salas de AEE, bem como o número de professores que trabalhavam nessas salas. Após contato com a diretora do SEMED, verificou-se que a rede municipal de ensino era constituída por um total de 21 escolas municipais para o atendimento de educação infantil e ensino fundamental I, aproximadamente 400 professores e 6000 alunos. As escolas municipais contavam com o apoio de 17 salas de AEE frequentadas por 275 alunos em contra turno ao turno regular, criadas a partir de 2011, entretanto, apenas 13 delas estavam em atividade. Nestas salas em média eram atendidas 60 crianças. Na ocasião de coleta desses dados estavam disponíveis 17 vagas para professores atuarem no AEE, porém, 4 destes profissionais foram remanejados para cobertura de salas de ensino regular, que se encontravam sem professores regentes. Conseqüentemente, suas respectivas salas de AEE foram provisoriamente desativadas.

No ano de 2015, 21 escolas municipais permanecem em atividade, onde atuam 402 professores e 5533 alunos. Do total de professores: 77 atuam na educação infantil, 270 no ensino fundamental (salas de ensino regular), 18 nas salas de AEE (embora disponíveis 19 salas de AEE atualmente), 27 na educação física e 10 atuam no projeto “Mais Educação”,

com salas em período integral. Do total de alunos citados anteriormente: 1582 estão matriculados na educação infantil e 3951 no ensino fundamental. Vale destacar que o ensino municipal não conta com uma equipe multiprofissional de apoio para o atendimento e avaliação diagnóstica desses alunos e que do total de alunos apenas 146 apresentaram laudo médico para ingressar no atendimento especial. Além do ensino especial nas escolas municipais, ainda existe na cidade uma escola estadual denominada Escola Estadual Novo Tempo, que trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais. Nesta escola trabalham 16 professores que atendem 150 alunos. Os professores desta escola estadual estão distribuídos do seguinte modo: 8 professores na turma de EJA- Especial (Educação de Jovens e Adultos com NEE), 4 na sala recurso, 2 na oficina, 1 na educação física e 1 na biblioteca. A equipe multiprofissional de apoio conta com 2 supervisores, 2 psicólogas, 1 fonoaudióloga e 1 assistente social.

O início dessa pesquisa de campo se deu com a apresentação do projeto inicial deste trabalho em um encontro presencial que aconteceu no dia 21 de novembro de 2014 no Centro de Referência do Professor de Itajubá (CEREPI), órgão pertencente à Secretaria de Educação do município de Itajubá/MG, que contou com a presença da diretora do SEMED, de 1 supervisora de Ensino Fundamental e de 12 professoras atuantes em salas de AEE. Nesse primeiro encontro foi realizado um levantamento sobre o desejo e a disponibilidade destes professores participarem como sujeitos da pesquisa. Para melhor compreensão das características individuais dos professores atuantes nas salas de AEE torna-se necessário conhecer detalhes do perfil profissional. Para essa avaliação elaboramos uma ficha com um questionário com perguntas abertas e fechadas sobre os dados pessoais e referentes à formação destes profissionais com o objetivo de conhecer suas características gerais (Apêndice A). Solicitamos junto à secretaria de educação de Itajubá um encontro presencial com as professoras das salas de AEE, para o preenchimento deste questionário. O encontro ocorreu no dia 17 de dezembro de 2014 e estive presente durante o preenchimento deste questionário para auxiliar as professoras, caso houvesse dúvidas. Na ocasião estiveram presentes 11 do total de 13 professoras atuantes na sala de AEE. Todas as participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C).

3.5 Procedimento de coleta de dados para a segunda Parte deste trabalho: Método História de Vida por Meio da Entrevista Semiestruturada.

Após a análise do perfil das 11 professoras participantes do preenchimento do questionário inicial, foram selecionadas 3 professoras para serem entrevistadas e os critérios utilizados para a seleção foram definidos à partir da observação de características peculiares a cada uma delas, as quais não foram observadas nas demais professoras. A justificativa para a utilização desses critérios está relacionada às diferentes informações advindas das variações da experiência docente e da idade dessas professoras. As professoras selecionadas foram identificadas, respectivamente, pelas siglas P3, P7 e P8. Tais características e a siglas correspondentes às candidatas selecionadas para a entrevista se resumem a seguir:

- P3 = Menor idade
- P7 = Maior tempo de experiência em sala de AEE
- P8 = Menor tempo de magistério

Em uma análise posterior foi possível observar que as 3 professoras selecionadas para a entrevista apresentavam em comum as seguintes características em seu perfil:

- Possuem cargos concursados e são efetivas
- Cursaram a graduação em instituições particulares
- Concluíram Pós-graduação em psicopedagogia
- Não possuem mestrado ou doutorado.
- Recebem formação continuada

As entrevistas foram realizadas no CEREPI, de forma individual e em diferentes datas agendadas previamente. A primeira a ser entrevistada foi a professora P3 no dia 26/03/15, seguida pela professora P8 em 02/04/15 e finalmente a professora P7 em 16/04/15. As professoras foram liberadas para serem entrevistadas durante o horário de trabalho, compareceram por sua própria vontade e responderam à entrevista de forma espontânea e bastante colaborativa. Como recurso tecnológico foram feitas gravações em áudio em gravador portátil e as entrevistas duraram em média 50 minutos. Cada entrevistada recebia inicialmente o roteiro que seria seguido para sua orientação sobre o assunto. Tivemos algumas intervenções por parte do entrevistador quando necessário para um maior esclarecimento

sobre algumas questões específicas. A entrevista foi direcionada por um roteiro previamente confeccionado onde constavam perguntas abertas buscando esclarecer pontos de aproximação ou diferenças na história de vida e na experiência das professoras e com o claro objetivo de destacar o que há neste conjunto que possa contribuir ou prejudicar o ensino em geral e o ensino para alunos com NEE. O roteiro de entrevista foi dividido em quatro etapas:

Etapa1: Memórias de Vida, Aprendizagem, Formação Pessoal e a Escolha da Docência:

Nessa etapa foi solicitado à entrevistada que falasse livremente sobre suas memórias relembando a sua trajetória de vida, sobre a sua formação desde aluna até se tornar professora, assim como suas experiências desde o início das primeiras atividades escolares até a escolha da profissão e da graduação. Nesta etapa o entrevistador fez algumas pontuações sobre informações específicas em relação ao aprendizado em geral da professora e sobre o seu aprendizado do ensino de ciências. Também foi questionado se a experiência pessoal desta influenciou em sua prática docente.

Etapa2: Visão Sobre o Aluno com NEE: Buscou-se identificar a visão da professora sobre o aluno com NEE: o que ela pensa da capacidade do aluno especial para aprender conteúdos em geral e conteúdos em Ciências; se há diferenças na aprendizagem de conteúdos distintos. Para finalizar essa etapa a professora foi questionada sobre suas experiências de sucesso e de fracasso com esses alunos.

Etapa3: Conhecimento do Professor a Respeito do Ensino e Aprendizagem: Foi indagado sobre o conhecimento da professora a respeito do ensino e aprendizagem, a compreensão dos conceitos “ensinar” e “aprender”. As professoras foram questionadas também sobre o que é necessário ao processo de ensino e aprendizagem para alunos sem necessidades especiais e com NEE e o que é necessário para o ensino e aprendizagem de ciências para alunos com NEE.

Etapa4: Formação Continuada e Condições de Trabalho: Abordou a formação continuada da professora, o respaldo que recebe das instituições públicas onde exerce sua atividade, como percebe suas condições atuais de trabalho, se tais condições satisfazem as necessidades inerentes ao atendimento da criança especial e o que ainda lhes falta para um trabalho satisfatório e adequado.

Sendo hoje a inclusão do aluno com NEE uma realidade em nosso país, espera-se que os professores que irão atuar com tais alunos sintam-se preparados para tal prática docente. Nesta investigação tem-se por meta analisar que elementos estão presentes de forma singular na história de vida desses professores e que possam contribuir para a construção da sua identidade docente e para sua prática na educação especial.

Diante dos argumentos explicitados neste capítulo, especificando a metodologia adotada e o contexto de estudos, nos próximos capítulos são apresentados os resultados obtidos e a análise desses dados.

CAPÍTULO 4

Análise dos Dados e Resultados da Primeira Parte: Perfil dos Professores das Salas de AEE das Escolas Municipais de Itajubá/MG

Neste capítulo são apresentados os resultados da primeira parte deste trabalho, que tem como objetivo traçar o perfil geral e formativo do professor que atua em salas de AEE das escolas municipais do município de Itajubá/MG. Conforme discutido no Capítulo 3, nesta parte do trabalho é utilizada uma abordagem qualitativa e o instrumento de coleta de dados adotado foi o questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado a 11 professores em dezembro de 2014.

4.1 O perfil dos Professores das Salas de AEE das Escolas Municipais do Município de Itajubá/MG

Para melhor compreensão das características individuais dos professores atuantes nas salas de AEE torna-se necessário conhecer o perfil desses profissionais. Na análise do perfil questionou-se a faixa etária, gênero, tempo de atuação no magistério e na educação especial, vínculo de trabalho, formação inicial, tipo de instituição de ensino da graduação, pós-graduação e formação continuada.

Em relação ao gênero dos entrevistados, todos (100%) eram do sexo feminino. Esse resultado concorda com os encontrados por Reganhan e Braccialli (2008) – 100%, Castro (2008) – 100%, Capellini e Rodrigues (2009) – 97,5%, Regiani (2001) e Teles, Souza e Teles (2012) – 95,4%. Segundo Castro (2008, p. 4752), esse resultado possibilita constatar que a educação básica se encontra quase que fundamentalmente regida por mulheres. Ainda segundo ele, dentre muitas teorias, isso reflete a concepção de que escola é a continuidade do processo educativo familiar. Para Cruz (2010, p.62), a função de professor envolve memórias e justificativas que invocam diferenças biológicas para dizer ser natural que a mulher opte por essa profissão.

Esse percentual pode ser explicado historicamente, como aponta a socióloga Magda de Almeida Neves, da PUC-Minas (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais). Segundo ela, a sociedade brasileira associa a função do professor a características geralmente consideradas femininas, como a atenção, a delicadeza e a meiguice. (...) Esses predicados são comumente associados aos de uma mãe e, para possuí-los não é necessário qualificação profissional. Com isso, os salários do magistério podem ter sofrido impactos, se desvalorizando frente a outras profissões e fazendo com que a Educação permaneça

como um "gueto feminino no mercado de trabalho", nas palavras de Magda¹. (CRUZ, 2010, p.62)

De acordo com os dados da Sinopse do Professor da Educação Básica (SPEB, 2013), divulgada pelo MEC (Ministério da Educação) no fim de 2013, existiam quase 2,1 milhões professores, dos quais mais de 1,7 milhões são do sexo feminino (80%). Na educação especial, eram aproximadamente 30 mil professores, sendo 27,3 mil mulheres (91%)². Na Tabela 4.1 são mostrados os resultados para o Brasil e Minas Gerais para os docentes na educação especial em escolas exclusivamente especializadas e/ou classes especiais do ensino regular e/ou da educação de jovens e adultos por sexo. É possível observar que este resultado é condizente com os encontrados em outros trabalhos que discutem esse ponto.

Tabela 4.1: Gênero dos Professores que Trabalham na Educação Especial em MG e no Brasil		
Sexo	Brasil	Minas Gerais
Masculino	2.475 (8%)	264 (5%)
Feminino	27.352 (92%)	4.775 (95%)
Total	29.827	5.039

A faixa etária encontrada nesta investigação ficou entre 29 e 55 anos, com média de 46 anos. Na Tabela 4.2 são mostrados os resultados encontrados por faixa etária em Itajubá. Observa-se que a maioria das professoras está acima de 40 anos (91%), o que corresponde a uma amostra de professores de maior maturidade. Os resultados encontrados concordam com os de outros trabalhos mais recente como, por exemplo, o de Teles, Souza e Teles (2012), no qual 69% encontram-se acima de 50 anos, sendo que 46% estão na faixa de 50 a 59 anos. Os resultados encontrados em trabalhos mais antigos, como em Castro (2008), Capellini e Rodrigues (2009) e Paiva e Holanda (2004), mostram a mudança do perfil em relação àqueles encontrados em trabalhos mais recentes, isso é, docentes mais jovens: o primeiro encontrou uma amostra com média de 37 anos, com 73% de sua amostra abaixo dos 40 anos; o segundo relatou uma amostra com média de idade de 36 anos; e o terceiro uma variação entre 22 e 55 anos, destacando-se a faixa até 30 anos com 40% da amostra e 26,67% entre 31 a 40 anos. Na Tabela 4.3 são mostrados os resultados para o Brasil e Minas Gerais para os docentes na educação especial em escolas exclusivamente especializadas e/ou classes especiais do ensino

¹ <http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/brasil-8-em-10-professores-da-educacao-basica-sao-mulheres.htm>

² <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>

regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos por idade (SPEB, 2013). Observe que os resultados encontrados para Minas Gerais também mostram uma amostra de maior faixa etária.

