

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ – UNIFEI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

ISABELLA BALDUCCI REZENDE

DOCÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE OS DESAFIOS
PARA PROFESSORES DE CIÊNCIAS

ITAJUBÁ – MG

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ – UNIFEI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

ISABELLA BALDUCCI REZENDE

DOCÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE OS DESAFIOS
PARA PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC) da Universidade Federal de Itajubá, na linha de pesquisa: Processos Formativos e Práticas Pedagógicas como exigência parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação em Ciências.

Área de Concentração: Educação em Ciências

Orientadora: Prof. Dra. Denise Pereira de Alcântara
Ferraz

ITAJUBÁ – MG

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ – UNIFEI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

ISABELLA BALDUCCI REZENDE

DOCÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE OS DESAFIOS
PARA PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Denise Pereira de Alcântara Ferraz
(Orientadora)

Prof. Dr. Mikael Frank Rezende Junior

Profa. Dra. Marcela Alves de Abreu

ITAJUBÁ – MG

2023

Dedico a conquista deste trabalho ao meu avô
Magno Balducci (*in memoriam*) que marcou a minha vida
com muito Amor, Segurança e Encorajamento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu Jesus! Que me abençoou com a oportunidade de realizar esta pesquisa, que me transformou e me aproximou da minha identidade. Agradeço porque por meio dele, posso me revoltar com as injustiças desse mundo e fazer das minhas palavras um meio de libertação.

Agradeço a minha mãe, Glênya Balducci, por me encorajar com sua força feminina e com o seu amor, por nunca me desamparar e validar todas as minhas conquistas com tanta felicidade. Também agradeço a minha avó, Leni Balducci, por todas as vezes que me levou à UNIFEI, pelos momentos que compartilhamos cantando Elton John juntas, você tornou parte desse processo menos doloroso.

Agradeço a toda minha família: ao meu tio Guinho Balducci, a minha tia Michelle, meu primo Enzo; a minha tia Cida Balducci, meu tio Cirineu, meus primos Aline e Rafael; ao meu tio Tadeu e minha tia Clara e aos meus cachorros, Marlon, Fred, Bingo e Moana que me fizeram companhia nos dias de estudo. Vocês contribuíram muito para que eu nunca desistisse dos meus sonhos.

À minha psicóloga, Larissa Rodrigues, que foi tão importante na caminhada de saber quem eu sou. Agradeço aos meus colegas Ana Caroline, Elias, Isabella Contarini e Juliani e à minha amiga, Maria Clara, que sempre me apoiou.

Quero também manifestar a minha gratidão à minha orientadora Profa. Dra. Denise Pereira de Alcântara Ferraz, que me apoiou, me validou diversas vezes e me abençoou com autonomia e com o desejo de continuar em frente. Obrigada, professora, você foi uma pessoa que enriqueceu a minha jornada!

Aos professores participantes, obrigada por confiarem a mim suas queixas e me permitir analisar cada trecho de suas contribuições.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Tecnologias, Educação em Ciências e Inclusão (TECI), ao Grupo de Estudos em História, Filosofia e Ensino de Ciências (GEHFEC) e ao Grupo de Estudos Interdisciplinares e Formação de Professores (GEIFOP) por todas as leituras, contribuições e reflexões que fizemos juntos.

À querida professora que sempre vibrou com as minhas conquistas, Juliana Furlani. Aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, em especial, o professor João Ricardo Neves da Silva.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa, que me auxiliou no processo de permanência e dedicação e a Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), que me formou professora e agora me forma mestra.

Agradeço a todos e todas que me apoiaram e me incentivaram, esta pesquisa carrega também parte de suas contribuições!

*“Fecho os olhos
E encho o peito
Do ar de um monte
Onde rico e pobre
Comerão da mesa do Rei. ”*

Os Arrais – Montréal

RESUMO

BALDUCCI, Isabella Rezende. **Docência e inclusão escolar: um estudo sobre os desafios para professores de Ciências**. 2023. 120p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). – Universidade Federal de Itajubá/MG. 2023.

Esta pesquisa objetivou analisar os desafios que perpassam a carreira de professores de ciências relacionados à Inclusão Escolar (IE) do Público-alvo da Educação Especial (PAEE). Para cumprir este objetivo, foi realizada uma pesquisa qualitativa que utilizou de entrevistas semiestruturadas com oito professores de ciências da rede pública regular de ensino da cidade de Itajubá/MG. Os dados coletados foram analisados seguindo as orientações teóricas de Yin (2016). Após a análise, foram encontrados três principais desafios que foram codificados em: 1) *Formação de Professores de Ciências: a racionalidade técnica e a subjetividade dos professores*, em que foram encontrados dados relacionados à fragilidade das políticas públicas em abordar a formação docente para a diversidade e quanto ao modelo de formação de professores da racionalidade técnica. Para a superação desses desafios, incentiva-se a subjetividade que se manifesta na identidade docente, para que esses docentes estejam em formação cotidianamente; 2) *O sofrimento docente e a Inclusão Escolar: o que os professores de ciências relatam*, no qual compreendeu-se que o sofrimento docente se relaciona à profissão de maneira geral, e não a IE, porém, foram também apresentadas queixas relacionadas ao laudo médico, a relação família-escola e a ideologização da IE. Para essas queixas, compreendeu-se quais as concepções esses professores têm sobre a IE e, para elas, acredita-se ser necessário que os professores aperfeiçoem suas visões; 3) *A relação entre o preconceito e a IE*, em que foi possível analisar as manifestações de uma professora, demonstrando sua assumida resistência à IE. Espera-se que com essas análises haja uma maior comunicação entre as Universidades Públicas e a escola, na intenção de conhecer as queixas dos professores de ciências, além de demonstrar a clara necessidade de maior apoio a esses professores no que tange suas relações com a rede pública de ensino. Além disso, espera-se que os professores de ciências reconheçam que suas fragilidades podem aperfeiçoar suas práticas.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Formação de Professores. Sofrimento Docente. Preconceito. Professores de Ciências.

ABSTRACT

This research aimed to analyse the challenges that permeate the career of science teachers related to the School Inclusion of Special Education Students (PAEE). To achieve this objective, a qualitative research was conducted that used semi-structured interviews with eight science teachers from the regular public school system of the city of Itajubá/MG. The collected data were analyzed following the theoretical guidelines of Yin (2016). After the analysis, three main challenges were found that were codified in: 1) Training of Science Teachers: the technical rationality and subjectivity of teachers, where data were found related to the fragility of public policies in addressing teacher training for diversity and as for the teacher training model of technical rationality. To overcome these challenges, the subjectivity that is manifested in the teaching identity is encouraged so that these teachers are in training on a daily basis. 2) Teacher suffering and School Inclusion: what science teachers report, in which it was understood that teacher suffering is related to the profession in general, and not the School Inclusion however, complaints related to the medical report, the family-school relationship and the ideologization of School Inclusion. For these complaints, it was understood what conceptions these teachers have about School Inclusion and for them, it is believed that teachers need to improve their views; 3) The relationship between prejudice and School Inclusion, in which it was possible to analyze the manifestations of a teacher, demonstrating her assumed resistance to School Inclusion. It is expected that with these analyses there will be greater communication between public universities and schools, with the intention of knowing the complaints of science teachers in addition to demonstrating the clear need for greater support for these teachers regarding their relations with the public education network. In addition, science teachers are expected to recognize that their weaknesses can improve their practices.

Keywords: School Inclusion. Teacher Training. Teacher Suffering. Prejudice; Science Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Evolução das matrículas da Educação Especial no Ensino Médio.....	19
Figura 2: Diagrama de quebra de vínculo afetivo.....	55
Figura 3: Distribuição temporal dos trabalhos mapeados.....	27
Figura 4: Ciclo das cinco fases da análise de dados baseada em Yin (2016).....	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização inicial dos trabalhos selecionados.....	26
Quadro 2: Procedimentos metodológicos utilizados nos trabalhos.....	28
Quadro 3: Referenciais teóricos utilizados nos trabalhos.....	30
Quadro 4: Escolas da cidade de Itajubá que possuem Ensino Médio.....	63
Quadro 5: Professores entrevistados e suas respectivas disciplinas e escolas.....	64
Quadro 6: Data e Tempo de Realização das Entrevistas.....	65
Quadro 7: Formação dos Professores entrevistados.....	68
Quadro 8: Cargas horárias e Demanda de Trabalho dos Professores.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAIE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Código Internacional de Doenças
CR1	Critério Dúvida 1
CR2	Critério Dúvida 2
CTD	Catálogo de Teses e Dissertações
EE	Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEPI	Centro Universitário de Itajubá
IE	Inclusão Escolar
IES	Instituição de Ensino Superior
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e outras possibilidades de orientação sexual e identificação de gênero
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MG	Minas Gerais
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PCD	Pessoa com Deficiência
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SRE	Secretaria Regional de Ensino
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFEI Universidade Federal de Itajubá
UPIAS Fundamental Principles of Disability

SUMÁRIO

PREÂMBULO	15
INTRODUÇÃO	18
1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	24
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	40
2.1. A Inclusão Escolar: o impasse entre as conquistas e o preconceito.....	40
2.2. O Sofrimento: um desafio indigesto na prática docente.....	48
2.2.1. A perspectiva psicanalítica do sofrimento.....	48
2.2.2. A psicodinâmica do trabalho: uma perspectiva sobre o trabalho docente	52
2.3. A Formação de Professores de Ciências: da racionalidade técnica à inclusão escolar	56
3. PERCURSO METODOLÓGICO	61
3.1. As características da pesquisa.....	61
3.2. A Coleta de Dados e os Participantes da Pesquisa	61
3.3. A análise dos Dados.....	66
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	68
4.1. Formação de Professores de Ciências: a racionalidade técnica e a subjetividade dos professores	68
4.2. O sofrimento docente e a inclusão escolar: o que os professores de Ciências relatam	77
4.3. A Relação entre o Preconceito e a Inclusão Escolar.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	116
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	119

PREÂMBULO

O caminho muda, e muda o caminhante.