Tabela 4.2: Faixa Etária dos Professores que Trabalham na Educação Especial em Itajubá

Faixa Etária (anos)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
De 25 a 30	1	9
De 31 a 35	0	0
De 36 a 40	0	0
De 41 a 45	2	18,18
De 46 a 50	5	45,45
De 51 a 55	3	27,27
Mais de 55	0	0
Total	11	100

Tabela 4.3: Faixa etária dos Professores que Trabalham na Educação Especial

Faixa Etária (anos)	Número de Professores	
	Brasil	Minas Gerais
Até 24 anos	754 (3%)	59 (1%)
De 25 a 32 anos	4.628 (16%)	486 (10%)
De 33 a 40 anos	7.894 (26 %)	1.297 (26%)
De 41 a 50 anos	10.524 (35%)	2.005 (40%)
Mais de 50 anos	6.027 (20%)	1.192 (24%)
Total	29.827	5.039

Em relação ao tempo total de experiência profissional na docência, encontramos variações de 4 a 32 anos, com média de 20 anos, com frequência maior na faixa de 26 a 30 anos, com 27,27% do total, conforme mostrado na Tabela 4.4. Pode-se observar que a maioria dos profissionais tem mais de 20 anos de docência (54%), o que caracteriza um grupo bem experiente na docência em geral. Esse resultado é condizente com o de Teles, Souza e Teles (2012), com 45,5% com mais de 20 anos de atuação profissional.

O tempo de atuação em salas de AEE variou de 2 a 14 anos, com média de 4 anos, sendo que 91% tem até 5 anos de experiência, configurando um grupo jovem em relação à atuação em salas de AEE, conforme ilustrado pela Tabela 4.5. O tempo de atividade da professora P7, com 14 anos na educação especial, inclui as salas de AEE no município e atividade na escola especial estadual. É importante destacar que as salas de AEE no município de Itajubá foram criadas em 2011.

De acordo com os dados da Tabela 4.6, somente a professora P8 não teve experiência em sala de ensino regular antes de trabalhar em sala de AEE. Para Mazzotta (1993), a experiência com a educação regular, mesmo sem enfoque inclusivo, é fundamental à prática profissional adequada para o docente que atua em escolas especiais.

Tempo total de magistério (anos)	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
De 1 a 5	1	9
De 6 a 10	2	18,18
De 11 a 15	0	0
De 16 a 20	2	18,18
De 21 a 25	2	18,18
De 26 a 30	3	27,27
De 31 a 35	1	9
Total	11	100

Todas as professoras entrevistadas concluíram sua formação em nível superior, sendo 6 em Pedagogia e 5 em Normal Superior, sendo que todas realizaram sua graduação na modalidade presencial. Para concluir tal formação, 9 professoras frequentaram instituições particulares e 2 tiveram sua formação em instituição pública.

Faixa Etária (anos)	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
De 1 a 5	10	91
De 6 a 10	0	0
De 11 a 15	1	9,0
Total	11	100

Em relação à formação em pós-graduação *latosensu*, 5 concluíram psicopedagogia, 1 cursando atualmente essa especialidade, 1 cursando neuropsicopedagogia e as outras 4 concluíram outros cursos de especialização tais como, educação inclusiva, alfabetização e gestão escolar, alfabetização e letramento. Somente a professora P9 não realizou curso de pós-graduação na área de educação, tendo participado do curso de gestão de pessoas.

Em relação à formação docente para trabalhar com alunos com NEE, Bueno (1999) enfatiza que a formação de professores e a qualificação do ensino para crianças com necessidades educativas especiais, na perspectiva da construção efetiva de uma educação inclusiva, envolve, pelo menos, dois tipos de formação profissional:

a) os do ensino regular com vistas a um mínimo de formação, já que a expectativa é da inclusão dos alunos com “necessidades educativas especiais”. b) Dos professores especializados nas diferentes “necessidades educativas especiais”, seja para atendimento direto a essa população, seja para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos. (BUENO, 1999, p.14)

Nesse sentido, o último ponto abordado foi em relação à formação continuada. Todas relataram terem recebido atividades de formação continuada ao longo da sua trajetória docente com cursos nas áreas de inclusão, libras, terapia ABA (Applied Behavior Analysis) para autismo, seminários sobre autismo, AEE com altas habilidades e superdotação e para surdos, alfabetização fônica, pró-letramento em matemática, tecnologias assistivas, deficiência intelectual, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), leitura em sistema Braille, dislexia, informática, tutoria em pró-letramento.

Para Paiva e Holanda (2004), a formação inicial e continuada na área de educação especial é um elemento chave na consecução de práticas inclusivas na escola. Conhecer o perfil de professores que já atuam nessa área pode fornecer importantes pistas acerca do tipo de docente necessário para a efetivação dessas práticas.

O perfil investigado neste trabalho e analisado neste capítulo forneceu as ferramentas necessárias para a elaboração de critérios para a seleção das professoras, conforme apresentado no Capítulo 3, que iriam participar da segunda fase de nossa investigação, que será feita no próximo capítulo.

Tabela 4.6 : Respostas apresentadas pelas professoras que atuam em sala de AEE									
	Idade	Tempo docência	Tempo AEE	Vínculo	Graduação	Tipo de Instituição	Pós (Especialização)		Formação Continuada
							Psicopedagogia	Outra	
1	6	25	2	Efetivo	Pedagogia	Particular	Cursando NPP	Não	sim
2	5	30	3	Efetivo	Pedagogia	Particular	Não	Alfabetização e Gestão Escolar	sim
3	9	8	2,5	Efetivo	Pedagogia	Particular	Sim	Educação Inclusiva	sim
4	4	8	3	Efetivo	Normal Superior	Particular	Sim	Gestão Escolar	sim
5	6	19	4	Efetivo	Pedagogia	Particular	Sim	Não	sim
6	8	26	3	Efetivo	Pedagogia	Particular	Cursando	Não	sim
7	1	32	14	Efetivo	Pedagogia	Particular	Sim	Educação Inclusiva	sim
8	8	4	3,5	Efetivo	Normal Superior	Particular	Sim	Não	sim
9	7	28	3	Efetivo	Normal Superior	Pública	Não	Gestão de Pessoas	sim
10	4	19	3	Efetivo	Normal Superior	Particular	Não	Alfabetização e Letramento	sim
11	4	23	3	Efetivo	Normal Superior	Pública	Não	Educação Inclusiva	sim

OBS: NPP significa Neuropsicopedagogia

Capítulo 5

Análise dos Dados e Resultados da Segunda Parte:

História de Vida

Neste capítulo são apresentados os resultados da segunda parte deste trabalho, que tem como objetivo analisar a história de vida de três professoras que atuam nas salas de AEE das escolas municipais do município de Itajubá/MG. Nesta parte do trabalho o instrumento de coleta de dados adotado foi a entrevista.

5.1 Dados da entrevista

O levantamento do perfil dos professores que atuam em salas de AEE na cidade de Itajubá, conforme apresentado no Capítulo 4, foi utilizado para definir os critérios de seleção das professoras que foram entrevistadas nesta segunda parte do trabalho. As professoras selecionadas foram: a de menor idade, a que apresentava maior tempo de experiência em sala de AEE e a de menor tempo na docência, conforme os dados apresentados na Tabela 4.6 (Capítulo 4). A justificativa para a utilização desses critérios está relacionada às diferentes informações advindas das variações da experiência docente e da idade dessas professoras. As professoras selecionadas foram identificadas, respectivamente, pelas siglas P3, P7 e P8.

Conforme apresentado no Capítulo 3, para a realização da entrevista foi utilizado um roteiro previamente elaborado com o objetivo de orientar a coleta de dados. Este documento está disponível no Apêndice B. Esse roteiro foi pautado em 4 etapas:

1ª Etapa: Memórias de vida, aprendizagem e formação pessoal, escolha da docência.

2ª Etapa: Visão sobre o aluno com NEE.

3ª Etapa: Conhecimento do professor a respeito do ensino e aprendizagem.

4ª Etapa: Formação continuada e condições de trabalho.

É importante destacar que as professoras entrevistadas ficaram livres para se expressarem sobre as questões pertinentes aos objetivos deste trabalho. No desenvolvimento desta investigação as entrevistas foram analisadas para identificar os prováveis elementos constituintes da identidade docente e suas repercussões na trajetória dessas professoras.

5.2 Análise das Entrevistas:

Para empreender as análises das entrevistas seguimos um processo de leitura e seleção de excertos que apresentavam elementos da constituição da identidade docente no que diz respeito à prática docente em geral e ao trabalho das professoras entrevistadas em sala de AEE. Nesse sentido, selecionamos sete grupos que foram analisados, discutidos e fundamentados junto ao referencial teórico sobre identidade docente. Esses grupos temáticos tiveram sua origem do material extraído das falas das professoras que apresentavam elementos que se relacionavam à identidade docente dessas professoras entrevistadas. Algumas partes dessas entrevistas, especialmente aquelas relacionadas ao ensino de ciências para o aluno com NEE e aquelas que se referiam ao conhecimento das professoras entrevistadas sobre os conceitos de ensino e aprendizagem (3ª e 4ª etapas, respectivamente) não foram incluídas nessa análise porque tais assuntos não estavam diretamente relacionados ao objetivo principal dessa pesquisa que visa conhecer a identidade docente do professor do ensino especial.

No Grupo 1 procuramos os primeiros sinais da identidade docente presentes na formação básica das professoras. No Grupo 2 discutimos a influência das dificuldades socioeconômicas e culturais na formação inicial e na escolha profissional dessas professoras. No Grupo 3 destacamos os primeiros sinais da identidade docente na infância, os aspectos da identidade docente presentes na formação inicial das professoras e no início da prática docente. No Grupo 4 buscamos analisar a experiência e as dificuldades das professoras no início da prática docente. No Grupo 5 observamos o significado pessoal e a valorização social da atividade docente. No Grupo 6 fizemos o levantamento do início da atividade das professoras com alunos com NEE e quais fatores justificaram a permanência das professoras nesta atividade. Finalmente, no Grupo 7 identificamos a influência que a formação continuada dos professores exerce sobre o processo de formação da identidade docente.

Grupo 1: Construção Inicial da Identidade Docente no Período da Formação Básica do Professor - *Do aluno que fui e dos professores que tive*

Neste grupo foram selecionadas partes das entrevistas que contam como foi o início da construção da identidade docente das professoras entrevistadas desde a infância até seu primeiro contato com a escola. Destacam-se aqui alguns trechos que denotam qual é a visão das professoras entrevistadas sobre a escola que frequentaram e sobre as suas dificuldades enquanto ainda eram alunas. Nas narrativas observamos a dinâmica das inter-relações das

entrevistadas com seus professores, bem como as repercussões dessas relações sobre o aprendizado.

Excerto 1 (E1): “... Quando eu era criança, brincava de escolinha com amiguinhos de Itajubá e ensinava... olha... são duas montanhinhas... mas nunca tinha aflorado essa vontade de ser professora, nunca tive professora na família.” (P3)

Elemento da ID	Interpretação
O significado de “brincar de professora” na infância	Demonstração do desejo inconsciente de ser professora exteriorizada através do brincar, da fantasia.

Nesta narrativa percebemos que embora a referência familiar não se faça presente, a professora P3 em sua infância faz, através da brincadeira, uma clara identificação com a profissão do professor, desejo que será reelaborado na vida adulta quando esta decide seguir a carreira docente. Segundo Guimarães e Saravali (2011)

[...] as crianças percorrem caminhos bastante singulares na construção de suas representações sobre a escola e sobre o professor. Justamente temas que lhes são tão familiares e rotineiros. Isso significa que, mesmo se tratando de um conhecimento que para muitos assume um caráter de transmissão cultural ou pedagógica, os sujeitos não o assimilam de forma passiva, mas o reelaboram e o interpretam. (GUIMARÃES e SARAVALI, 2011, p. 153)

Excerto 2 (E2): “E aí com mudança de residência eu fui para uma escola adventista. Lá fiz amigos... não lembro muita coisa... o que eu lembro é que a professora falava que eu falava muito e não parava no lugar e fiquei lá até a 7ª série ou 8º ano. Como naquela época eu sofria muito bulling parece que bloqueou as memórias, lembro pouca coisa. (P3)

Excerto 3 (E3): “Desde que eu comecei assim a estudar... desde já criança, eu gostava de estudar e gostava mesmo, eu ia com muito prazer para a escola! Eu gostava e tinha facilidade com as matérias, gostava da escola e dos professores e eu ia bem. Muitas vezes eu lembro que, às vezes, o professor estava ensinando uma matéria e eu queria estudar antes dele... eu queria saber melhor”. (P7)

Excerto 4 (E4): “... ele fazia comparações entre alunos e havia algumas comparações não muito favoráveis, isso me marcou de uma forma negativa... a comparação entre meninas principalmente...”. (P8)

Elemento da ID	Interpretação
Experiências no ambiente escolar	Experiências positivas (E3) ou negativas (E2) e (E4) podem marcar a trajetória do aluno e interferir na forma com ele vê a escola e na sua identificação com o professor

Neste contexto, encontramos relatos de alguns momentos vivenciados no ambiente escolar e que foram percebidos individualmente, ora como experiências positivas, ora como experiências negativas. Nas narrativas das professoras representadas pelos excertos 2 e 4, temos, por exemplo, lembranças negativas do ambiente escolar e da forma como os professores usaram da sua posição de poder para criticá-las em suas dificuldades. No exemplo representado pelo excerto 3, a postura do professor não inibe o desenvolvimento da aluna que consegue, de forma prazerosa e autônoma, aumentar o seu aprendizado. Aqui a postura do professor irá influenciar de forma positiva a constituição da identidade docente da referida aluna. Em relação às experiências vividas na trajetória escolar, Behera e Pramanik (2001) explicam que:

tais experiências, comumente, baseiam-se numa relação verticalizada. Esse modelo de relação professor e aluno, quando calcado em relações hierárquicas de poder, pouco contribui para uma educação emancipadora. Essa relação vertical entre alunos e professores ocorre com maior incidência na Educação Básica, pois as crianças, na perspectiva do senso comum “não são”, mas virão a ser. “A infância é definida como período de preparação, um período de ‘ainda não ser capaz e de não participação’” (BEHERA e PRAMANIK, 2001, p.153).

Excerto 5 (E5): *“Lembro dos professores, adoro todos até hoje! Muitos professores me marcaram tanto lá na escola em São José, quanto essas duas que eram professoras que tinham um bom relacionamento com aluno”. (P3)*

Excerto 6 (E6): *“Essa professora teve influência positiva na questão de aprendizado de mudança, de melhoras, do interesse que ela despertou pra gente poder estudar profundamente de aprender a entender uma matéria... essa parte. Ela realmente foi uma professora de muita capacidade que passou isso para o aluno”. (P7)*

Excerto 7 (E7): *“... Dentro dessa experiência de sala, o primeiro ano e o segundo eu me lembro que foi com a mesma professora. Ela fez um trabalho muito bom”. (P8)*

Elementos da ID	Interpretação
Influências positivas na relação aluno-professor	Experiências afetivas positivas oriundas do contato com o professor acompanham o aluno ao longo da sua trajetória e contribuem para a formação da sua identidade docente.

Nos excertos 5, 6 e 7 selecionamos experiências positivas na relação aluno-professor que foram comuns nas narrativas das três professoras entrevistadas. Estas rememoraram o contato afetivo com professores que foram importantes para estimular o interesse para a disciplina aplicada e, através dos elogios dedicados a estes, demonstram a sua admiração. Segundo Catani *et al* (2000),

as memórias pessoalmente significantes são aquelas que carregam significados adquiridos em seus usos adaptativos, na maior parte das vezes, nas relações com os outros. Os outros são desta forma referências imprescindíveis das nossas lembranças.(CATANI et al, 2000, p.168-169)

Assim, cada aluno que idealiza se tornar professor terá em sua memória a representação do modelo do professor que ele também deseja ser. E como expressado por Quadros *et al* (2005, p.7), podemos perceber que cada um de nós carrega uma imagem ou modelo de professor que é formado durante todo o período de escolarização e que, com o acréscimo de outros saberes obtidos na licenciatura ou incorporados pela própria prática – constroem a nossa identidade como profissionais, fazendo-nos assim professores.

Excerto 8 (E8): *“Amava ciências, matemática era mais difícil mas, dava conta. Um professor de matemática me ensinou a gostar...”(P3)*

Excerto 9 (E9): *“A ciências e a biologia sempre foram um fascínio... nossa que delícia que é estudar essas matérias!... porque coisa assim, que a gente estudava assim, de forma prazerosa, mas a dificuldade acho que era com professor, porque se o professor não sabia passar bem essas matérias a gente também não aprendia tanto, a gente tinha vontade de aprender muito mais do que ele passava.” (P7)*

Excerto 10 (E10): *“As ciências que eu vi há muito tempo atrás, ela se dividiu e virou quatro disciplinas diferentes... aí eu tive um pouco (dificuldade), principalmente na física, mas também nunca perdi a média... porque daí você não entende bem, aí é um motivador pra você correr atrás. Se você tem a capacidade cognitiva pra correr atrás você consegue superar... quando você não tem é mais difícil”. (P8)*

Elemento da ID	Interpretação
Dificuldades na aprendizagem de conteúdos específicos e escolha da área de atuação na docência.	Importância do papel do professor na motivação da aprendizagem do aluno com dificuldade. Influência que o professor irá exercer nas preferências dos alunos.

Aqui fica claro que alguns alunos com dificuldades em alguns conteúdos específicos conseguem superar os obstáculos através da ajuda e do comprometimento do seu professor. Uma vez estabelecida essa relação de confiança, o aluno sente-se preparado para suas escolhas futuras. Quadros *et al* (2005, p. 3 e 4), em seu estudo denominado *“Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória”*, no qual foram entrevistados 36 professores, mostram que 12 deles afirmaram que passaram a gostar da disciplina que o professor lembrado lecionava. Conforme esses autores (p. 5) o grande número de comentários destacando a relação professor versus aluno, independente do conteúdo ministrado leva-nos a afirmar que, mesmo estando em sala de aula,

não é só conhecimento que o aluno busca. Ele almeja um ambiente agradável, com diálogo, com companheirismo e com respeito.

Excerto 11 (E11): *Ah! Eu não gosto dessa escola... que essa escola é muito... pega muito no pé, muito rígida! Tinha que usar saia... não podia usar nenhum tipo de bijuteria...era a doutrina adventista. Aí fui crescendo e minhas notas eram sempre raspando... passava raspando em tudo. Nunca fui aquela aluna de sempre tirar dez. Mas sempre gostei de ir para a escola. (P3)*

Excerto 12 (E12): *Aí eu estudei numa escola particular, 7º e 8º ano até entrar no magistério, que daí eu fui para o Instituto de Educação de Minas Gerais. É uma escola modelo de Minas Gerais, na época era muito importante, uma escola de muito nome, uma escola de bons professores... e lá era uma escola modelo para o magistério. (P7)*

Elemento da ID	Interpretação
Elementos da relação social com a escola	<p>Alguns alunos apresentam dificuldades de adaptação ao sistema escolar e isso pode interferir na sua visão da escola que frequentou e no seu desempenho escolar. (E11)</p> <p>Representações sobre as características e qualidades das escolas estão presentes na memória das professoras P3 e P7. Isso está presente de forma clara na narrativa delas.</p>

No excerto 11 observamos que a professora P3 apresentou, nessa fase da sua formação básica, grande dificuldade de adaptação ao ambiente escolar devido à estrutura e a rigidez disciplinar da escola. Isso foi responsável pelo fato dela não ter se adaptado e, por essa razão, apresentou desempenho escolar prejudicado, mesmo estando, segundo ela, motivada a estudar. Na análise do excerto12, a professora P7 verbaliza claramente o orgulho de ter frequentado uma escola tradicional na formação de professores e este sentimento a acompanhará em toda sua trajetória profissional. Em um estudo intitulado “*Os sentidos da escola engendrados no cotidiano escolar e nas vivências familiares de alunos do ensino fundamental*”, Castro (2002) buscou investigar os sentidos e os significados atribuídos à escola e aos saberes escolares pelo aluno, objetivando relacioná-los a seus projetos de vida e expectativas educacionais. Após análise das narrativas deste estudo, a autora concluiu que

o ambiente escolar é considerado um espaço que exerce grande influência sobre o desempenho, bom ou ruim, dos discentes durante o período de escolaridade. Para eles, esse ambiente é composto tanto pela materialidade da escola, incluídos salas de aula, espaços físicos alternativos, materiais didático-pedagógicos, corpo docente, projeto pedagógico e sua prática, como também por aspectos não mensuráveis, como as relações estabelecidas entre os diversos atores sociais presentes no interior da escola ao longo da escolarização do aluno (CASTRO, 2002, p.95).

Na compreensão do significado da escola para o aluno, a mesma autora a define como sendo

um lugar de encontro: encontro com pessoas diferentes com as quais serão estabelecidas relações também diferenciadas; encontro com o conhecimento sistematizado, e encontro consigo mesmo à medida que o aluno vai descobrindo o mundo de forma sistemática e se conhecendo mais através das interações travadas no interior do espaço escolar. Esses encontros, muitas vezes, acontecem sob a forma de desencontros, uma vez que nesse espaço estão envolvidos diferentes atores sociais marcados por histórias e projetos de vida também diferentes. (CASTRO, 2002, p.91)

Lemos (2009) discute sobre a importância de se ouvir o que dizem os professores sobre o ambiente escolar. Para ele

em se tratando da identidade profissional docente, tanto o trabalho do professor, propriamente dito, como o local em que ele é exercido, a escola, tem grande importância em tal construção, daí a necessidade em ouvir o que dizem os docentes sobre a escola, os sujeitos envolvidos com o trabalho escolar, o trabalho docente, de forma geral, e o próprio trabalho, de maneira particular, além de seus desejos e aspirações com o exercício profissional. (LEMOS, 2009, p.225)

Nesse sentido e a partir da perspectiva adotada, identificamos que esses momentos de estabelecimento de boas relações dentro da escola são parte integrante fundamental, tanto da identificação pela área da docência, quanto pela atuação profissional dele quando professor.

Na análise final desse grupo destacamos alguns aspectos observados em relação ao início da construção da identidade pessoal e da identidade docente das professoras no período no qual elas ainda eram alunas.

Vimos que a professora P3 manifestou na infância o desejo de se tornar professora de forma inconsciente ou simbólica, mesmo sem receber influência de exemplos familiares. Também podemos ressaltar a importância das experiências do aluno no ambiente escolar que podem marcar sua trajetória de forma positiva ou negativa, bem como influenciar na escolha da docência. Percebemos aqui que experiências afetivas positivas oriundas do contato com o professor acompanham o aluno ao longo da sua trajetória e contribuem para a formação da sua identidade docente.

Com essas análises, uma questão não explorada e que deve ser deixada para reflexão nesta pesquisa diz respeito à origem da escolha pelo magistério por parte dessas professoras. Pode se tratar de uma necessidade de reafirmação de valores, meio de provar modos ou desafiar-se. Isso é digno de investigações futuras que podem se debruçar sobre este tema.

Verificamos a importância do papel do professor na motivação da aprendizagem do aluno com dificuldade e a influência que este professor irá exercer nas preferências dos

alunos. Concluindo as análises desse grupo, observamos que as representações sobre as características e qualidades das escolas e do seu corpo docente permaneceram presentes na memória das professoras. No Quadro 5.1 estão sintetizados os elementos da ID desses professores que surgem das suas experiências enquanto estudantes.

Quadro 5.1: Elementos da Identidade Docente dos professores do Grupo 1	
Elementos	Excertos
Desejo inconsciente da docência na infância	E1
Experiências no ambiente escolar	E2, E3, E4.
Influências positivas na relação aluno-professor	E5, E6, E7.
Dificuldades com a aprendizagem de conteúdos específicos e escolha da área de atuação na docência.	E8, E9, E10
Relação social escolar	E11, e12.

Grupo 2: Questões Socioeconômicas e Culturais - *Das barreiras da minha trajetória.*

Neste grupo destacamos partes das narrativas que expressam as dificuldades socioeconômicas e culturais que estiveram presentes na trajetória das professoras entrevistadas e que influenciaram nas suas escolhas pessoais e profissionais.