É um caminho incerto, não um caminho errado.

Estevão Queiroga.

Minha relação com a educação iniciou-se de forma familiar. Meu avô Magno sempre foi meu maior incentivador, estudava comigo para todas as provas da Educação Básica e o estudo tornou-se muito prazeroso para mim por este motivo, é a maior lembrança afetiva que tenho. Da mesma forma, o incentivo ao estudo foi a melhor maneira que minha mãe encontrou de me tornar forte diante de tantas questões difíceis das quais passamos juntas. Eu sou a primeira mulher da minha família a passar pelo Ensino Superior e a primeira mulher da minha família a lutar por um diploma de mestrado, isso compõe grande parte da minha identidade como mulher, como educadora e, agora, como pesquisadora.

Inicialmente, me senti muito perdida quanto a escolha de um curso. Mas, por ter uma afinidade pela disciplina de química, optei por cursar Licenciatura em Química, oferecida na Universidade Federal de Itajubá, cidade na qual nasci e cresci. Quando ingressei no curso, imaginei que não teria muito afeto pela área de educação, mas me enganei. Logo no primeiro semestre decidi que seria professora. Nesse momento, já comecei a enfrentar meus primeiros desafios por querer ser professora, pois poucas pessoas conseguiam acreditar que se tratava de uma boa escolha e que ela revelava tantos aspectos sobre mim, sobre quem eu sou. Porém, permaneci.

No decorrer do curso, duas disciplinas obrigatórias eram Psicologia da Educação e Diversidade e Inclusão II, ministradas pela Professora Denise Ferraz, que me transformaram e me formaram socialmente de uma forma muito libertadora. Ao mesmo tempo que também comecei uma Iniciação Científica com a Professora Juliana Furlani, também fui me apegando a prática da pesquisa, pois desenvolvemos muitos trabalhos juntas. A minha primeira pesquisa foi a minha Iniciação Científica, na qual buscamos analisar quais os motivos para a permanência dos egressos do curso de Licenciatura em Química da UNIFEI até o ano de 2018 e, posteriormente, meu Trabalho Final de Graduação que me possibilitou entrar em contato de forma mais profunda com a pesquisa, na qual fizemos uma análise dos materiais didáticos de química que foram disponibilizados para o acesso ao conhecimento químico durante a pandemia em Minas

Gerais, ampliando para conhecer as medidas tomadas também em âmbito federal. Foi nesse momento de me conectar com esses estudos que algumas questões começaram a me incomodar como futura professora, mas também como futura pesquisadora.

Era comum ouvir dos professores da Educação Básica (contato que tinha pelos estágios e projetos) mais queixas sobre a educação do que felicidades, da mesma forma que era muito comum que esses mesmos professores nos incentivassem a desistir do curso e sempre nos indagassem se tínhamos realmente certeza da nossa escolha. Também era mais comum ouvir dos licenciandos dúvidas quanto à profissão, frustrações e dores pela escolha de ser professor, do que a deliciosa certeza de ter acertado na escolha profissional. Ouvia relatos sobre a prevalência do uso de drogas, de álcool, da depressão, da ansiedade e todas essas questões sempre foram desagradáveis para mim, pois eu via o sofrimento desses professores e desses futuros professores.

Foi então que ao escolher meu tema de Trabalho Final de Graduação, decidi que gostaria de estudar sobre a prevalência de sofrimento psíquico em estudantes de licenciatura. Infelizmente, esse estudo não pôde ser concluído, já que fomos atravessados pela pandemia da COVID-19. Me reinventei, escolhi outro tema e me formei com a certeza de que eu cursaria meu tão sonhado mestrado a procura de entender mais sobre esses aspectos.

Após ser selecionada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UNIFEI, a Profa. Denise me auxiliou na adequação do projeto de pesquisa, o qual se alinharia com a temática de pesquisa em inclusão. Uma nova paixão então entraria na minha vida, a pesquisa sobre as deficiências. Nada me foi ensinado sobre pessoas com deficiências durante a minha vida, não tive contato com nenhuma pessoa com deficiência nas minhas turmas da Educação Básica e nem na graduação, o que obviamente hoje me faz perguntar: onde essas pessoas estavam? Por qual motivo eu não teria tido contato com informações sobre a inclusão dessas pessoas? Por que até certa idade eu não me sentia responsável socialmente por elas? Por que essas pessoas não estavam “sentadas à mesa” comigo?

Com todos esses questionamentos, eu entendia cada vez mais o quanto era necessário abrir os meus ouvidos para os professores de ciências da cidade que resido, pensando em como a não escuta que perpassa tantos desafios na vida desses profissionais poderia estar prejudicando o ensino de ciências para alunos com deficiências. Essa dissertação de mestrado surgiu no mais íntimo dos meus questionamentos e no mais íntimo das minhas revoltas pessoais, para que eu pudesse também adentrar no mais íntimo

dos questionamentos, das dores, dúvidas e desafios que os professores carregam, na esperança de que ela possa gerar resultados para provocar pessoas, escolas e profissionais.

Diante do exposto, esta pesquisa busca analisar os desafios que perpassam a carreira de professores de ciências relacionados à inclusão escolar do público-alvo da educação especial, sendo realizada com professores de ciências das salas de aulas regulares da rede pública da cidade de Itajubá/MG, a qual será apresentada nesta dissertação.

INTRODUÇÃO

A educação, segundo Freire (2020) é uma possibilidade de libertação. Mas não se trata de uma libertação individual, pois ninguém se liberta sozinho, trata-se de um ato em comunhão. Da mesma forma, educar refere-se a práxis conjunta, já que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2020, p.95) e nesse processo, fazem parte alunos e professores.

Considerando o contexto desta educação libertadora, o professor é o agente social responsável pela diversidade¹ de alunos em sala de aula, incluindo, os alunos público-alvo da educação especial (PAEE), foco deste trabalho. O PAEE abrange aqueles alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD).

Os alunos com deficiência, neste caso, dizem respeito as deficiências física, sensorial, intelectual e múltipla e a definição de pessoa com deficiência² (PCD) que, segundo a legislação, configura-se como sendo

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental³, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, n.p.).

Tratando-se dos TGD, Belisário Filho e Cunha (2010) afirmam que abrangem o autismo, a Síndrome de Rett, o Transtorno ou Síndrome de Asperger⁴, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação. Já aqueles alunos com AH/SD, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, irão apresentar

[...] potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p.15).

¹ Entendemos como diversidade os diferentes grupos que passaram a constituir o ambiente escolar após uma longa história de marginalização: mulheres, negros, indígenas, LGBTQIA+ e pessoas com deficiências, como forma de manifestarem e exercerem seus direitos.

² Utilizamos o termo “pessoa com deficiência” neste trabalho pois concordamos com Smith (2008) que este termo reflete uma maior sensibilidade e adequação, pois, a pessoa é colocada em primeiro lugar.

³ O termo mental é uma terminologia ultrapassada, atualmente utiliza-se o termo deficiência intelectual, como afirma Santos (2012).

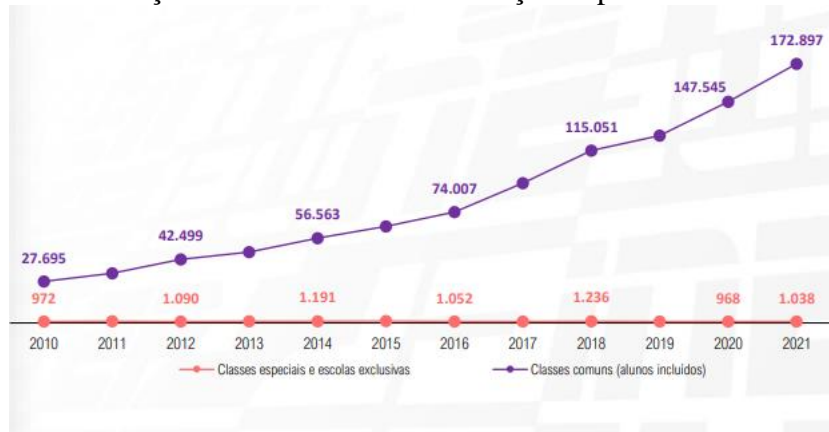
⁴ Em 1994, a Síndrome de Asperger foi adicionada ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM-4), configurando-se como parte do espectro do autismo, passando a incluir os casos mais leves.

Apesar do PAEE atualmente possuir seus direitos garantidos pela legislação brasileira, sabe-se que, durante anos, a Educação Especial se configurou como um espaço de segregação social em virtude da falta de acessibilidade e da intolerância à diversidade. Porém, dentre os aportes legais mais significativos, pode-se destacar aquelas que reforçam o caminho para que esse sistema de ensino se torne parte integrante do sistema regular de ensino, como por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que tem como objetivo assegurar ao PAEE

[...] 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 (BRASIL, 2008, p. 14).

Além desta, o Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), também prevê o compromisso do Estado com a educação do PAEE garantindo a sua não exclusão do sistema educacional e a oferta da educação preferencialmente dentro do sistema regular de ensino. É possível perceber o efeito dessas ações legais através dos dados do Censo da Educação Básica de 2021, que registrou um aumento de 26,7% de matrículas de alunos PAEE em classes regulares quando comparado a 2017, com ênfase no Ensino Médio que, também, quando comparada a 2017 registrou um aumento de 84,5% de matrículas (BRASIL, 2021). A evolução das matrículas da Educação Especial no Ensino Médio está na Figura 1.

Figura 1: Evolução das matrículas da Educação Especial no Ensino Médio



Fonte: BRASIL, 2021. Disponível em:<
https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf>
. Acesso em: 06 jun. 2022.