Excerto 13 (E13): “... *Aí na hora de entrar na faculdade... na hora de entrar na faculdade, eu queria formar em biologia... meu pai era alcoólatra, não dava conta de pagar. A gente sempre foi bem de vida e tudo, mas meu pai não dava conta de pagar. Então fui trabalhar... tinha 17 anos e fui trabalhar...*” (P3)

Elemento da ID	Interpretação
Influência do fator social no ingresso na graduação	As condições socioeconômicas familiares da professora P3 foram determinantes no adiamento do seu ingresso ao curso da graduação.

No excerto 13 percebemos que houve uma mudança na escolha da graduação sob influência dos problemas familiares e financeiros. Dessa forma, entendemos que esses fatores estiveram presentes na construção da identidade profissional dessa professora. Segundo Marin (2003), é importante compreender essa multiplicidade de motivos para o ingresso na profissão, pois a produção de significados para os sujeitos e a produção de identidades está estreitamente vinculada.

Excerto 14 (E14): “Com muita facilidade de estudar saí de uma família muito numerosa de nove irmãos e fui morar com uma tia, além de morar com ela, ela iria me ajudar nos estudos também.” (P7)

Excerto 15 (E15): “Inicio desde a alfabetização?... eu morava em uma cidade interior de São Paulo, na zona rural e para eu chegar na escola era uma caminhada de uns 40 minutos, mais ou menos, 1 hora. Geralmente, eu e mais dois irmãos... a gente era de uma família de 10 irmãos... de manhã a gente ia pra escola todo esse caminho e depois a gente retornava. Então era praticamente a parte da manhã, você tinha toda ela tomada. E nesse bairro a fase inicial não tinha pré, então não fiz o pré, tinha 1ª 2ª 3ª e 4ª séries. Dentro do bairro que eu morava não foi dada a sequência não tinha a sequência daí você teria que ir pra cidade para continuar.” (P8)

Elemento da ID	Interpretação
Dificuldades e adaptações necessárias para manter-se frequente na escola	Embora barreiras familiares e sociais pudessem contribuir para o fracasso escolar, os alunos mantiveram-se perseverantes no seu desejo de frequentar a escola.

Nos excertos 14 e 15, que correspondem respectivamente às falas das professoras P7 e P8, percebemos que ambas, embora pertencessem a uma família numerosa e mesmo diante das barreiras geográficas e econômicas, foram perseverantes na sua trajetória escolar. De acordo com Aguiar (2006, p.1), são muitas as lembranças que os sujeitos têm dos aspectos que os levaram a optar por ser professor: a família, a vida de estudante muitas vezes entrelaçada, ou até mesmo suplantada por dificuldades, principalmente, de ordem financeira.

Neste grupo podemos concluir que os obstáculos pessoais, sociais e culturais, podem estar presentes na trajetória dos professores desde sua formação como aluno e tais fatores podem ser determinantes para a escolha da atividade profissional. No Quadro 5.2 estão sintetizados os elementos da ID com relação a influência das dificuldades socioeconômicas e culturais na formação inicial e na escolha profissional dessas professoras:

Quadro 5.2: Elementos da Identidade Docente dos professores do Grupo 2	
Elementos	Excertos
Fator social influenciando a escolha da profissão	E13
Dificuldades e adaptações necessárias para manter-se frequente na escola	E14 e 15

Grupo 3: Aspectos da Formação Inicial do Professor na Graduação - *Do meu desejo de ser professor*

Neste grupo selecionamos partes das narrativas que se referem ao desejo da docência na infância com a reafirmação da vocação para a profissão na vida adulta e aos aspectos da formação inicial do professor e do início das atividades práticas.

Excerto 16 (E16): “... *Aí fiz o vestibular, passei. Entrei e lá eu me descobri! Então eu sempre brincava de escolinha, mas nunca tive essa vontade mesmo de falar: - Eu quero ser professora! Isso aconteceu quando eu entrei na pedagogia e a hora que eu fui começando a pesar e descobrir o que era, parece que eu me encontrei: - Como que eu nunca tive vontade? E eu fui apaixonada... apaixonei!*” (P3)

Elemento da ID	Interpretação
O processo de tomada da consciência por parte da professora sobre a identificação com a profissão	O contato com a formação inicial em pedagogia desperta para a consciência da professora o desejo pré-existente de seguir a carreira docente, reformando e confirmando tal desejo (E16)

Excerto 17 (E17): “*No último ano que eu estava fazendo eu comecei a fazer o estágio e gostei muito. Comecei a fazer estágio na escola que hoje a minha filha estuda lá e apaixonei! Apaixonei e sempre dava aula particular, todo mundo me procurava! Tinha gente que me indicava. Toda vez que faltava professor lá na escola, era eu que ia independente da série, com a cara e a coragem.*” (P3)

Elemento da ID	Interpretação
As primeiras oportunidades de vivenciar as teorias de ensino aprendidas na prática.	O conhecimento adquirido na formação inicial da professora P3 sendo aplicada no estágio e o primeiro contato com a vida prática com empenho e determinação. (E17)

Na análise dos excertos 16 e 17 percebemos o movimento realizado pela professora P3, que tem início com a tomada de consciência do desejo de ser professora, passando pela perplexidade diante da sua identificação com a carreira docente e culmina com a completa satisfação da sua escolha profissional. Esta satisfação pessoal é reforçada quando a professora P3 coloca em prática os conhecimentos adquiridos na sua formação inicial. Segundo Caldeira (2000), traços da constituição da identidade docente podem ser construídos ou reconstruídos no percurso da profissionalização, desde o momento da escolha da profissão e da formação inicial até a inserção e prática profissionais.

Excerto 18: *“Então eu fui uma das filhas que formou professora, com a ajuda da minha tia... mas no curso eu fui me descobrindo, no decorrer mesmo, porque sendo uma escola modelo a gente tinha os melhores professores na área de didática. Eu me lembro da professora de didática da matemática, todos os professores nossos eram muito... muito bons! O professor meu de português... ele era um escritor, ele escrevia livros, ele era dramático. Então eu tenho assim de todo o magistério, toda uma lembrança muito boa mesmo e eu acho que eu dentro do magistério... fazendo o curso de magistério que eu fui sentindo assim... aquela verdadeira vocação do magistério... e os professores ajudaram bastante eles eram muito motivados e era uma escola modelo mesmo! (P7)*

Elemento da ID	Interpretação
Sentimento de vocação para o magistério	Espelhando-se na motivação dos professores do magistério a aluna sente-se motivada a também tornar-se professora.

O conteúdo do excerto18 demonstra que, a afirmação pessoal da vocação para a carreira docente da professora P7, está pautada nas marcas positivas deixadas por seus antigos professores em sua memória. Em relação a esse aspecto, Quadros *et al* (2005) afirmam que

ao focalizarmos a prática de um professor em sala de aula, vem-nos à memória os professores que já tivemos e a atuação de cada um deles. A alguns direcionamos farto elogios; a outros, certas ressalvas. Mas percebemos que alguns deles parecem ter uma importância maior em nossas vidas. Provavelmente estes são os que nos cativaram. A questão que nos é posta refere-se à possibilidade de algum ou alguns deles terem influenciado a nossa vida no momento em que escolhemos o curso de graduação e no tipo de professor que seremos, já que podemos nos espelhar (ou não) em alguns deles. (QUADROS *et al*, 2005, p.2).

Para concluirmos a análise deste grupo destacamos que a conscientização sobre a identificação com a profissão docente está presente na trajetória das professoras de forma mais marcante no final da formação inicial e início da vida prática, sendo que a identificação com os professores da graduação atua como fator reforçador para essa escolha. No Quadro 5.3 estão sintetizados os elementos da ID em relação aos primeiros sinais presentes na infância e aos aspectos desta presentes na formação inicial e no início da prática docente das professoras.

Quadro 5.3: Elementos da Identidade Docente dos professores do Grupo 3	
Elementos	Excertos
Identificação com a profissão	E16
Aplicação teórica na prática	E16, E17
Vocação para o magistério	E18

Grupo 4: Experiência do Professor no Início da Atividade Docente – *Dos processos de adaptação e do enfrentamento às adversidades encontradas na trajetória docente.*

Neste grupo estão presentes as narrativas das professoras sobre o início da sua atividade no campo de trabalho e sobre as dificuldades relacionadas à inexperiência profissional e aos obstáculos para conseguir uma colocação.

Excerto 19 (E19): *“Quando eu formei demorou tanto para arrumar um emprego... consegui de monitora, eu queria ter a minha sala, eu queria ter os meus alunos... Aí voltei pra São José e trabalhei com telecomunicações lá, mas queria era sala de aula mesmo. Fui e fiz entrevistas lá para supervisão e para orientação, mas não deu certo e aí voltei. No que eu voltei consegui mais um serviço de monitora, mas não era o que eu queria... e depois fiz o concurso. No que eu fiz o concurso para professora do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, eu passei, mas demorou... fiz o concurso em 2009 e me chamaram em 2011. Nesse meio tempo sempre dei aula particular”.* (P3)

Elemento da ID	Interpretação
Início da carreira docente	O início da atuação da professora P3 foi adiado devido à dificuldade de conseguir uma vaga como professora regente, após várias tentativas sem sucesso.

No excerto 19 percebemos as dificuldades que a professora P3 teve no início da sua carreira e os obstáculos que precisou enfrentar até conseguir a contratação definitiva, após aprovação em concurso público. Podemos observar que mesmo tendo que trabalhar em outro ramo de atividade, ela manteve vivo o desejo da docência.

Excerto 20 (E20): *“... então eu terminei o curso de magistério e cheguei aqui em Itajubá. De imediato eu fui empregada pelo nome da escola que eu formei pelo Instituto de Educação. Então eu formei e cheguei aqui e já comecei a trabalhar. Trabalhei na prefeitura de Itajubá numa escola rural e quando eu entrei na prefeitura não tinha concurso, não tinha nada, foi assim pelo nome que a escola minha trazia de formação. Na época a diretora falou assim: “Você vai enfrentar as dificuldades lá na escola que você vai”... fui para uma escola*

rural que não tinha carteira, que não tinha aluno, assim eu tinha que trabalhar com “prezinho” na época de 5 a 6 anos, eu lembro era uma escola muito precária mesmo”. (P7)

Elemento da ID	Interpretação
Início da carreira docente	Início da atividade docente após contratação imediata para o trabalho. A professora P7 demonstra dificuldades em adaptar-se à sua colocação em uma escola da zona rural, que apresentava funcionamento precário.

Ao contrário da professora P3, a professora P7 não apresentou dificuldades na sua primeira contratação, privilégio ao qual ela atribuiu à sua procedência de uma escola renomada. Em contrapartida recebe como desafio a atuação em uma escola com muitas precariedades.

Excerto 21 (E21): *“Eu passei no concurso e eu comecei a trabalhar em 2011, foi o primeiro ano como professora. Era uma escola aqui da rede municipal que é a uma escola que é sempre a última que os professores escolhem. Então, geralmente, quando o professor entra eles levam pra lá, porque sempre está faltando professor. É uma escola com o nível de indisciplina muito alto, e eu fui direto pra essa escola com 27 alunos do 5º ano. A escola mais difícil e a série mais difícil e com bastante alunos. No início foi muito difícil, eu costumo até falar que nos 6 primeiros meses eu praticamente eu sobrevivi, muito... muito complicado! Mas depois eu fui crescendo junto com eles, eles foram se adaptando a mim, e hoje eu vejo que essa experiência nessa escola foi um divisor, porque eu entrei de uma forma nessa escola e hoje eu posso dizer que sou uma outra pessoa pela experiência. Eu costumo falar que todos os professores da prefeitura deveriam passar por essa escola pra ver realmente a realidade.”(P8)*

Elemento da ID	Interpretação
Início da carreira docente	Não há relato de dificuldades na admissão para o primeiro cargo docente da professora P8. No início da carreira docente ela enfrentou o desafio de assumir uma turma considerada “difícil” dentro de uma escola com problemas de disciplina. Segundo ela, a adaptação a essa realidade contribuiu para a sua experiência docente.

Neste grupo observamos que o início da atividade docente foi marcado por alguns obstáculos quer pela dificuldade de admissão em um primeiro emprego, quer pela inexperiência prática. Segundo Pimenta e Lima (2006), o exercício de qualquer profissão

é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. (PIMENTA e LIMA, 2006, p.7)

Depois de superados os obstáculos iniciais, as professoras reafirmam o desejo de exercer a atividade docente e assumem uma postura mais reflexiva sobre sua experiência profissional, sendo tal fato justificado na afirmação de Tadif (2014) que diz que no início da carreira docente observamos uma fase crítica, sendo que é à partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que estes professores irão julgar sua formação universitária prévia. Pimenta (2002) destaca que, ao chegar aos cursos de formação de professores, os alunos já possuem saberes acerca do que significa ser professor, possuem os saberes da experiência de alunos que foram e, muitas vezes, de experiências precoces de docência; assim, a mobilização de tais saberes oriundos da experiência age no sentido de mediar o processo da construção da identidade dos futuros professores.

Quadro 5.4: Elementos da Identidade Docente dos professores do Grupo 4	
Elemento	Excertos
Início da carreira docente	E19, E20, E21.

Grupo 5: Significado Pessoal e Social da Profissão - *Do orgulho de ser professor*

Aqui estão presentes as falas das professoras relatando o sentimento de felicidade com suas escolhas e a realização profissional.

Excerto22 (E22): “... *Ali eu me senti realizada, era a minha sala, era minha turma e era o que eu queria*”. (P3)

Elemento da ID	Interpretação
Sentimento de realização com a profissão	A professora (P3) consegue a tão almejada turma para atuar.

Excerto23 (E23): “*Então... Hoje o trabalho que eu faço com essas crianças é um trabalho assim muito bacana, um trabalho muito profundo!... eu sinto que hoje eu sou professora mais do que eu era antes. Por que é um desafio, porque elas desafiam a gente... então eu sinto que eu acredito na criança, eu tenho uma parte afetiva muito boa com elas... O momento que eu vivo assim dentro da sala é muito apaixonante sabe assim nessa parte porque é de ver mudanças nas crianças, é de ver o aprendizado, de ver o tanto que a gente tem capacidade de ajudá-las*”. (P7)

Elemento da ID	Interpretação
Sentimento de autoconfiança do professor	No E23 a professora P7 faz uma comparação da sua atuação no passado e confere a si mesma um crescimento profissional com atuação afetiva e otimista em relação à capacidade de estimular a aprendizagem das crianças.

Excerto 24 (E24): “... já aposentei do estado e ainda continuo na educação... É porque a gente tem muito pra dar, eu acho que a gente estuda, estuda pra que?... pra eu dar o melhor de mim naquilo que eu fizer. Aquilo que eu estou fazendo ali então é para exteriorizar isso pra passar para criança, acho que eles precisam de pessoas que têm esse conteúdo pra dar pra eles, bom, acredita neles. No momento o meu trabalho na área especial é muito gratificante, é um trabalho que eu não canso, não tenho isso porque vou com prazer, saio com prazer e eu fico o tempo todo pensando o que fazer pra melhorar o trabalho com eles é muito gostoso! Mas assim hoje eu trabalho só um horário eu não trabalho o dia todo, isso também faz muita diferença porque são as crianças que exigem mais da gente, eu trabalho três dias à tarde e dois de manhã e tenho tempo de estar em casa pensando, estudando, lendo, pesquisando, porque a gente precisa!(P7)

Elemento da ID	Interpretação
Permanência em atividade docente após a aposentadoria	Após aposentadoria, a professora P7 se mantém ativa. Afirma que sua atividade ainda é prazerosa e gratificante.

Aqui percebemos uma particularidade na atuação da professora P7: após a aposentadoria, tem reduzida sua carga horária de trabalho, o que lhe disponibiliza tempo para as atividades de elaboração das aulas e estudo. Não é a realidade dos professores das escolas brasileiras que, muitas vezes, necessitam assumir mais de um emprego para conseguir manter uma renda familiar estável. Segundo Gatti (2012, p.3), a valorização dos professores seria um fator importante, seja em relação à motivação desses profissionais, seja quanto ao reconhecimento de seu papel central nos processos educativos escolares. Ainda para a mesma autora (p.3 e 4), esse reconhecimento se estende às exigências que contemporaneamente são feitas aos professores, às quais deveria corresponder uma situação de trabalho, salário e perspectivas de futuro condizentes. O valor atribuído a um setor de trabalho está intrinsecamente ligado às suas condições de exercício, que geram atribuições sociais de reconhecimento valorativo.

Excerto 25 (E25): “... só que dos meus 10 irmãos eu fui a única que consegui, que me graduei e fiz a pós-graduação, nenhum deles avançou, alguns tem o nível médio, mas a maioria, às vezes, 4ª ou 8ª séries. Essa vontade é comigo mesmo”.(P8)

Elemento da ID	Interpretação
Valorização pessoal condicionada às conquistas alcançadas	A professora P8 reconhece que sua motivação para estudar foi responsável por suas conquistas.

Em todas as narrativas podemos observar a presença de sentimentos de orgulho em relação à atividade docente, que reforçam nessas professoras a construção da sua identidade profissional. Segundo o entendimento de Pimenta (2005),

uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas; práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Ainda, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Se constrói, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 2005, p.12)

Fica claro nas narrativas das professoras entrevistadas que estas estão satisfeitas com a escolha da carreira docente e demonstram sentimento de orgulho e realização em relação a essa escolha. No Quadro 5.5 estão sintetizados os elementos relativos ao significado pessoal e social da profissão.

Quadro 5.5: Elementos da Identidade Docente dos professores do Grupo 5	
Elementos	Excertos
Sentimento de realização na profissão	E22
Sentimento de autoconfiança do professor	E23
Permanência em atividade docente após a aposentadoria	E24
Valorização pessoal condicionada às conquistas alcançadas	E25

Grupo 6: Experiência na Educação Especial - “Identificação ou obrigação”

Neste grupo são apresentadas as narrativas das professoras sobre o início da atividade com alunos com NEE e quais fatos ou experiências justificaram a manutenção dessa atividade.

Excerto 26 (E26): “... a professora que estava no AEE quis voltar pra sala antiga dela. Aí não tinha outro jeito, a SEMED praticamente inteira ficava...” pega o AEE “... Não

vou dar conta, isso eu não sei! Mal sabia eu que eu já fazia isso há muito tempo, vinha fazendo isso há muito tempo, né?... “pega, pega!”... Não, não quero!... sou apaixonada com as minhas crianças, não queria sair... não queria sair! Conseguiram me convencer, como não tinha outro jeito, pra onde que eu ia?... Muita gente me ajudou. As próprias meninas do AEE, quando precisava ligava. Não entendia como é que ia trabalhar a novidade, o que era isso?... como ia fazer isso? Aí comecei a aplicar os testes e comecei a entender como era. (P3)

Elemento da ID	Interpretação
Resistência inicial para atuação com alunos com NEE	A professora P3 não apresentava interesse ou experiência para atuar com alunos com NEE. Por sentir-se despreparada, apresentou resistência inicial para assumir o cargo na educação especial.

No excerto 26 percebemos que a professora P3 sentia-se insegura e despreparada para atuar na educação especial, no entanto durante a narrativa, ela faz uma reflexão sobre a sua experiência na sala regular. Essa reflexão da professora P3 concorda com o pensamento de Mitter (2003, p. 181) que afirma que “os professores já possuem conhecimento necessário e habilidades suficientes para realizarem tal tarefa. O que lhes falta, muitas vezes, é a confiança em sua própria habilidade”.

Excerto 27 (E27): *“Não foi uma escolha minha... não foi uma escolha minha! Eu entrei em outubro de 2011 e fui pra lá em agosto de 2012. Então de experiência dentro de sala eu tive 8 ou 9 meses... Já fui para o AEE... Não foi uma escolha minha!... Não, porque eu queria “fono”... só que eu queria fonoaudiologia , porque o meu irmão quando pequeno em São José frequentava a “fono” e eu achava muito legal o jeito como a “fono” trabalhava”. (P3)*

Excerto 28 (E28): *“Foi uma escolha, foi uma escolha... desde que eu fui pra APAE foi escolha. Assim primeiro veio o convite de uma diretora da APAE que ela me achou com perfil ela falou: “Nossa você tem o maior jeito”... aí eu estava no estado nessa época e fui pra APAE, quando eu fui pra APAE eu me encontrei lá também. Fiquei mesmo sendo crianças muito difíceis, eu dava conta de trabalhar com eles”. (P7)*

Excerto 29 (E29): *“Depois desse primeiro ano, no 2º ano eu já saí da sala de aluno normal e já fui para o AEE, que daí eles já estavam recrutando, né?... Sim foi uma escolha, mesmo nessa escola que eu estava eu trabalhava de manhã com o 5º ano, no 1º ano eu já estava, no segundo semestre com o 5º de manhã e essa sala à tarde, na verdade eu trabalho com essas crianças com dificuldade desde o primeiro ano que eu entrei. (P8)*

Elemento da ID	Interpretação
Decisão de atuar no ensino especial	As professoras P7 e P8 já apresentavam inclinações para atuar na educação especial, ambas trocam seus cargos para assumir a vaga na APAE. A professora P3 não apresentou o desejo para tal atividade devido ao pouco tempo de experiência docente e por almejar outra profissão (Fonoaudiologia)

Excerto 30 (E30): *“... e eu lembro que em outras salas que eu tive bastante alunos especiais que com o tempo que eu fui tendo essa necessidade de estudar bastante pra trabalhar com alunos especiais. E como que eu fui para o ensino especial?... eu passei no concurso do estado, até então eu trabalhava na prefeitura. Daí eu trabalhei por 6 anos na prefeitura, deixei a prefeitura e fui para o estado e quando eu fui para o estado, fui para a Escola Especial Novo Tempo hoje... na época era Escola Especial de Itajubá. Aí ali começou todo o aprendizado, porque ali eu tive que estudar o tempo todo foi só desafio... desafio... desafio... não foi só aquela questão de ser tudo mil maravilhas porque não era mesmo! ... a gente tinha todo tipo de criança numa mesma sala. Eu tive salas lá na escola especial, que hoje eu analiso: “nossa meu deus como eu trabalhei”... a gente não entende, as vezes, porque tinha todas as deficiências numa mesma sala. Aí eu fui especializar mesmo... quando você vê as dificuldades da vida você vai falar assim :”O que eu preciso fazer? - Eu preciso estudar, eu preciso entender, eu preciso compreender... e fora que eu gostava desde o início eu já sentia que eu tinha uma aptidão pra trabalhar com a criança muito grande assim, eu gostava mesmo!”(P7)*

Elemento da ID	Interpretação
Reflexão sobre a necessidade de aprimoramento	A professora P7 passa a assumir uma postura mais ativa em busca de aprimoramento dos seus conhecimentos sobre NEE, quando começa a atuar no ensino especial.

Excerto 31 (E31): *“Eu no caso tenho comigo assim, você tem períodos de altos e baixos, vamos dizer... que você trabalha com aquela criança, você devagar alcança algum objetivo, mas você vê que aquele objetivo ainda foi muito aquém do que teria que ser pra ela realmente estar acompanhando a sala. É um exercício assim de muita paciência e dedicação. Mas, as vezes, eles deprimem até a gente assim, porque você faz da melhor forma que você acha que poderia fazer e às vezes você não alcança o objetivo. Mas é por conta de muitas outras coisas que você... eu acho que a gente nem consegue mesmo dar conta. Porque hoje eu entendo muito melhor que essa criança já vem prejudicada mesmo antes de nascer. Então para você conseguir que essa criança... ela consiga evoluir o mínimo que seja é muito trabalhoso. Então eu vejo isso como um trabalho de paciência e persistência e você tem que estar bem consigo mesmo, senão você não consegue fazer. Às vezes você desanima porque parece que ela progrediu e de repente essa criança ela parece que volta de novo, é bem complicado! (P8)*

Elemento da ID	Interpretação
As dificuldades do trabalho com a criança especial	A professora P8 faz uma reflexão sobre as limitações do trabalho com a criança especial e a necessidade de grande dedicação por parte do professor para a evolução da sua aprendizagem, aprendendo a lidar com as frustrações.

Notamos na fala da professora P8 certo sentimento de angústia diante das dificuldades com a criança especial, trabalho que, segundo ela, exige muita paciência e dedicação e cujo resultado nem sempre corresponde à sua expectativa. Alves (2004) nos chama a atenção para um conjunto de fatores associados ao sentimento de insatisfação que acreditamos exercer forte influência sobre a constituição da identidade profissional. Para o autor, as principais manifestações de insatisfações dos professores são a fadiga-exaustão ou desgaste docente, o mal-estar, o estresse, o absenteísmo e o desejo de abandono.