Tendo seus direitos garantidos e expressivamente constituindo os espaços escolares, Diniz (2011) afirma que depois que essas mudanças no contexto social, cultural e educacional começaram a acontecer, os professores se viram diante de questões difíceis em razão da pluralidade de formas de manifestação social – “[...] os profissionais da educação têm se perguntado: o que fazer? Como agir em relação a essas diferenças? Como lidar com os diferentes sujeitos que manifestam e querem manifestar-se de formas variadas no tecido social e conseqüentemente na escola?” (DINIZ, 2011, p.40).

Assim, concordamos com Diniz (2011), que alega que existem dois conflitos nesse sentido: por um lado, as inúmeras situações de segregação, marginalização e exclusão manifestas por meio de violências de gênero, sexual, racial e capacitistas, e, por outro, a tentativa das políticas públicas para manter e assegurar o lugar dessas pessoas nos contextos sociais. E, somado a isso, a figura do professor como ferramenta de sustentação do lugar que essas pessoas devem ocupar, que é o lugar de aluno (BASTOS E KUPFER, 2010), mas que enfrenta desafios diariamente na sua atuação profissional.

Codo e Vasques-Menezes (1999a) afirmam que professorar é uma tarefa árdua e que requer muito esforço, porque é reflexivo, coloca em discussão o passado frente o presente, para transformar o futuro. Diferentemente do trabalho mediado pelo capitalismo, o produto do trabalho do professor é o outro, se trata de um indivíduo com suas particularidades e subjetividades, trata-se de um ser humano, da educação de um aluno e da sua mudança social.

[...] para o educador, o produto é o outro, os meios de trabalho são ele mesmo, o processo de trabalho se inicia e se completa em uma relação estritamente social, permeada pela História. Uma relação direta e imediata com o outro é necessariamente permeada por afeto⁵ (CODO E VASQUES-MENEZES, 1999a, p.47).

É possível assumirmos, então, que a educação e, mais especificamente, a Inclusão Escolar (IE)⁶ possuem muitas demandas e exigências, das quais, grande parte se concentra sob a responsabilidade do professor. É por isso, que Bastos e Kupfer (2010)

⁵ Trataremos mais enfaticamente do afeto no trabalho no capítulo 2.

⁶ “Sugere-se que o termo “inclusão escolar” seja convencionalmente adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares (MENDES, 2017, p.65). Justifica-se o uso do termo “Inclusão Escolar” no capítulo “A Inclusão Escolar: o impasse entre as conquistas e o preconceito”.

apresentam que a inclusão escolar não deve ser feita sem também os cuidados para com o professor.

A justificativa em tornar os desafios que o professor enfrenta na atuação com o PAEE como nosso objeto de estudo vem da preocupação em saber como os desafios ligados à formação de professores, ao sofrimento e ao preconceito impactam na atuação do professor, além dos aspectos ligados às exigências, desvalorização profissional, falta de apoio e dúvidas frente a sua profissão. E, tratando-se da Inclusão Escolar, concordamos com Kupfer e Petri (2000) que afirmam que a área da inclusão é de interesse tanto de professores quanto de pesquisadores, porém, normalmente, os pesquisadores abordam o tema de forma idealizada, ou seja, impõem o “ideário da inclusão a qualquer custo” (KUPFER E PETRI, 2000, p. 109). E, de outro lado, estão os professores atuantes que alertam para os perigos desse a qualquer custo, pois as leis não vieram com indicadores práticos para a sua implementação. Sendo assim, esse custo pode ser alto, comprometendo a saúde mental de muitos professores, que não conseguem e não sabem abordar a inclusão, e, assim, apelam pelo afastamento médico.

Como parte da nossa justificativa, entendemos que a formação de professores para a diversidade, até hoje, encontra suas barreiras e embates. Segundo Diniz (2011), embora muitos professores tenham em seus discursos o entendimento da necessidade de uma sociedade inclusiva, esses profissionais ainda não se sentem preparados. E, nesse sentido, a autora afirma que essa formação foi articulada num tempo em que essas questões éticas (e atualmente também, morais) não eram presentes, pois o modelo vigente era aquele da chamada racionalidade técnica.

Outra questão que compõe nossas justificativas, é a chamada ideologia da racionalidade tecnológica, que segundo Crochík *et al* (2006), é aquela tendência de pensamento sistemático, lógico e matemático onde algumas pessoas tendem a se relacionar socialmente da mesma forma, sendo que, neste caso, para os autores, esses professores passam a propagar manifestações preconceituosas, o que impede uma boa relação com seus alunos PAEE. Por isso, parte da nossa preocupação em estudar os desafios que os professores de ciências da natureza enfrentam, também tem relação com a racionalidade tecnológica e as possíveis manifestações preconceituosas, já que se sabe que a formação de professores de ciências é muito racional e que, segundo Ribeiro e Benite (2011), precisa se tornar mais humanística.

O processo de escuta, segundo Bastos e Kupfer (2010), significa um importante processo para o professor, pois,

[...] em vez de respostas que obturem e fechem as interrogações, abrimos para o professor a possibilidade de que fale de sua experiência e faça interlocução com seus pares, e desse modo é possível uma circulação discursiva que tira o educador do lugar de queixa e impotência e o põe a se interrogar sobre suas práticas pedagógicas (BASTOS E KUPFER, 2010, p.119).

Além disso, Bastos e Kupfer (2010) explicam que essa escuta parte de uma confrontação do professor com suas próprias afirmativas, capaz de torná-las mais esclarecedoras para os próprios professores. Portanto, para as autoras, nesse processo de confrontação, no lugar das certezas, tem-se a abertura para perguntas e questões que os professores fazem a si mesmo e as suas próprias interpretações. O que reforça também que, nessa posição, os professores se desafiarão a criar seu próprio “fazer educativo pautado na singularidade de seu aluno e não negando a sua condição de sujeito” (BASTOS E KUPFER, 2010, p.124).

Tendo exposto nossas justificativas, delimitamos nosso estudo de forma a responder às seguintes perguntas de pesquisa: Como o professor de ciências da sala de aula regular das escolas da rede pública de Itajubá lida com as exigências da Inclusão Escolar que são impostas a ele? De que forma esse educador se comporta frente a presença de um aluno PAEE sob sua responsabilidade? Diante da sua forma de se comportar e lidar, esse educador tem apresentado sinais de sofrimento que tenham ligação com a presença de um aluno PAEE? Qual o tipo de modelo de formação esse professor se formou? Esse modelo de formação traçou a forma como esse professor se relaciona com seus alunos? Quais desafios o professor de ciências relata passar diariamente?

Com essas questões iniciais, enfatizamos o seguinte posicionamento: Esta pesquisa não tem a intenção de colocar os desafios que os professores enfrentam na sua atuação como um potencial motivo para a concordância com o discurso político do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, conhecida como a proposta de atualização da Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida, que em seu Art.3º, inciso VI, previa a “participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada;” (BRASIL, 2020, n.p) se em escola regular ou escola especial.

Consideramos uma proposta como essa inaceitável e um retrocesso, por isso, esta pesquisa não tem o propósito de colocar os desafios do professor como motivo para a concordância com essa proposta de atualização. O decreto em questão foi revogado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 01 de janeiro de 2023, sendo substituído pelo

Decreto nº 11.370. Porém, mesmo com a revogação, julgamos ter sido necessário enfatizar a colocação anterior, sobre a nossa não concordância com o Decreto nº10.502.

Tendo enfatizado essa questão, traçamos nosso objetivo geral: Analisar os desafios que perpassam a carreira de professores de ciências relacionados à inclusão escolar do Público-Alvo da Educação Especial. E, por meio deste objetivo, pretendemos alcançar os seguintes objetivos específicos: 1) identificar a origem dos desafios do ponto de vista do professor; 2) identificar e analisar quais as concepções sobre inclusão que esse professor tem e 3) analisar os suportes fornecidos (ou não) a esses professores no que tange suas relações com a rede pública de ensino.

Para alcançar nossos objetivos, esta pesquisa foi organizada da seguinte forma: No capítulo 1, tem-se a Revisão Bibliográfica desta pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. No capítulo 2, tem-se a fundamentação teórica que esta pesquisa está baseada, sendo separada em três sessões. A primeira, intitulada *Inclusão Escolar: o impasse entre as conquistas e o preconceito*, que diz respeito as reflexões da inclusão escolar, nossas justificativas em relação aos termos utilizados, às conquistas legais do PAEE e também de aspectos ligados as compreensões de normalidade e de preconceito; a segunda, que tem como título *O sofrimento: um desafio indigesto da prática docente*, que apresenta duas visões sobre o sofrimento docente, a primeira pautada na psicanálise e, a segunda na psicodinâmica do trabalho e, por fim, a terceira sessão que discorre sobre a formação de professores de ciências, modelos vigentes e desafios sobre a formação, intitulada *A formação de professores de Ciências: da racionalidade técnica à inclusão escolar*.

O terceiro capítulo, é dedicado a expor nossos percursos metodológicos passando pela coleta de dados, pela justificativa de escolha dos participantes e, pelo método de análise de dados. Seguindo pelo capítulo 4, em que discutiremos acerca dos dados que foram encontrados e as análises e, por fim, as considerações finais sobre essa pesquisa serão apresentadas.

1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA⁷

Um dos desafios que perpassam a prática docente e a inclusão escolar trata-se do sofrimento docente. Sendo assim, inicialmente nos propusemos a pesquisar os trabalhos que vem sendo publicados acerca desse tema com o objetivo de nos apropriarmos melhor da questão. Para isso, foi feito um levantamento de dissertações e teses no catálogo de dissertações e teses (CTD) da CAPES. Julga-se importante a escolha da análise de teses e dissertações porque estes materiais podem fornecer um detalhamento sobre os quadros teóricos-metodológicos utilizados pelos pesquisadores, assim como evidenciar detalhes dos resultados obtidos. O fato desses materiais terem passado pela “validação” por pares da comunidade científica da área que, por sua vez, analisa aspectos como a originalidade e a consistência dos estudos, acentua a relevância de investigações sobre tais documentos.

Reconhecendo as oportunidades advindas do estudo das teses e dissertações, esta revisão bibliográfica buscou mapear trabalhos que abordam o tema do mal-estar docente relacionado à inclusão de alunos PAEE no catálogo de teses e dissertações da CAPES. O CTD da CAPES é uma plataforma que tem por objetivo facilitar o acesso às teses e dissertações de programas de pós-graduação do Brasil (CAPES, 2019).

Assim, para a pesquisa dentro do CTD da CAPES, decidiu-se por utilizar os buscadores “mal-estar docente”, “sofrimento psíquico” e “síndrome de Burnout” combinados, por meio do operador booleano “AND”, com os seguintes buscadores: “inclusão escolar”, “educação inclusiva”, “educação especial”, “TEA”, “aluno surdo”, “aluno cego”, “aluno com altas habilidades/superdotação” e “aluno com deficiência”.

No decorrer da pesquisa, acrescentou-se mais um buscador que foi “sofrimento psíquico docente”, pois apenas “sofrimento psíquico” mostrou-se abrangente, haja vista que os resultados se apresentaram, em sua maioria, relacionados ao sofrimento discente. Outro buscador também foi acrescentado à “síndrome de Burnout”, que foi a palavra “professores”, de modo a se especificar que a palavra-chave “síndrome de Burnout” deveria ser relacionada a docentes e não a trabalhadores de maneira geral.

Cabe lembrar que, para a realização das buscas no CTD da CAPES, não houve restrição do período temporal, de modo a fornecer informações sobre o desenvolvimento desta área de investigação ao longo dos anos. Além disso, todas as 27 buscas foram realizadas entre os meses de agosto e setembro de 2021.

⁷ Esta revisão bibliográfica é a transcrição de parte do artigo intitulado publicado pela autora: Mal-estar docente e inclusão: uma revisão bibliográfica a partir de teses e dissertações da CAPES publicado na Revista Research, Society and Development, v.10, p. e159101724399, 2021.

No total, foram encontrados 45 trabalhos, sendo 34 dissertações e 11 teses. Com isso, foram definidos os critérios de seleção, exclusão ou dúvida para os trabalhos: critério de seleção - trabalhos que tratem do mal-estar, sofrimento psíquico ou síndrome de Burnout de docentes relacionados à inclusão de alunos PAEE; critério de exclusão - trabalhos que não tratem do mal-estar, sofrimento psíquico ou síndrome de Burnout de docentes ou que não o relacionam com a inclusão de alunos PAEE; e, critério de dúvida - trabalhos que durante a leitura do título e/ou resumos não deixaram explícito a abordagem do mal-estar docente relacionada à inclusão de alunos PAEE.

Com os critérios definidos e após a leitura atenta dos títulos e resumos, chegou-se ao número de nove trabalhos incluídos, sendo que cabe mencionar que dois desses nove trabalhos apareceram de forma repetida nos buscadores, portanto, sete trabalhos incluídos; 34 trabalhos excluídos, sendo que também dois apareceram repetidos, portanto, 32 trabalhos excluídos e dois trabalhos entraram no critério de dúvida. Além disso, outra informação que vale chamar a atenção é que, dentro dos trabalhos excluídos, quatro trabalhos não foram encontrados, nem no catálogo da CAPES e nem no catálogo de suas respectivas instituições de ensino superior (IES).

Com isso, foi necessário que se fizesse a leitura por completo dos trabalhos que entraram no critério de dúvida, os quais foram nomeados como CR1 e CR2 (critério dúvida 1 e critério dúvida 2). Com relação ao trabalho CR1, ao realizar a leitura completa do trabalho, percebeu-se que o trabalho fazia referência ao despreparo de professores que trabalham com a inclusão de alunos PAEE, mas não tratava especificamente do sofrimento psíquico desses docentes. Portanto, esse trabalho foi excluído. Sobre o trabalho CR2, o critério de dúvida foi estabelecido a partir da realização da leitura de seu resumo, porém, ao realizar a busca na internet pelo trabalho completo não foi possível encontrá-lo. Dessa forma, o trabalho CR2 também foi classificado como excluído.

Com os sete trabalhos selecionados, fez-se necessário a leitura completa dos trabalhos para a sistematização e análise dos dados. A apresentação dos resultados obtidos a partir da análise dos trabalhos selecionados encontra-se a seguir.

Dentre as análises dos trabalhos selecionados é apresentada, inicialmente, uma caracterização. Na Tabela 1 encontram-se os sete trabalhos selecionados, com seus respectivos títulos, autores (as), ano em que foram publicados, instituição de origem e se referem-se a teses ou dissertações. Ainda nesta seção, são apresentados quais referenciais teóricos e procedimentos metodológicos foram utilizados nas pesquisas.

Quadro 1: Caracterização inicial dos trabalhos selecionados

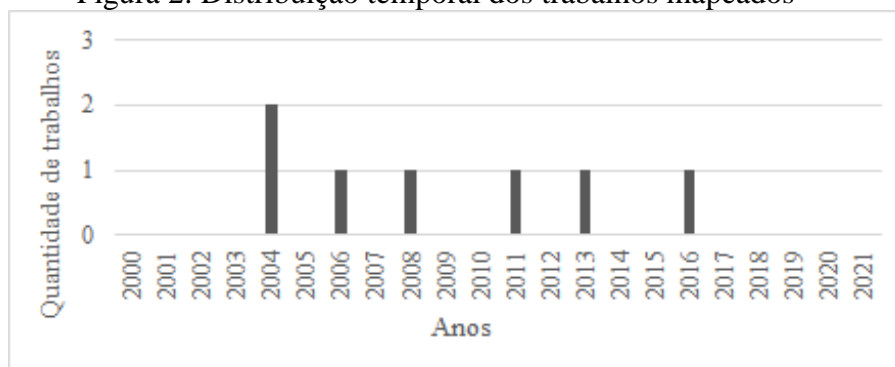
Trabalho	Título	Autor(a)	Instituição	Ano	Tese ou Dissertação
1	Diversidade e adversidades na escola: queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva	Claudia Dias Prioste	Universidade de São Paulo	2006	Dissertação
2	A escuta na escola inclusiva: saberes e sabores do mal-estar docente.	Adriana Pereira Bomfim	Universidade de Brasília	2008	Dissertação
3	Desenvolvimento de um programa de enfrentamento da Síndrome de Burnout e análise dos seus efeitos em professores que atuam no processo de inclusão	Gisele Cristine Tenório de Machado Levy	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2011	Tese
4	Trabalho docente/saúde autopercebida das professoras dos centros de ensino de educação especial do Maranhão	Creuza Maria Costa Lázaro	Universidade Federal do Maranhão	2013	Dissertação
5	Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	Evandir Bueno Barasuol	Universidade Federal de Santa Maria	2004	Dissertação
6	Identidades do professor de educação especial no contexto de Maceió-Alagoas	Elisangela Leal de Oliveira Mercado	Universidade Federal do Alagoas	2016	Tese
7	A Síndrome de Burnout e o Trabalho na Educação Especial: um olhar sobre as	Geisa Letícia Kempfer Böck	Universidade Federal de Santa Catarina	2004	Dissertação

	percepções dos educadores				
--	---------------------------	--	--	--	--

Fonte: As autoras, 2021.

Apesar do CTD da CAPES não esgotar a produção na área, é possível destacar, a partir dos dados apresentados na Tabela 1, que ainda existem poucas investigações acerca do mal-estar docente frente às demandas postas pela perspectiva da educação inclusiva. Percebe-se ainda, pela distribuição temporal dos trabalhos presente na Figura 1 que, mesmo com a quantidade crescente de matrículas dos alunos PAEE nas escolas ao longo dos anos (BRASIL, 2021), este fator não tem suscitado o expressivo interesse por este tema de investigação, principalmente porque desde o ano de 2016, o CTD não evidenciou nenhuma outra produção com o foco especificado.

Figura 2: Distribuição temporal dos trabalhos mapeados



2.

Fonte: As autoras, 2021.

No que concerne às produções, observa-se que cinco são dissertações de mestrado e apenas duas são teses de doutorado. Com relação aos programas de pós-graduação, percebe-se que apenas um trabalho não é procedente de um programa de pós-graduação em Educação, e sim, advindo de um programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Destaca-se ainda que todas as produções foram provenientes de IES públicas do país, o que enfatiza a importância dessas instituições na produção do conhecimento.

Ainda na intenção de caracterizar os trabalhos, foram observados que dois dos trabalhos selecionados estão na região Sudeste do Brasil, um trabalho está na região Centro-Oeste, dois trabalhos estão na região Nordeste e dois trabalhos estão na região Sul. Dos trabalhos da região Sudeste, um se localiza na cidade de São Paulo (SP) e o outro na cidade do Rio de Janeiro (RJ); o trabalho da região Centro-Oeste foi realizado em Brasília (DF); dos trabalhos da região Nordeste, um é de São Luís (MA) e o outro de Maceió (AL) e, por fim, dos trabalhos da região Sul, um se encontra em Santa Maria (RS)

e o outro em Florianópolis (SC). Desta forma, com exceção da região Norte do Brasil, todas as outras regiões foram representadas neste mapeamento.

Acerca dos procedimentos metodológicos adotados nas produções, a Tabela 2 apresenta uma síntese dos aspectos relacionados à abordagem das pesquisas, aos participantes e aos instrumentos para coletas dos dados.