Na análise geral desse grupo concluímos que o percurso do professor até o início da atividade em educação especial é bastante variável. Das 3 professoras entrevistadas, 2 escolheram atuar nas salas de AEE e 1 delas aceitou o cargo, mas admite que não pretendia atuar em tal função alegando insegurança, inexperiência, despreparo e desinteresse pela área. Durante a atividade docente, as professoras passam a refletir sobre a necessidade de assumirem uma postura mais ativa em relação ao aprimoramento dos seus conhecimentos. As professoras P7 e P8 destacam as dificuldades e limitações do trabalho com a criança especial e as exigências necessárias ao bom desempenho de quem atua nesta área. Elas ainda destacam que a procura contínua de informação e conhecimento específico é necessária para o enfrentamento das dificuldades que surgem no ensino especial. No Quadro 5.6 estão sintetizados os elementos presentes na experiência das professoras em educação especial.

Quadro 5.6: Elementos da Identidade Docente dos professores do Grupo 6	
Elementos	Excertos
Resistência inicial para atuação com alunos com NEE	E26
Presença ou ausência de inclinações para atuar no ensino especial	E27=ausente. E28 e E29=presente
Postura reflexiva sobre necessidade de aprimoramento profissional	E30
Noção da professora sobre a complexidade do trabalho com o aluno especial	E28, E30 e E31

Grupo 7: Formação Continuada dos Professores - A identidade docente como um processo dinâmico em constante transformação

Neste grupo temos uma discussão sobre o processo de manutenção da construção da identidade docente ao longo da trajetória profissional e a influência que a formação continuada dos professores exerce sobre este processo.

Excerto 32 (E32): “... Sempre acho que preciso aprender mais. A prefeitura oferece cursos e encontros durante o ano, acho que deveria ser mais e para todos. Os professores regentes não recebem capacitação sobre o AEE e não há comunicação ou discussão dos casos entre estes e os professores do AEE”. (P3)

Excerto 33 (E33): “Diante do que a gente recebe hoje, na verdade a gente vê umas crianças com umas dificuldades muito profundas. Não acho que a gente tem que estudar muito mais. Eu já venho estudando e tenho um currículo bem caprichado, com bastante estudo, mas ainda preciso de mais, sempre mais, eu sinto que tem coisas novas aí que a gente pode estar aprendendo, na parte de “neuro”... tem coisa surgindo aí e eu acho que a gente pode estar aberta para isso pra ajudar a melhorar essas crianças”. (P7)

Excerto 34 (E34): “... Olha na verdade a gente... (risos)... a gente praticamente não recebe formação específica. Se eu quero saber mais sobre alguma coisa eu vejo palestras online, eu leio, eu comecei a nova pós, então... porque esses alunos requerem muito... muito... sei lá... muito conhecimento, muita coisa. Então esse tipo de formação pra gente ainda não está sendo oferecida. Se você quer fazer alguma coisa, se você quer entender um pouco melhor, você tem que correr atrás, não tem?”. (P8)

Elemento da ID	Interpretação
Insatisfação com, a insuficiência com sua formação básica e desejo de aprender mais	As professoras P3, P7 e P8 concordam que recebem formação continuada de forma insuficiente.

Nessa análise observamos que as professoras assumem uma postura reflexiva em relação à sua formação inicial e afirmam que esta não seria suficiente para sustentar a sua atuação na sala especial, desejando assim “aprender mais”. Neste pensamento Pimenta (2005, p. 528) afirma que a formação continuada mobiliza os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente, e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes. No Quadro 5.7 estão sintetizados os elementos da ID constituintes do grupo 7, presentes na formação contínua das professoras.

Quadro 5.7: Elementos da Identidade Docente dos professores do Grupo 7	
Elementos	Excertos
Insatisfação com a formação básica	E32, E33 e E34
Postura reflexiva em relação à formação inicial e necessidade de aprimoramento	E32, E33 e E34

5.3 Conclusão das análises

Neste capítulo, que teve como objetivo fazer a análise dos dados coletados nas entrevistas e conhecer a história de vida de três professoras que atuam nas salas de AEE das escolas municipais do município de Itajubá/MG, buscamos identificar os prováveis elementos constituintes da identidade docente e suas repercussões na trajetória dessas professoras. Aqui não haverá comentários sobre a base teórica, pois esta já foi previamente discutida nas análises e conclusões dos grupos quando estes foram analisados individualmente.

Foi possível identificar que o desejo de ser professor pode iniciar na infância e ser reelaborado na vida adulta quando este decide então seguir a carreira docente. Vimos também que o percurso da vida escolar das professoras foi moldado por uma série de acontecimentos, influenciando, tanto de forma positiva quanto de forma negativa as suas escolhas. Identificamos neste grupo entrevistado que as dificuldades na aprendizagem de conteúdos específicos podem influenciar na escolha da área de atuação na docência, além do fato de que o contato afetivo com o professor assume importante papel na motivação para a aprendizagem do aluno com dificuldade.

De outra forma, o professor carregará em sua memória lembranças das características da escola que frequentou fato que contribuirá para a formação da sua identidade docente. Fizemos o levantamento de algumas condições que expressam as dificuldades socioeconômicas e culturais que estiveram presentes na trajetória das professoras entrevistadas e que influenciaram nas suas escolhas pessoais e profissionais, e vimos que, embora várias barreiras pudessem contribuir para o fracasso desses alunos eles mantiveram-se perseverantes no seu desejo de frequentar a escola. Também foi possível observar que todo o conhecimento teórico adquirido na formação inicial das professoras foi aplicado no estágio e no primeiro contato com a vida prática com empenho e determinação reafirmando a identidade docente dessas professoras.

Espelhando-se na motivação dos professores que tiveram, as professoras se sentem inclinadas a também tornarem-se professoras. Essa identificação com os professores da graduação atuou como fator reforçador para suas escolhas das áreas de atuação.

Neste grupo estão presentes as narrativas das professoras sobre o início da sua atividade no campo de trabalho e as dificuldades encontradas, tanto relacionadas à inexperiência profissional quanto às particularidades das salas de aula nas quais atuaram. Também queremos destacar as dificuldades do início da carreira docente, com a grande dificuldade de assumir um cargo de professora. Do total de 3 professoras, 2 tiveram que atuar em turmas que apresentavam funcionamento precário. Após superar os obstáculos iniciais, as professoras reafirmam o desejo de exercer a atividade docente e assumem uma postura mais reflexiva sobre sua prática e experiência profissional. Percebemos que mesmo diante dos obstáculos as professoras não perderam o sentimento de realização profissional.

Notamos que, durante as narrativas ao lembrar sua trajetória, as professoras fazem uma comparação com a sua experiência do passado e conferem à sua prática um crescimento profissional. Nestas narrativas observamos questões relacionadas à valorização da prática do docente e algumas vantagens da aposentadoria. Na sequência buscamos elementos da identidade docente que pudessem justificar o trabalho com alunos com NEE e identificamos que a escolha de assumir essa função aconteceu de formas variadas e nem sempre como um desejo imediato da professora. Vimos que a experiência profissional é um fator importante nessa escolha e que apenas a formação inicial não determina a segurança e os conhecimentos necessários para trabalhar no ensino especial. Além da formação e da experiência prática é necessária uma dedicação maior por parte do professor para conseguir melhores resultados. Finalmente as 3 professoras são unânimes em concordar que para o atendimento na educação especial é de suma importância a manutenção da formação continuada.

Nesse sentido, finalizamos a pesquisa propondo, a partir das análises discutidas, que os empenhos na formação de professores devam se voltar também para os elementos constituintes da ID dos professores e que os “despertem” para o trabalho nesta área. Diante das dificuldades apresentadas neste processo de inclusão dos alunos com NEE e visando contemplar os direitos deles permanecerem no ensino regular, julgamos importante a criação de um curso de capacitação para monitores visando sua formação que contemple as características apontadas nessa pesquisa. Dessa forma está apresentado no apêndice D deste trabalho o nosso produto final.

Capítulo 6

Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi identificar quais elementos da identidade docente estão presentes nas narrativas da história de vida dos professores que trabalham com alunos com NEE nas salas de AEE no município de Itajubá/MG. A análise dessas narrativas permitiu destacar quais destes elementos podem trazer contribuições ao trabalho com alunos com NEE.

No desenvolvimento desta pesquisa optamos por dividir a análise dos dados em duas partes, sendo que na primeira foi traçado o perfil dos professores que atuam nas salas de AEE e na segunda foi realizado o levantamento das memórias em relatos de história de vida de alguns desses professores. A metodologia de pesquisa adotada nas duas partes deste trabalho é de natureza qualitativa. Os procedimentos de coleta de dados utilizados foram o questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicados a 11 docentes para a análise da primeira parte (perfil dos professores) e a entrevista semi-estruturada aplicada a 3 docentes para a análise da segunda parte (história de vida).

O questionário aplicado na primeira parte pesquisou os dados referentes à faixa etária, gênero, tempo de atuação no magistério e na educação especial, tipo de vínculo de trabalho, formação inicial, tipo de instituição de ensino frequentada na graduação (pública ou particular), pós-graduação, especialização, mestrado ou doutorado e formação continuada. Nesta análise verificamos que todos os profissionais são do sexo feminino, com faixa etária de 29 a 55 (com média de 46 anos), o que concorda com os dados de Minas Gerais e do Brasil (Tabelas 4.1, 4.2 e 4.3). Também foi possível observar que todas as professoras entrevistadas concluíram o curso superior, sendo a maioria delas formada em Pedagogia. Além disso, todas elas continuaram seus estudos em nível de especialização, sendo que 91% delas participaram de cursos relacionados às especialidades voltadas à educação especial. Outro aspecto constatado é que, apesar de constituir um grupo com tempo de magistério de 4 a 32 anos, com média de 20 anos, percebe-se que esse grupo tem pouca experiência em relação ao trabalho em salas de AEE, sendo que 91% tem até 5 anos de experiência, o que é justificado pelo início recente dessa atividade no município de Itajubá criado há apenas 4 anos.

Os dados obtidos nas entrevistas realizadas na segunda parte deste trabalho foram analisados buscando os elementos constituintes da identidade docente presentes no relato de memórias da história de vida das professoras participantes. Foi possível identificar que o desejo de ser professor pode iniciar na infância e ser reelaborado na vida adulta, quando este

decide então seguir a carreira docente. Também identificamos que as experiências afetivas vivenciadas durante o percurso da vida escolar e o processo de identificação da professora, enquanto esta ainda é uma aluna, com outros professores, exercerá influências positivas e /ou negativas na sua escolha docente.

Destacamos que dificuldades na aprendizagem de conteúdos específicos podem influenciar na escolha da área de atuação na docência. Observamos que a professora carregará em sua memória lembranças das características da escola que frequentou, o que contribuirá para a formação da sua identidade docente. Da mesma maneira, dificuldades socioeconômicas e culturais podem influenciar as escolhas pessoais e profissionais dos alunos, fato que não necessariamente irá impedir que este aluno se mantenha perseverante em seu desejo de frequentar a escola e de seguir a carreira docente. Também foi possível observar que todo o conhecimento teórico adquirido na formação inicial das professoras foi aplicado no estágio e no primeiro contato com a vida prática com empenho e determinação, reafirmando a identidade docente dessas professoras.

Percebemos que o processo de identificação e espelhamento destas professoras enquanto alunas, com os professores da graduação, atuou como fator reforçador para as escolhas das áreas de atuação. Nos relatos das professoras entrevistadas ficou claro que estas ainda trabalham em uma estrutura bem diferente daquela que consideram como ideal, porém tais obstáculos podem servir para estimular-lhes posturas mais reflexivas sobre sua prática e experiência profissional. Apesar destes obstáculos, foi possível observar que essas professoras apresentam um profundo sentimento de realização pessoal e de crescimento profissional. Nestas narrativas destacamos questões relacionadas à valorização profissional e social do professor, tais como a baixa remuneração e às múltiplas jornadas de trabalho.

Na sequência buscamos elementos da identidade docente que pudessem justificar o trabalho com alunos com NEE e identificamos que a escolha para assumir essa função aconteceu de variadas formas e nem sempre impulsionadas por um desejo imediato dessas professoras ou influenciada pela presença de história familiar de NEE. Verificamos que neste grupo estudado além da formação e da experiência prática foi necessária uma dedicação maior por parte do professor para conseguir melhores resultados com esses alunos especiais.