Quadro 2: Procedimentos metodológicos utilizados nos trabalhos

Trabalhos	Abordagem e tipo de pesquisa	Instrumentos de coleta de dados	Participantes	Contexto de estudo
Prioste (2006)	Qualitativa/ pesquisa de campo	Debates colaborativos e relatos de caso	26 professores da classe regular.	Escola pública com alunos com deficiência em classe comuns e classes especiais
Bomfim (2008)	Qualitativa/ pesquisa de campo	Memórias de forma escrita, entrevista semi-estruturada, grupos de escuta, questionários, documentos e notas de campo.	Cinco professoras da classe regular.	Escola estadual pública com alunos com deficiência em classes comuns
Levy (2011)	Qualitativa/ pesquisa-ação	Instrumento CBP - Cuestionário de Burnout do Professorado, ISSL - Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp, Inventário sociodemográfico, relato verbal e gravações do programa.	Sete professoras da educação especial.	Escola da rede pública em que a maioria dos alunos têm deficiência
Lázaro (2013)	Quali-quantitativa/pesquisa bibliográfica e de campo	Entrevista semiestruturadas, documentos, questionário genérico de avaliação validada pela qualidade de vida: "Medical Outcomes Study 36 Short-Form	16 professoras da educação especial	Dois centros de ensino de educação especial

		Hekth Survey (SF-36)”.		
Barasuol (2004)	Quantitativa	Inventário MBI - Maslach Bournout Inventory	39 professores da classe comum	Nove escolas da rede comum de ensino com alunos NEE incluídos
Böck (2004)	Qualitativa/ pesquisa de campo	Questionário Escala Maslach e entrevista	22 professores da educação especial; Um membro da diretoria	Instituição de ensino especial
Mercado (2016)	Qualitativa/ pesquisa de campo	História oral, método biográfico, entrevista narrativa e documentos	Três professoras das salas de recursos	Três escolas regulares com alunos PAEE matriculados

Fonte: As autoras, 2021.

A partir dos dados dispostos na Tabela 2, é possível observar que foram investigados profissionais que trabalham em diferentes organizações educacionais pensadas para a educação dos alunos PAEE, sendo eles: professores de educação especial que atuam em instituições especiais, professores de salas de recursos que atuam em escolas regulares e professores da classe comum que atuam em escolas regulares. Cabe lembrar que antes do movimento em prol da educação inclusiva, as instituições de educação especial acomodavam a maioria das matrículas dos alunos PAEE. Foi no início dos anos 2000, com o investimento do governo em políticas públicas de inclusão escolar, por meio da implantação do AEE em SRM, que houve um aumento significativo e contínuo das matrículas desses alunos nas classes comuns do ensino regular (MENDES, 2019). Assim, desde o ano de 2004, as instituições de educação especial assumem uma posição secundária na escolarização desses alunos, o que pode ser expresso nos dados do Censo da Educação Básica de 2020, os quais evidenciaram que, do total de matrículas dos alunos PAEE de quatro a 17 anos, apenas 6,7% destas matrículas são de alunos que frequentam classes especiais exclusivas (BRASIL, 2021).

Outro aspecto a ser destacado diante dos dados apresentados na Tabela 2 refere-se às abordagens de pesquisa. Observa-se que a maioria das produções utiliza da abordagem qualitativa, juntamente com procedimentos de pesquisa que permitiram a coleta dos dados por meio do contato com os participantes investigados, nas próprias

condições naturais em que ocorriam os fenômenos, sem a intervenção do pesquisador. Embora os trabalhos não tenham sido nomeados, Severino (2013) descreve esse tipo de procedimento de pesquisa como “pesquisa de campo”.

No que tange aos procedimentos para coleta de dados, observa-se que a maioria das pesquisas utilizou instrumentos que permitiram uma aproximação com os investigados, utilizando-se de recursos como entrevistas, história oral, debates, entre outros. Mercado (2016), por exemplo, considerou a importância de valorizar a voz dos professores que trabalham com os alunos PAEE, indo além da aplicação de questionários. Ao mesmo tempo, Böck (2004), que realizou a entrevista apenas com a diretoria, fazendo o uso do questionário Escala Maslach com os professores, concluiu seu estudo apontando que este instrumento, por si só, impediu uma compreensão aprofundada das questões relacionadas à saúde mental dos professores, indicando, desta forma, a necessidade de instrumentos que permitam um contato mais intenso com a rotina de trabalho dos participantes.

Nesta direção, tendo em vista os inúmeros problemas vivenciados pela educação brasileira, Lüdke e André (2020, p. 10) sinalizam que,

Esses problemas, pela sua natureza específica, requerem técnicas de estudo também especialmente adequadas. Em lugar dos questionários aplicados a grandes amostras, ou dos coeficientes de correlação, típicos das análises experimentais, são utilizadas mais frequentemente neste novo tipo de estudo a observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada; a entrevista, que permite o maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental, que complementa os dados obtidos através da observação e da entrevista e que aponta novos aspectos da realidade pesquisada.

Com relação aos referenciais teóricos utilizados, as pesquisas se apoiaram em diferentes bases. Assim, na Tabela 3, são apresentados quais foram os referenciais teóricos utilizados em cada um dos trabalhos, sendo que, alguns trabalhos utilizaram aportes teóricos variados e, apenas dois trabalhos utilizaram referenciais teóricos semelhantes que, no caso, foi a psicanálise de Freud.

Quadro 3: Referenciais teóricos utilizados nos trabalhos

Trabalhos	Referencial teórico utilizado
Prioste (2006)	Referencial teórico psicanalítico de Freud
Bomfim (2008)	Referencial teórico psicanalítico de Freud
Levy (2011)	Referencial teórico variado - estudos que fizessem menção à síndrome de Burnout em professores, ao processo de inclusão escolar e as técnicas de enfrentamento à síndrome.

Lázaro (2013)	Referencial teórico variado - autores que tratassem de temas como o histórico do trabalho, a precarização do trabalho e seus reflexos no fazer docente, além da relação entre os fatores trabalho, saúde, doença e educação especial.
Barasuol (2004)	Referencial teórico variado - estudos que tratavam da formação de professores, da identidade do professor que trabalha com alunos com deficiência e sobre a origem e os caminhos que podem levar à Síndrome de Burnout.
Böck (2004)	Referencial teórico variado - utilizou-se de trabalhos que abordassem as questões que envolvem as condições de trabalho como o salário, os direitos trabalhistas, o preparo inadequado e os conflitos ideológicos que podem cercar a profissão dos professores.
Mercado (2016)	Referencial teórico variado - A autora utilizou de trabalhos que tratassem enfaticamente sobre os aspectos que envolvem a formação de professores de Educação Especial.

Fonte: As autoras, 2021.

Prioste (2006) e Bomfim (2008) justificaram o uso da psicanálise de Freud pois, através da psicanálise, é possível abrir e priorizar a escuta da voz do professor por meio de uma nova leitura para a educação inclusiva, entendendo o mal-estar a partir dessa perspectiva, em que

[...] possibilita recolocar a dimensão da constituição subjetiva do professor, por meio do resgate da sua trajetória de vida escolar e dos efeitos desta em prática educativa, clarificando as concepções de saber e não-saber, normalidade e patologia, eficiência e deficiência, despertadas a partir da inclusão, bem como reconstruindo a atual concepção de formação docente, centrada na acomodação acrítica, na desvalorização profissional e em supostas verdades idealizadas, que corroboram o estado de mal-estar instalado no ambiente educativo e a posição ocupada pelo professor em todo esse processo (BOMFIM, 2008, p. 20).

Além de fazer parte da escuta, percebe-se, por meio do trabalho de Prioste (2006), que a psicanálise também forneceu suporte teórico à pesquisadora para o entendimento sobre como lidar com as angústias, sendo que, nesse caso, a pesquisa aponta para a superação da angústia, tendo ela como base as reproduções narcisísticas. Sendo assim, acredita-se que o referencial teórico da psicanálise de Freud concedeu às duas pesquisas uma base teórica capaz também de analisar pontos distintos, como o porquê do sofrimento, quais são as suas raízes e como é possível enxergar esse sofrimento à luz também da responsabilidade pessoal do professor.

Considera-se que os outros referenciais teóricos adotados serviram de base para a discussão de aspectos teóricos diferentes, já que as metodologias adotadas também foram diferentes. Sendo assim, esses referenciais teóricos puderam fundamentar as discussões nos âmbitos das questões trabalhistas e seus reflexos dentro da profissão docente, bem como os aspectos gerais sobre a educação especial.

A seguir, serão abordados, com base nos resultados e discussões dos trabalhos, o que essas pesquisadoras encontraram sobre mal-estar docente e a inclusão de alunos PAEE.

Tendo por base a identificação de agrupamentos de análise a posteriori, os temas apresentados serão os seguintes: 1) más condições de trabalho e desvalorização profissional; 2) angústias e frustrações; 3) formação de professores; 4) solução/resposta dada sobre o mal-estar.

No que concerne ao agrupamento 1 – **Más condições de trabalho e desvalorização profissional**, é importante destacar que esse agrupamento envolve escritos dos trabalhos que se referem à más condições de trabalho, falta de valorização econômica, falta de materiais didáticos (que se configuram dentro de uma perspectiva de má condição que não possibilita ao professor realizar o seu trabalho), sobrecarga de trabalho e a má relação com os pais dos alunos (o que também se configura má condição trabalhista, já que, ao nosso ver, uma boa relação entre pais e professores gera uma melhor condição da realização profissional).

Assim, dentre os 7 trabalhos selecionados, todos os trabalhos apresentaram escritos que faziam referência às más condições de trabalho e desvalorização profissional. Destaca-se o escrito de Levy (2011, p.145),

As queixas dos professores que atuam no processo de inclusão referem-se ao elevado número de alunos em sala de aula, ao acúmulo de funções, à atenção dedicada aos pais dos alunos, à revisão curricular nos cursos de Educação, à ausência de capacitação especializada, às carências de recursos físicos para o atendimento do aluno com necessidades educativas especiais, dentre outras desconformidades.

O trabalho de Böck (2004) reforça a questão salarial, já que o baixo salário leva os professores a aumentarem a sua carga horária de trabalho na intenção de aumentar a sua renda. Dessa forma, entende-se que dois motivos pertencentes à este agrupamento estão interligados: a questão salarial e a carga horária excessiva, ambos com grande potencial para geração de sofrimento nesses docentes. Nesse cenário, a autora apresenta uma análise importante que faz menção à negação do sofrimento por parte dos

trabalhadores e trabalhadoras quando os motivos do mal-estar são esses. Essa negação do sofrimento, segundo a pesquisadora, tem relação com os escritos de Codo e Marx sobre a classe operária, já que “[...] na “educação especial” todos estão susceptíveis às leis da oferta e da procura bem como da descartabilidade da força de trabalho” (BÖCK, 2004, p. 85). Sendo assim, nega-se o sofrimento em prol da produção.

Ainda no trabalho de Böck (2004), pode-se relatar a questão da relação entre pais e professores. Como a pesquisa foi realizada em um centro especializado de ensino especial, os sujeitos apontaram que existem muitos conflitos ideológicos entre os pais e os professores, pois muitos responsáveis não possuem a mesma concepção de inclusão que os docentes possuem.

Na pesquisa de Lázaro (2013), as docentes participantes apontaram que, normalmente, dentro do trabalho com alunos PAEE, o ambiente carece de melhores recursos psicopedagógicos, pois estes são imensamente importantes para se fazer um ótimo trabalho. Essa questão está de acordo com o que Prioste (2006) também apresenta, pois para os sujeitos participantes, quando se tem uma boa condição de trabalho, a construção relacional entre os alunos e os professores é intensificada.

No tocante ao agrupamento 2 – **Angústias e frustrações**, são feitas menções aos escritos dos trabalhos que abordem angústias e frustrações como queixas, vozes silenciadas, solidão, abandono, insatisfação, exclusão e exaustão emocional que sejam possivelmente geradas pelo trabalho com alunos PAEE. Dentre os sete trabalhos, pode-se encontrar menção a esses sentimentos em cinco trabalhos (BARASUOL, 2004; BÖCK, 2004; BOMFIM, 2008; MERCADO, 2016; PRIOSTE, 2006). Prioste (2006) apresenta em seus resultados, escritos sobre os participantes que fazem menção ao fato de que esses professores se sentem abandonados e possuem a sua voz silenciada diante de uma condição de trabalho que não os favorece. Sendo assim, os professores são obrigados a aceitar essa condição imposta e que, além disso, esses professores não possuem contato direto com outros profissionais como psicólogos, psicopedagogos, médicos e fonoaudiólogos, ou seja, dentro dessa perspectiva, esses professores também não possuem nem auxílio emocional e nem pedagógico. A pesquisa de Bomfim (2008) também vai ao encontro quando apresenta que os professores, ao serem abordados para participar da pesquisa, se sentiram muito surpresos ao saber que a pesquisa buscava ouvi-los, o que reflete também uma falta de voz por parte desses docentes.

Destaca-se, neste sentido, os resultados da pesquisa de Ribeiro *et al.* (2019), os quais apontaram que o trabalho desenvolvido pelos professores do AEE, que atendem aos

alunos PAEE nas SRM, constitui-se como um trabalho solitário e sobrecarregado, isto porque pouca articulação é estabelecida entre estes profissionais e os professores que trabalham nas classes regulares. Diante disso, como forma de resolver tal problemática, os autores apontam a necessidade de mudanças organizacionais e atitudinais no ambiente escolar, de forma que se estabeleça um diálogo e uma troca de saberes mais efetiva entre o corpo docente. Uma possibilidade para esta aproximação, a qual tem apresentado resultados promissores no campo da pesquisa, refere-se a estratégia de organização escolar baseada no ensino colaborativo ou co-ensino, na qual os professores do AEE e os professores da classe comum trabalham em parceria e dividem a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem da turma, conforme pode ser evidenciado no trabalho de Costa (2021).

Outro aspecto bastante importante que pode ser um potencial gerador de angústias e frustrações identificado foi o do abandono. Ainda dentro da pesquisa de Bomfim (2008), destaca-se a fala de uma das participantes da pesquisa:

[...] tenho assumido um lugar irresponsável diante da inclusão, eu fui jogada nesse esquema, mas eu continuo em sala de aula sem saber o que fazer”; “senti medo... mas não do meu aluno, medo de mim, por não saber, como lidar com ele... me sinto impotente até hoje. (Bomfim, 2008, p. 218).

Esta fala denuncia um sentimento de abandono, exclusão, desvalorização profissional e, também, de negligência. Esquecimento em se valorizar o que o professor sente em relação ao fazer docente. A pesquisa de Bomfim (2008) permitiu aos sujeitos participantes relatarem, por meio de narrativas, suas memórias da infância. Em muitas narrativas, a autora encontrou relatos que faziam menção às idealizações dos pais desses professores enquanto profissional, isso revelou uma insatisfação profissional que, assim, gera frustrações nesse docente. Essas características da infância, segundo a pesquisa, demonstram muito a forma como esses professores tendem a conduzir o seu fazer docente.

Os dados quantitativos da pesquisa de Barasuol (2004) mostraram que, dos 39 sujeitos pesquisados, oito apresentaram sinais de exaustão emocional, despersonalização e falta de realização profissional; dez professoras indicavam apresentar sinais de desgaste emocional e, dez mostraram-se pouco realizados profissionalmente. Na pesquisa de Böck (2004), 49% dos sujeitos pesquisados mostraram sentir-se frustrados com seu trabalho, o que, para a autora, pode ter relação com o fato de que na educação especial os resultados dos trabalhos dos professores serem mais demorados, quando comparados aos do ensino regular. Além disso, esses professores sentem-se inseguros com seus trabalhos, pois

possuem incertezas quanto à permanência no serviço. Assim, esses professores não conseguem dar continuidade ao seu trabalho pedagógico, nem mesmo avaliar o progresso dos seus alunos.

Por fim, é importante enfatizar que dentre os dois trabalhos que não entraram neste agrupamento, (LÁZARO, 2013; LEVY, 2011) percebe-se que as justificativas ligadas à não presença de angústias e frustrações se deu porque essas pesquisas foram realizadas em escolas especiais, e não em escolas comuns. Evidenciou-se essa questão, principalmente, porque Lázaro (2013) entende que, se a sua pesquisa tivesse sido realizada em uma escola comum, a realidade sobre o sofrimento mental seria outra.

O terceiro agrupamento refere-se à **Formação de professores**. Esse agrupamento mostrou-se uma constante em todos os sete trabalhos. A falta de preparo refere-se à formação desses professores, sendo ela, formação inicial acadêmica e formação continuada. Independentemente do local de atuação, se classe especial, regular ou sala de recursos, a queixa acerca do despreparo para atuar com o aluno PAEE sobressaiu em todos os trabalhos, resultados que também podem ser evidenciados em pesquisas como as de Oliveira e Prieto (2020) e Pasian *et al.* (2017).

Na pesquisa de Prioste (2006), quando perguntado aos 26 indivíduos participantes sobre alguns cursos de educação inclusiva que são ofertados pelo Estado, apenas “dois ou três professores disseram ter participado” (PRIOSTE, 2006, p. 130). A falta de preparo foi uma queixa recorrente entre os participantes, mas, concordamos com Prioste (2006) quando esta entende que existe uma diferença entre se queixar e o desejar ser preparado para isso e que, muitas vezes, os professores se apegam a queixa e são assim, aprisionados num “gozo mortífero, o gozo da queixa” (PRIOSTE, 2006, p. 129). Sendo assim, os docentes se esquecem e deixam de possuir um sentimento de investimento nesses alunos, o que obviamente os distancia.

Quando Bomfim (2008) apresenta dados que fazem referência à falta de preparo, a autora apresenta uma crítica que é feita pelos participantes quanto aos cursos de capacitação e diz que, normalmente, esses cursos apresentam o tema da inclusão “preso a soluções mágicas, com concepções arcaicas e segmentadas do conhecimento, recheadas por ideais inatingíveis” (BOMFIM, 2008, p.210) e ainda, acrescenta que esse é um processo que, muitas vezes, fabrica um profissional sob medida e que deixa de considerar o lado humano desses professores.

Apesar da pesquisa de Lázaro (2013) ter sido realizada numa instituição especializada para o PAEE, as professoras falaram sobre as escolas públicas de Maranhão

(que não é o centro educacional em que elas trabalham). A opinião das professoras sobre a educação inclusiva nas escolas públicas é a de que é ineficaz, e, na sua maioria, possui relação com a falta de preparo dos professores nas salas de ensino regular, além da falta de acessibilidade.

Barasuol (2004) realizou sua pesquisa com 39 docentes que atuavam no ensino já há muitos anos, e, por isso, entendeu que pelo tempo de atuação provavelmente elas não tiveram em sua formação conhecimentos que abordavam a educação inclusiva. Assim, a pesquisa entende que é necessário que o professor não só atualize seus conhecimentos como também “renuncie a conteúdos e a um saber que vinha sendo de seu domínio durante anos” (BARASUOL, 2004, p. 77), pois, “se ele resistir a essas mudanças, provavelmente será questionado, e, ao se ver enredado nesse emaranhado de dúvidas internas e demandas do contexto escolar, poderá desenvolver sentimentos de mal-estar que levem ao Burnout” (BARASUOL, 2004, p.77). Outro potencial que agrega dentro dessa perspectiva é o preparo apenas em nível de magistério ou profissionais cujos cursos não capacitaram os docentes devidamente (BÖCK, 2004).

De acordo com Carmo *et al.* (2019), o que contribui para as insatisfações dos profissionais que atuam com os alunos PAEE no que se refere ao seu processo formativo, é o fato de as políticas públicas de inclusão no Brasil terem priorizado o acesso de tais alunos às escolas regulares, enquanto a formação de professores assume uma posição secundária nos documentos oficiais, sendo que, muitas vezes, sequer é citada nestas políticas.

Segundo estes autores, a formação de professores para trabalhar com o PAEE apresenta-se como um modelo ineficiente, haja vista que, no que tange à formação de professores para atuar na educação regular, a iniciativa existente - e reforçada atualmente por meio das diretrizes nacionais (BRASIL, 2015; 2019) – corresponde à inserção da temática sobre a educação inclusiva nos currículos dos cursos de licenciatura. Já no que se refere a formação de professores especialistas, esta tem se configurado basicamente por meio da formação continuada, ofertada pela modalidade de Educação à Distância (EAD) (CARMO *et al.*, 2019), com poucas possibilidades de formação inicial em licenciatura em Educação Especial na modalidade presencial em território brasileiro.