Com todas essas constatações acreditamos que neste processo de inclusão do aluno com NEE é necessário que o professor tenha uma boa formação inicial com ampla visão sobre a diversidade dos alunos em sala de aula. Também é possível admitir igual importância da oferta, pelo poder público, de cursos de formação específica e continuada para todos os

professores e de maneira particular aqueles envolvidos com o ensino especial. Para conclusão final destacamos que as professoras, sujeitos desta pesquisa, concordam com unanimidade que a atenção ao aluno especial deverá ser individualizada e este deverá receber avaliação e acompanhamento de uma equipe multiprofissional que possa estabelecer a integração entre todos os setores responsáveis pela sua adequação ao ambiente escolar.

Dentro dessa perspectiva de pesquisa, as análises mostram principalmente que nos referenciais que versam sobre a ID há uma carência no que se refere à busca por seus elementos relacionados a atividades específicas de ensino, como é o caso do trabalho com atendimento à pessoa com deficiência.

Nesse sentido, finalizamos a pesquisa propondo, a partir das análises discutidas, que os empenhos na formação de professores devam se voltar também para os elementos constituintes da ID dos professores e que os “despertem” para o trabalho nesta área.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, M. C. C. **A Formação Contínua do Docente como Elemento na construção de sua Identidade Docente**. 2004. 367 f. Tese de Doutorado-Faculdade de Psicologia e Ciências da educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2004.

_____. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. **PEPSIC: Psicologia da Educação versão On-line**, São Paulo, SP, n.23, 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752006000200008&script=sci_arttext.

ALVES, F. C. Diário: contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. **Millenium:Revista do ISPV**, n. 29, p. 222-239, dez. 2004. Disponível em <<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/30.pdf>>. Acesso em 14 set. 2015.

ARRUDA, M. A.; ALMEIDA, M. Comunidade Aprender Criança. **Cartilha da Inclusão escolar: inclusão baseada em evidências científicas**. Ed. Instituto Glia, 2014.

BARROSO, A. L. R. B. **E.FDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, Nº 172, Septiembre de 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em 13 abr. 2015

BEHERA, D. K.; PRAMANIK, R. A. Sobrecarga das crianças escolares: reflexões a partir de uma pequena cidade na Índia. In: CASTRO, Lucia Rabello de. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU; FAPERJ, 2001.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez. Porto: Porto, 1994.334p.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988, 5.ed.São Paulo: Atlas, 1994.

_____. LEI N.º 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/10/1989, p.19209 (Publicação Original)

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Atualizada em 20/5/2014.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro DE 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Brasília: MEC, 2011.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

CALDEIRA, A. M. S. Fragmentos da história de vida de uma professora: em busca de traços e processos constitutivos de sua identidade docente. **Educação em Revista**, Ano XV, n. 32, p. 103 –122, dez. 2000.

CARTOLANO, M. Formação do educador no curso de pedagogia: A educação Especial. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n.46, Set.1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300004>

CASTRO, R. M. P. C. **Os sentidos da escola engendrados no cotidiano escolar e nas vivências familiares de alunos do ensino fundamental**. 2002.137f. Dissertação de Mestrado em Educação-Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

CATANI, D. B., BUENO, B.; SOUSA, C. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.111, p.151 -171, dez. 2000.

CUNHA, E. L. Uma Interrogação Psicanalítica das Identidades. **Caderno CRH**, Salvador, n. 33, p. 209-228, jul./dez. 2000.

DUBAR, C. **A Socialização - Construção das Identidades Sociais**: Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto, 1997.(Tradução de: Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas) (Edição original: ISBN 2-200-21620-3)

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar,1972

FERREIRA, M. C. C. **Construindo um projeto pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial**. Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo: UNESP, 1999.

FERREIRA, A. B. **Novo dicionário eletrônico Aurélio**. Versão 6.0. Curitiba: Positivo, 2011

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed /Bookman, 2009.

FOSSI, G. C. G. **Necessidades Educativas Especiais e a inclusão escolar**. 2010. 49f. Monografia Especialista em Prática Interdisciplinar: Educação Infantil, Séries Iniciais e a Inclusão da Educação Especial - Faculdade Capivari, Capivari de Baixo, 2010.

GATTI, B. A. O Desvelamento da Heterogeneidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.98, p.85-90, ago.1996.

_____. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de pesquisa**,v.42 n.145 p.88-111 jan./abr.2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed.São Paulo:Atlas, 2008.220 p.

GUASSELLI, M. F. R. **Formação de Professores para a Educação Especial: Fronteiras entre a produção do Ensino/Pesquisa e a prática na educação Básica.** In: IX ANPED SUL/Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul, USC, Florianópolis/SC, 2012.

GUIMARÃES, T.; SARAVALI, E. G. O papel da escola e do professor numa situação de não aprendizagem: o que dizem as crianças. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 141-158, jan./abr. 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006, 102 p.(tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro).

KRAMER, S. Leitura e escritas de Professores em suas Histórias de Vida e Formação. **Caderno de Pesquisa**, n. 106, p.129-157, março, 1999.

LE MOS, J. C. G. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional.** 2009. 315 f. Tese de Doutorado- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.**1.ed. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar)

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5.ed.São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN, A.J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E.F. A. CHAVES, S. M.(orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores para a educação especial.** São Paulo: EPU, 1993.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003. (Tradução: Windy Brazão Ferreira).

MEDEIROS, A. B. **Memória de crianças em crônicas de escola: modos de lembrar, de narrar e de ser.** 2009. 352 f. Tese de doutorado Programa de Pós Graduação em Educação da Área de Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores - UFJF, Juiz de Fora, 2009.

MINAYO, M. C. S.(org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais)

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9(3), p. 239-262, jul/set.1993.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, ANTÓNIO (org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

ONU. Assembléia Geral das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em <[HTTP://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)> Acesso em 19/03/2015.

PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Professor- pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, Itajaí, v.5, n. 1 p.09-22 , jan./abr. 2005.

_____. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Rev. Educ. Bras.**, São Paulo, v.31, p. 521-539, set./out.2005.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v.3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006

POLLAK, P. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p. 200-212, 1992.

QUADROS, A. L.; CARVALHO, E.; COELHO, F. S.; SALVIANO, L.; GOMES, M. F. P. A.; MENDONÇA, P. C.; BARBOSA, R. K. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v.7, n.1, ago.2005.

SANTOS, S. P.; RODRIGUES, F. F. S. Formações identitárias e saberes docentes: alguns apontamentos para pensar a formação docente do ensino superior. **Cadernos da FUCAMP**, v. 10, n.12, p. 18-26, 2010.

STANO, R. C. M. T. **Identidade do Professor no Envelhecimento**: Coleção Questões da Nossa Época, São Paulo: Cortez, v.87, set.2001.120 p.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 326 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ed.-23.reimpr.- São Paulo: Atlas, 2015.176 p.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, política e prática em educação especial. Conferência Mundial de Educação Especial. s /ed., Junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27/07/2015.

VIEIRA, F. A. Experiência Educativa na Formação Inicial de Professores. **Atos de Pesquisa em Educação - PPG/ME**, v.8, n.2, p.592-619, mai/ago. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p592-619>. Acesso em 12/06/15

Apêndice A

Questionário utilizado na primeira parte do trabalho: análise do perfil dos professores

Nome: _____

Data de Nascimento: _____

E-mail: _____

A) Formação Acadêmica:

a) Ensino Fundamental:

Instituição: _____

Tipo de instituição: () Pública () Particular

b) Ensino Médio:

Instituição: _____

Tipo de instituição: () Pública () Particular

c) Ensino Superior:

Instituição: _____

Tipo de instituição: () Pública () Particular

Curso: _____

Tempo de conclusão da graduação: _____

d) Pós-graduação³: () Especialização () Mestrado () Doutorado

Instituição: _____

³Repetir os itens anteriores no caso de mais de um curso de pós-graduação.

Tipo de instituição: () Pública () Particular

Curso realizado: _____

Tempo de conclusão da Pós-graduação: _____

B) Experiência profissional na docência:

a) Tempo de docência: _____

b) Situação funcional: () efetivo() nomeado() contratado

c) Tempo de atuação em turmas de AEE: _____

d) Escola em que trabalha com turmas de AEE _____

C) Experiência profissional em outras atividades não docentes:

D) Formação continuada (cursos, treinamentos, congressos etc.): _____

E) Outras habilidades: _____

Apêndice B

Entrevista realizada com professores selecionados para a segunda parte do trabalho

Considerações iniciais:

- Serão entrevistadas 3 professoras das 11 que fazem parte das salas de AEE.
- Os critérios utilizados na escolha da seleção foram:
P3 = Menor Idade
P7 = Maior tempo de experiência em sala de AEE
P8 = Menor tempo de Magistério
- As três professoras têm em comum a formação em psicopedagogia.
- Buscaremos nessa entrevista pontos que aproximam ou que diferenciam tais professoras e destacar o que há neste conjunto que possa contribuir ou prejudicar o ensino na educação especial.
- Metodologia de Narrativa de memórias (análise de história de vida).

Roteiro da Entrevista: 4 Etapas

1ª Etapa: Memórias sobre a história de vida da professora, lembranças sobre sua formação desde aluna até se tornar professora: Fala livre com condução (Pontuações)

1. Enquanto aluna perguntar sobre as aulas de ciências em sua formação básica (perguntar da sua formação em geral e da sua formação em ciências).
2. Falar sobre sua experiência como aluna na graduação e na pós-graduação (anseios, expectativas, dificuldades). Falar também sobre a experiência com o ensino de ciências. (Educação Básica e Ensino de Ciências).
3. Falar sobre sua experiência na docência: sua trajetória como professora, sua experiência docente geral e da sua experiência com o ensino de ciências (aplicou alguma disciplina no ensino de ciências? Qual disciplina? Como foi essa experiência? Do que você se lembra?).
4. Falar sobre a experiência como professora de alunos com NEE: Quando começou e por quê? Foi uma escolha? Havia alguma experiência pessoal ou familiar que o motivou a trabalhar com tais alunos? Como foi seu desempenho no ensino em geral e na sua experiência com o ensino de ciências para alunos com NEE?

2ª Etapa: Identificar a visão da professora sobre o aluno com NEE

1. Sobre o que ela pensa da capacidade do aluno com deficiência aprender conteúdos em geral e conteúdos em ciências?
2. É diferente o aprendizado em geral se comparado ao aprendizado em ciências?
3. Falar sobre suas experiências de sucesso e de fracasso.

3ª Etapa: Conhecimento da professora sobre ensino e aprendizagem

1. O que é ensinar?
2. O que é aprender?
3. O que é importante para o processo de ensino aprendizagem?
4. O que é importante para o processo de ensino aprendizagem para alunos com NEE?
5. O que é importante para o processo de ensino aprendizagem de ciências para alunos com NEE?

4ª Etapa: Formação continuada da professora

1. Você considera suficiente a formação continuada que tem recebido pra trabalhar com alunos com NEE?
2. Qual é o respaldo que recebe da instituição para sua formação continuada?
3. Você considera possuir todas as condições necessárias pra trabalhar com alunos com NEE?
4. O que ainda é necessário na sua realidade para o seu melhor desempenho com alunos com NEE?

Apêndice C

Termo de consentimento livre e esclarecido

Mestrado profissional de Ensino de Ciências- UNIFEI

Título da pesquisa: Identidade Docente e Educação Especial: perfil e história de vida de professores das salas de atendimento educacional especializado da rede de ensino fundamental das escolas municipais de Itajubá/MG

Mestranda: Rozana de Fátima Francisquini

Orientador: Professor Agenor Pina da Silva

Co-orientador: Isabel Cristina de Castro Monteiro

Objetivo Geral da Pesquisa: Identificar quais são os aspectos da identidade docente dos professores das salas de AEE da rede de ensino fundamental das escolas municipais de Itajubá/MG e destacar quais desses aspectos trazem contribuições ao trabalho com alunos com NEE.

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá nenhum prejuízo em suas atividades. Sua participação estará restrita as respostas aos questionários e entrevista. Os resultados da pesquisa deverão ser apresentados em congressos, eventos científicos e em publicações, porém, sem identificação de nomes ou identidades, nem dos participantes nem das instituições escolares. Certa de poder contar com sua autorização, coloco-me à disposição para esclarecimentos, através do telefone (35) 8898-8999.