Soma-se à essa problemática o fato de, segundo Mercado (2016), os cursos de formação continuada constituírem-se como uma formação de curta duração, que promovem, em grande parte das vezes, uma “[...] formação continuada com características mais operacional/técnica do que profissional, por meio de um modelo

formativo fundado numa perspectiva centrada nas causas física-neurológicas mentais do sujeito com deficiência e na procura de respostas em teorias médicas e psicopedagógicas” (MERCADO, 2016, p. 266). Segundo a autora, estes cursos pouco contribuem para o fazer pedagógico destes profissionais e pouco orientam no sentido de colaborar com os professores da classe regular.

Este cenário expressa a crítica realizada por Nepomoceno (2020), a qual discute que, embora as políticas educacionais que trazem a inclusão em destaque tenham discursos em defesa de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os alunos, poucas condições e subsídios concretos têm sido oferecidos para que ocorra a materialização destes ideais nos contextos educacionais brasileiros.

Foram selecionados para o quarto agrupamento trechos dos trabalhos que fizessem menção a **Soluções e/ou respostas que os autores propuseram em decorrência do mal-estar dos educadores em relação aos seus alunos PAEE**. Essas informações foram coletadas, pois acredita-se ser importante ao leitor entender que, em virtude de algumas queixas, para elas, são encontradas respostas que podem explicar esse sofrimento e, além disso, para as respostas, são encontradas soluções e ações que podem amenizar o sofrimento desse professor.

Uma das respostas encontradas foi dada por Prioste (2006), a qual apresenta que, muitas vezes, o olhar dos professores ao aluno PAEE é como um olhar para o desconhecido, para o estranho e, por isso, na intenção de amenizar esse sofrimento, a autora sugere que é necessário que esses docentes tornem esse estranho um pouco mais familiar. A autora apresenta a explicação da angústia baseada na perspectiva de Lacan em que angústia e narcisismo estão ligados: “Lacan relaciona angústia a um impedimento, movimento que se detém por uma armadilha, a armadilha narcísica. Angústia e narcisismo caminham juntos. Narcisismo implica em fixação na própria imagem especular” (PRIOSTE, 2006, p. 148).

Sendo assim, do ponto de vista apresentado por Prioste (2006), baseado em Lacan, a angústia não é para ser tratada e sim, para ser atravessada, e uma das maneiras de se atravessar essa angústia é a escuta. Ao fato de ser escutado, o professor pode, então, se auto escutar. É aqui que se cria um ambiente de exposição dos seus temores, anseios e dúvidas. Porém, ainda assim, dar voz não basta. É necessário que esse professor se responsabilize por sua própria busca pelo gozo, entendendo que a mudança também faz parte do processo. É importante que ao escutar-se, o sujeito aja.

Nessa perspectiva, a pesquisa de Barasuol (2004) também vai ao encontro de tal ideia, e a pesquisadora diz que é extremamente necessário que o professor reconheça quais são seus verdadeiros anseios, desejos para com o trabalho com alunos PAEE, ou seja, que esse docente se autoavalie em termos de constante mudança e atualização de seus conhecimentos.

Ainda dentro da noção das reproduções narcisistas, Bomfim (2008) também apresenta que, muitas vezes, os professores se apegam às suas satisfações narcisistas “com uma educação voltada à satisfação dos ideais narcísicos, a criança é levada a identificar-se, sobretudo, com belas imagens, que não agridem o seu narcisismo” (BOMFIM, 2008, p. 213).

Dessa forma, essa imagem cria uma relação imaginária entre o professor e o aluno, e, nesse caso, o aluno não atende as idealizações e expectativas do professor. Porém, entende-se que o processo de inclusão do aluno com deficiência busca romper e redefinir esse ideal de perfeição, em que o aluno é colocado como tendo um perfil ideal e que está dentro de uma norma. Esta compreensão, a qual está relacionada ao modelo médico de deficiência, deve ser continuamente superada, haja vista que “a concepção de deficiência como variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII” (DINIZ, 2012a, p. 8). Cabe lembrar ainda que “a anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida. Há quem considere que um corpo cego é algo trágico, mas há também quem considere que essa é uma entre várias possibilidades para a existência humana” (DINIZ, 2012a, p. 8).

Tratando-se de algumas ações, Levy (2011) apresenta que uma delas é a criação de programas de intervenção para o controle ou a prevenção da Síndrome de Burnout. Böck (2004) também acredita que seria necessário criar métodos de aproximação da rotina desses professores para conhecer suas dificuldades, angústias e desejos. Conhecendo a si, é necessário que esse professor tome uma decisão, uma escolha frente à diversidade. E, quando se fala de inclusão, não há como “andar para trás”, essa não é uma “moda passageira” (DINIZ e ITABORAHY FERRAZ, 2015). Portanto, quando o professor decide investir em si, entendendo seus anseios e angústias, ele é capaz também de investir em sua formação e pode construir a sua identidade, pois nela encontra-se um lugar de lutas, conflitos, mas também um lugar de maneiras de ser e estar na vida (DINIZ E ITABORAHY FERRAZ, 2015). Sendo assim, “descobrir os motivos dessas escolhas, entendê-las, analisá-las à luz de uma reflexão colada aos processos históricos e sociais da

humanidade deveria ser uma das tarefas do(a) educador(a)” (DINIZ E ITABORAHY FERRAZ, 2015, p.187).

É importante que o professor se questione, entenda qual é a sua posição, qual a sua motivação frente ao aluno PAEE e, além disso, seja crítico com as respostas que encontrar. Será que suas respostas estão pautadas num ideal padronizado de alunos? Qual é a sua posição frente à diversidade em sala de aula? Essas análises podem ser norteadoras para o entendimento do sofrimento. Entende-se que há motivos que foram encontrados nos trabalhos que vão para além da responsabilidade e capacidade do professor em resolver, como o baixo salário, as más condições de trabalho e a falta de materiais didático-pedagógicos. Mas também concordamos que, nenhum desses motivos são culpa dos próprios alunos.

Entendendo que a escola é um lugar de respeito à diversidade e que não permite a propagação de atitudes discriminatórias, bem como compreendendo que os direitos das pessoas com deficiência são assegurados pela legislação educacional brasileira, conclui-se que este trabalho pôde analisar de forma específica e enfática as contribuições que as dissertações e teses encontradas no CTD da CAPES dizem a respeito do mal-estar docente frente às exigências da inclusão de alunos com PAEE nas escolas. Além disso, este trabalho também pôde mostrar como ainda existem lacunas nas produções acadêmicas acerca do tema e como ainda é necessário que a comunidade acadêmica se preocupe mais com essa discussão, para entender de que forma é possível compreender e ajudar os professores das escolas a superarem suas angústias frente a educação inclusiva.

Destaca-se a importância de se analisar, de forma profunda, os escritos que dizem respeito à formação dos professores, que se apresentou frágil e inconsistente em decorrência das exigências que são impostas pela educação inclusiva. Enfatiza-se, também, que diante das críticas e análises propostas, é necessário que os professores se sintam encorajados a se responsabilizarem pelas atitudes no que diz respeito a suas próprias ações pedagógicas, formação e posicionamento frente a presença de um aluno PAEE em sala.

Considera-se, ademais, que a educação inclusiva precisa ser ressignificada por parte dos professores. É necessário que professores e gestores se apropriem de laços desprovidos de preconceito e ações narcísicas com seus alunos, e sim, repletas da capacidade de respeito aos direitos dos alunos com deficiência.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Refletir sobre os desafios da prática docente e as suas relações com a inclusão escolar requer pensar, em primeiro lugar, de que Inclusão Escolar estamos tratando, pois se faz necessário embasar teoricamente esta pesquisa de forma a se comprometer com as informações que discorrem sobre a inclusão escolar. Sendo assim, o primeiro tópico desta fundamentação teórica busca definir em termos teóricos o que é a inclusão escolar, quais seus marcos legais e históricos, bem como refletir sobre as questões de normalidade e de preconceito. Em um segundo tópico, iremos discorrer sobre alguns aspectos ligados ao desafio indigesto do sofrimento docente, que se apresenta de diversas formas no contexto da prática docente. Nesse sentido, iremos expor duas visões teóricas sobre esse sofrimento: a do mal-estar docente, cunhada em termos psicanalíticos e, de outro lado, a da psicodinâmica do trabalho. Por fim, em um terceiro tópico iremos apresentar os desafios ligados à formação de professores de ciências, passando pelos modelos de formação de professores e a formação de professores de ciências para a diversidade.

2.1. A Inclusão Escolar: o impasse entre as conquistas e o preconceito

Para abordar aspectos da Inclusão Escolar, considera-se importante reconhecer e justificar o motivo pelo qual o termo “Inclusão Escolar” está sendo utilizado, bem como, as diferenças entre a visão que se pauta a Educação Inclusiva e a Educação Especial, além de conhecer sua história, para que essa pesquisa possa se comprometer com os objetivos propostos.

A Educação Especial, se constitui como sendo uma modalidade de ensino dentro da Educação Inclusiva, direcionada especificamente ao Público-Alvo da Educação Especial – pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas que, por muitas razões, pautou-se em elementos que se afastam do que se propõe como Inclusão Escolar. O termo Educação Inclusiva, no entanto, trata-se daquela que possibilita a todos os alunos e alunas o acesso e a permanência dentro do sistema regular de ensino, não somente direcionada ao PAEE (MAIA E DIAS, 2015), mas trata-se da Educação que é capaz de incluir mulheres, pessoas LGBTQIA+, pessoas negras, pessoas em situação de vulnerabilidade econômica, diversidade religiosa e cultural, que ganhou popularidade a partir da Declaração de Salamanca (MENDES, 2017), propondo a Educação para Todos:

O princípio que orienta esta estrutura é o 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 (UNESCO, 1994, p. 3).