Eu, _____, portador (a) do RG _____, declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no desenvolvimento de minhas atividades profissionais. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa. Autorizo,

Participante

Itajubá __/__/__

Apêndice D

Produto Final

Projeto de Curso de Capacitação para Monitores Bolsistas para trabalhar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) para o Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Itajubá/MG

A verdadeira inclusão escolar pressupõe que os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) sejam atendidos preferencialmente no ensino regular, respeitando suas singularidades. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p.17) cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. Essa mesma legislação prevê que para atuação na educação Inclusiva, o monitor deve ter uma formação inicial e continuada, possuir conhecimentos do exercício da docência, conhecimentos gerais e específicos da Educação Especial.

Durante a pesquisa desenvolvida no mestrado, foi possível elencar elementos da Identidade Docente (ID) de professores que podem ser parte da constituição das suas atuações profissionais com atendimento de crianças com NEE. Com base nesses resultados e nas necessidades de formação continuada de profissionais que atuam neste campo, este projeto almeja a criação de um curso para formação inicial de monitores bolsistas para atuarem com alunos com NEE nas escolas municipais de Itajubá/MG.

Carga horária: 80h/aula

E-mail: rffmed88@ig.com.br

Equipe Multiprofissional de apoio ao ensino fundamental nas escolas municipais Itajubá/MG

1) Ementa:

Sensibilização dos participantes sobre características pessoais e identidade docente (ID) do professor do ensino especial. Conhecimentos gerais sobre as determinações legais da inclusão escolar. Apresentação e discussão do conceito de necessidades educacionais especiais (NEE). Conhecimento sobre a diversidade no contexto escolar. Conhecimento sobre

as principais dificuldades de aprendizagem. Conhecimento sobre os principais transtornos mentais e comportamentais de início na infância. Determinação do Papel do monitor em sala de aula. Produção de material didático e elaboração de projetos para a educação inclusiva. Critérios e instrumentos de avaliação teórica e prática.

2) Objetivos:

2.1 Objetivo geral:

Capacitar estagiários dos cursos de pedagogia e professores para atuar como monitores bolsistas em sala de aula com alunos com NEE a partir do conhecimento dos elementos da ID de professores que trabalham nesta área de atuação.

2.2 Objetivos Específicos:

- Conhecer os elementos da ID que foram encontrados nos discursos de alguns professores que atuam no atendimento de crianças com NEE.
- Conhecer os aspectos básicos da legislação brasileira sobre a inclusão escolar.
- Conhecer as etapas normais do desenvolvimento infantil e suas variações não patológicas.
- Desenvolver noções básicas de cuidados gerais, higiene e acessibilidade no ambiente escolar.
- Conhecer os principais transtornos mentais e comportamentais de início na infância e adolescência.
- Conhecer os principais transtornos de aprendizagem na infância e adolescência.
- Elaborar materiais didáticos escritos e experimentais voltados ao ensino do aluno com NEE.

2) Metodologia:

A metodologia de ensino para o curso proposto inclui aspectos do estudo teórico e prático dos principais transtornos e quais são as adequações curriculares e ambientais para atender a criança com NEE. Assim, a metodologia de ensino se constitui em:

- Oficina para apresentação dos participantes e sensibilização sobre particularidades do ensino especial (EE) e sobre os elementos da ID.

- Levantamento e discussão de elementos da formação prévia que levaram os participantes a trabalharem no atendimento de pessoas com NEE.
- Exposição de conteúdo teórico por meio de apresentações em slides de resumo e tópicos explicativos, filmes e vídeos.
- Sugestão de leituras básicas e complementares sobre aspectos teóricos de conteúdos e das metodologias de ensino especial.
- Atividades de elaboração de materiais didáticos inclusivos voltados ao ensino do aluno com NEE.
- Fóruns de discussão para diálogo sobre materiais textuais e audiovisuais.

3) Conteúdo Programático:

1. Apresentação do curso, dos participantes e sensibilização sobre particularidades do ensino especial e sobre a identidade docente do professor do ensino especial.
2. Determinações legais Brasileiras da inclusão escolar e estatísticas nacionais da inclusão.
3. Desenvolvimento infantil e suas variações não patológicas.
4. Cuidados gerais, higiene e acessibilidade do aluno com NEE no ambiente escolar.
5. Necessidades educacionais especiais e diversidade em sala de aula.
6. Papel do monitor na inclusão do aluno com NEE.
7. Transtornos da aprendizagem (DA)
8. Transtornos da Comunicação
9. Transtorno do Processamento auditivo central
10. Transtorno do Déficit de Atenção e hiperatividade (TDAH)
11. Transtorno do Espectro Autista (TEA)
12. Deficiência Intelectual (DI)
13. Outros transtornos mentais e comportamentais na infância
14. Avaliação Teórica e prática, encerramento das atividades.

4) Avaliação:

- Produção de Material Didático.
- Avaliação Teórica
- Avaliação Prática

5) Cronograma:

ENCONTRO	OBJETIVOS	ATIVIDADES
<p>1) Apresentação do curso, socialização do grupo, particularidades do EE e elementos da ID.</p>	<p>Aproximação do grupo</p> <p>Sensibilização para as particularidades do EE e da ID do professor do ensino especial</p> <p>Levantar e discutir sobre os elementos da formação prévia e da ID que levaram os participantes a trabalharem no atendimento de pessoas com NEE.</p>	<p>Oficina para apresentação dos participantes e sensibilização sobre particularidades do EE e sobre os elementos da ID.</p> <p>Devolutiva dos participantes sobre a participação na oficina</p>
<p>2) Legislação Brasileira e estatísticas nacionais sobre inclusão</p>	<p>Conhecer os aspectos básicos da legislação brasileira sobre a inclusão escolar.</p> <p>Conhecer a realidade das estatísticas nacionais sobre a inclusão</p>	<p>Exposição de conteúdo teórico por meio de apresentações em slides de resumo e tópicos explicativos</p> <p>Reflexão e discussão sobre o conteúdo apresentado</p>
<p>3) Desenvolvimento infantil e suas variações não patológicas.</p>	<p>Conhecer as etapas do desenvolvimento infantil e suas variações não patológicas.</p>	<p>Exposição de conteúdo teórico por meio de apresentações em slides de resumo e tópicos explicativos, filmes e vídeos.</p> <p>Sugestão de leituras básicas e complementares sobre aspectos teóricos dos conteúdos apresentados.</p>
<p>4) O aluno com NEE no Ambiente Escolar: Cuidados gerais, higiene, acessibilidade</p>	<p>Conhecer noções de cuidados gerais, higiene e acessibilidade do aluno com NEE no ambiente escolar.</p>	<p>Exposição de conteúdo teórico por meio de apresentações em slides de resumo e tópicos explicativos, filmes e vídeos.</p> <p>Sugestão de leituras básicas e complementares sobre aspectos teóricos dos conteúdos apresentados.</p>
<p>5) Necessidades educacionais especiais (NEE) e diversidade em sala de aula</p>	<p>Conhecer e discutir o conceito de NEE e refletir sobre as situações de diversidade em sala de aula.</p>	<p>Exposição de conteúdo teórico por meio de apresentações em slides de resumo e tópicos explicativos, filmes e vídeos.</p> <p>Sugestão de leituras básicas e complementares sobre aspectos teóricos dos conteúdos apresentados</p> <p>Fóruns de discussão para diálogo sobre materiais textuais e audiovisuais.</p>

<p>6) Papel do monitor na inclusão do aluno com NEE.</p>	<p>Conhecer as responsabilidades e atividades práticas a serem desenvolvidas com o aluno com NEE</p>	<p>Exposição de conteúdo teórico por meio de apresentações em slides de resumo e tópicos explicativos, filmes e vídeos.</p> <p>Sugestão de leituras básicas e complementares sobre aspectos teóricos dos conteúdos apresentados</p> <p>Fóruns de discussão para diálogo sobre materiais textuais e audiovisuais.</p>
<p>7) Transtornos da aprendizagem (TA)</p>	<p>Conhecer e Saber identificar os principais TA</p> <p>Conhecer intervenções práticas para este grupo.</p>	<p>Exposição de conteúdo teórico por meio de apresentações em slides de resumo e tópicos explicativos, filmes e vídeos.</p> <p>Sugestão de leituras básicas e complementares sobre aspectos teóricos dos conteúdos apresentados</p> <p>Fóruns de discussão para diálogo sobre materiais textuais e audiovisuais.</p> <p>Atividades de elaboração de materiais didáticos inclusivos voltados ao ensino deste aluno.</p>
<p>8) Transtornos da Comunicação</p>	<p>Conhecer e Saber identificar os principais transtornos da comunicação.</p> <p>Conhecer intervenções práticas para este grupo.</p>	<p>Exposição de conteúdo teórico por meio de apresentações em slides de resumo e tópicos explicativos, filmes e vídeos.</p> <p>Sugestão de leituras básicas e complementares sobre aspectos teóricos dos conteúdos apresentados</p> <p>Fóruns de discussão para diálogo sobre materiais textuais e audiovisuais.</p> <p>Atividades de elaboração de materiais didáticos inclusivos voltados ao ensino deste aluno.</p>
<p>9) Transtorno do Processamento auditivo central</p>	<p>Conhecer e saber identificar as alterações do processamento auditivo central</p> <p>Conhecer intervenções práticas para este grupo.</p>	<p>Exposição de conteúdo teórico por meio de apresentações em slides de resumo e tópicos explicativos, filmes e vídeos.</p> <p>Sugestão de leituras básicas e complementares sobre aspectos teóricos dos conteúdos apresentados</p> <p>Fóruns de discussão para diálogo sobre materiais textuais e audiovisuais.</p> <p>Atividades de elaboração de materiais didáticos inclusivos voltados ao ensino deste aluno.</p>
<p>10) Transtorno do Déficit de Atenção e</p>	<p>Conhecer e Saber identificar as alterações do TDAH.</p>	<p>Exposição de conteúdo teórico por meio de apresentações em slides de resumo e tópicos</p>

hiperatividade (TDAH)	Conhecer intervenções práticas para este grupo.	<p>explicativos, filmes e vídeos.</p> <p>Sugestão de leituras básicas e complementares sobre aspectos teóricos dos conteúdos apresentados</p> <p>Fóruns de discussão para diálogo sobre materiais textuais e audiovisuais.</p> <p>Atividades de elaboração de materiais didáticos inclusivos voltados ao ensino deste aluno.</p>
11) Transtorno do Espectro Autista (TEA)	<p>Conhecer e Saber identificar as alterações do TEA</p> <p>Conhecer intervenções práticas para este grupo</p>	<p>Exposição de conteúdo teórico por meio de apresentações em slides de resumo e tópicos explicativos, filmes e vídeos.</p> <p>Sugestão de leituras básicas e complementares sobre aspectos teóricos dos conteúdos apresentados</p> <p>Fóruns de discussão para diálogo sobre materiais textuais e audiovisuais.</p> <p>Atividades de elaboração de materiais didáticos inclusivos voltados ao ensino deste aluno.</p>
12) Deficiência Intelectual (DI)	<p>Conhecer e Saber identificar as alterações da DI</p> <p>Conhecer intervenções práticas para este grupo</p>	<p>Exposição de conteúdo teórico por meio de apresentações em slides de resumo e tópicos explicativos, filmes e vídeos.</p> <p>Sugestão de leituras básicas e complementares sobre aspectos teóricos dos conteúdos apresentados</p> <p>Fóruns de discussão para diálogo sobre materiais textuais e audiovisuais.</p> <p>Atividades de elaboração de materiais didáticos inclusivos voltados ao ensino deste aluno.</p>
13) Outros transtornos mentais e comportamentais na infância	<p>Conhecer e Saber identificar as alterações dos principais transtornos mentais e comportamentais na infância.</p> <p>Conhecer intervenções práticas para este grupo</p>	<p>Exposição de conteúdo teórico por meio de apresentações em slides de resumo e tópicos explicativos, filmes e vídeos.</p> <p>Sugestão de leituras básicas e complementares sobre aspectos teóricos dos conteúdos apresentados</p> <p>Fóruns de discussão para diálogo sobre materiais textuais e audiovisuais.</p> <p>Atividades de elaboração de materiais didáticos inclusivos voltados ao ensino deste aluno.</p>
14) Avaliação Teórica e	Avaliar a aprendizagem do	Avaliação escrita

prática, encerramento das atividades, entrega dos certificados	conteúdo trabalhado Avaliar o grau de satisfação dos participantes	Avaliação prática Abertura para reflexões, queixas e sugestões sobre o curso. Encerramento das atividades Entrega dos certificados de participação.
---	---	--

6) Bibliografia:

BRASIL. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008

NASCIMENTO, R. T. A. **Alunos com necessidades especiais na sala de aula: Informações elementares para o professor**. São Paulo: Memnon, 2012.91p