Dessa forma, pode-se entender que o termo “Educação Inclusiva” tornou-se mais generalizado e não pode ser utilizado apenas para se referir ao PAEE, já que a amplitude é maior. Já o termo Inclusão Escolar, adotado por esta pesquisa, abrange o ambiente da escola e se direciona para o PAEE - “Assim, sugere-se que o termo “inclusão escolar” seja convencionalmente adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares” (MENDES, 2017, p. 65), enfatizando o pertencimento desse público às classes regulares.

Sendo assim, primeiramente discorreremos acerca dos aspectos que marcaram a história desse público até os dias atuais em termos de conquistas, mas também de aspectos de normalidade e preconceito que se julgam importantes para os fins que esta pesquisa pretende estudar.

A história da Educação Especial começou a ser trilhada a partir do século XVI, marcada por elementos segregatícios em que se considerava que as pessoas com deficiência não eram pessoas educáveis. Sendo assim, foi nesse período que surgiram os processos de institucionalização, alternativa em que essas pessoas eram colocadas em asilos e manicômios como principal mecanismo social para tratamento desses indivíduos chamados de desviantes, justificada com o argumento de que essas pessoas estariam mais protegidas dentro desses ambientes (MENDES, 2006).

A institucionalização tornou-se o principal meio de educação justamente porque a escola era incapaz de responder pela educação de todos. Foi então no século XIX que surgiram as classes especiais dentro das escolas regulares, para aqueles alunos que não conseguiam avançar no seu processo educacional. Dessa forma, entende-se que a educação especial “foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação” (MENDES, 2006, p. 388).

Em 1960, com os movimentos sociais dos direitos humanos foi que a sociedade se tornou mais sensível ao entendimento de que essas práticas marginalizavam as pessoas com deficiência, e que era necessária uma proposta que conseguisse dar o direito às pessoas com deficiência de participar igualmente de programas e atividades escolares (MENDES, 2006).

Dentro da caminhada de inserir-se como parte integrante do sistema regular, a Educação Especial caminhou a passos curtos e lentos, principalmente até certas discussões começarem a chegar no Brasil. Porém, algumas normatizações legais começaram a ser oficializadas, na intenção de assegurar as matrículas dos alunos PAEE dentro das salas de aulas regulares.

Em termos históricos, dentre os primeiros marcos direcionados às pessoas com deficiência, destaca-se o Imperial Instituto dos Meninos Cegos⁸ em 1854, o Colégio Nacional para Surdos-Mudos⁹ em meados do século XIX, Instituto Pestalozzi¹⁰ em 1926 e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)¹¹ em 1954.

Na Constituição Federal de 1988 tem-se assegurado o direito das pessoas com deficiência e estabelece em seu artigo 206, inciso I, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para a oferta do ensino e, garante ainda no artigo 208, o atendimento educacional especializado, preferencialmente dentro da rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Em 1994, destaca-se a Declaração de Salamanca, que aconteceu na Espanha em parceria com a UNESCO, que dispõe de políticas, práticas e princípios na intenção de nortear propostas para uma educação de qualidade para todos e garante que os governos devem assegurar planejamentos pedagógicos que se adequem às necessidades educacionais de todos (SANTOS E TELES, 2012). Sendo assim, está previsto que é necessário “planejamento educacional da parte dos governos, portanto, deveria ser concentrado em educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas” (UNESCO, 1994, p.6).

Em 2001, instituiu-se o Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei nº 10.172, que significou um grande avanço na construção de uma escola inclusiva que fosse capaz de atender à diversidade humana (BRASIL, 2001), pois reconhece a inclusão do PAEE como uma modalidade de ensino, estabelecendo as diretrizes, objetivos e metas para assegurar a inclusão dentro dos projetos pedagógicos de forma a ser capaz de atender

⁸ Atualmente constitui-se do Instituto Benjamin Constant (ICB), situada no Rio de Janeiro, é referência na educação e capacitação profissional de pessoas cegas, com baixa visão, surdocegas ou com outras deficiências associadas à deficiência visual (ICB, 2021).

⁹ Atualmente intitulado de Instituto Nacional de Educação de Surdos, que teve a mudança de nome em 1957, substituindo a palavra “mudos” para “Educação”. É um centro de referência na área de surdez (INES, 2021).

¹⁰ Instituição referência que tem por objetivo a educação e o ajustamento social de pessoas com deficiência (PESTALOZZI PETRÓPOLIS, 2022).

¹¹ Promove a atenção integral a pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla (APAE, 2022).

a esse público e também a outros públicos minoritários, como por exemplo, a educação indígena. E, no mesmo ano, a Convenção da Guatemala foi promulgada no Brasil através do Decreto Nº 3.956 e afirmava que as pessoas com deficiências possuem os mesmos direitos humanos e liberdades que as demais pessoas, e, ainda define como discriminação qualquer atitude com base na exclusão.

Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência ¹²têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001, n.p.)

Outro marco foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2008, que tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos PAEE nas escolas regulares que, segundo o documento deve 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. (BRASIL, 2008, n.p.)

Nesse contexto, destaca-se ainda o Decreto Nº6.571 que dá as diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado e a Resolução Nº4 de 2 de outubro de 2009, que também visa colocar em prática o AEE, mas, dessa vez, dentro da Escola Básica.

Dessa forma, é possível perceber que a Educação Inclusiva se pauta pelo princípio da Educação para Todos, que inclui a participação efetiva das pessoas com deficiência e que, diferentemente da Educação Especial, não visa colocá-las em ambientes separados das demais pessoas. Apesar das diversas situações segregatórias das quais a Educação Especial passou em sua história, atualmente ela constitui-se como um espaço legítimo a todas as pessoas e que está pautado nos direitos humanos respeitando as diversas individualidades, compreendendo que todas as pessoas podem aprender juntas no mesmo espaço escolar (DINIZ, 2020).

¹² O termo “pessoas portadoras de deficiência” é um termo que reflete a linguagem que era utilizada no momento em que a legislação foi promulgada, e não a utilizada por este trabalho.

Ou seja, o aluno com deficiência que antes era foco da educação especial, passa a ser integrante de uma Escola para Todos que inclua as diversas “capacidades cognitivas, afetivas e sociais ou seja, uma educação que desenvolva as diversas capacidades de todos os indivíduos de modo que sua formação possibilite refletir sobre tais contradições” (MAIA E DIAS, 2015, p. 200), mas que ainda busca romper com o modelo de educação integrada

A distinção entre educação integrada e educação inclusiva [...] indica que a primeira aceita os alunos com deficiência, faz algumas alterações importantes quer nas condições ambientais, quer na atenção a esses alunos, mas não faz modificações substanciais que incidam sobre todos os alunos, que é o caso da educação inclusiva, que propõe novas modalidades de ensino que dão ênfase a trabalhos em grupo, ao desenvolvimento de currículos diferenciados para os alunos e avaliações também distintas, isto é, torna a escola mais apta a atender todos os alunos (CROCHÍK *et al*, 2009, p. 45)

Apesar das garantias atuais, foi possível compreender por meio do contexto histórico da Educação Especial que as ações segregatórias eram marcadas por visões sociais, políticas e educacionais pautadas em ideais de normalidade que em muito contribuíram para concepções preconceituosas que ainda hoje são predominantes em nossa sociedade. Assim, não poderíamos deixar de explicitar e analisar contextos ligados às compreensões de normalidade e preconceito, já que se acredita que essas explicitações podem nos ajudar a compreender algumas dessas concepções.

Segundo Prioste (2006), os padrões de normalidade são determinados em termos científicos e políticos que se propagaram em determinados momentos históricos cujo interesse se manifesta nas mãos da hierarquia social, sendo assim, diferenciar normais de anormais para colocar os ditos anormais em instituições especializadas se tornou uma das atuações de médicos e psicólogos no século XX. O que concorda com Diniz (2012a), que estabelece que essa relação é o resultado de um ordenamento político e econômico capitalista, onde se pressupunha um sujeito considerado ideal, que é o sujeito produtivo (DINIZ, 2012a).

Inicialmente, na Antiguidade Grega, o sistema de crença pagão politeísta costumava assumir a deficiência em termos místicos, como é o exemplo da história de Hefesto que, na história, foi jogado do topo do Olimpo por seu pai por ser considerada uma pessoa “coxa” e, em outra versão, ainda se afirma que por um castigo divino ele lesionou a sua perna ao ser jogado para fora do Olimpo. Apesar das duas versões, segundo França (2014), elas podem encontrar-se em uma única relação, que é a expulsão de

Hefesto do Olimpo por causa de sua deficiência, ou seja, o que causou a sua expulsão da vida social.

Já na civilização grega, segundo França (2014), sabe-se que as cidades-estado viviam em constante estado de guerra e buscava-se assim um guerreiro como sua condição principal, em que, torna-se importante o corpo e sua condição física. Sendo assim, a morte de crianças em razão de seus corpos era algo muito comum, – o chamado infanticídio que demonstrava traços de “normalidade” e gerou debates com uma face mais robusta, crítica e política.

Também na Antiguidade, aparecem figuras como o bobo da corte, em quem se atribui uma imagem de zombaria e de ridicularização a partir de um corpo definido como diferente. Já na Idade Média, com o crescente poder da Igreja Católica, os corpos com deficiência passaram a ser espiritualizados, pois passou-se a olhar para os corpos como a junção entre corpo e alma, momento em que a deficiência passou a ser vista como impureza, ação demoníaca, ação do pecado. No espiritismo, algumas expressões desse dogma acabam por relacionar a deficiência como karmas a serem vividos, em que essas pessoas devem aprender algo espiritualmente. Para além dessas discussões, é importante enfatizar que essas concepções religiosas e místicas não possuem mais grandes espaços na comunidade acadêmica que se debruça sobre a temática das deficiências (FRANÇA, 2014).

Com o Iluminismo, algumas concepções passaram a se tornar mais racionalizadas, período em que a biologia e a medicina passaram a ser responsáveis pelas ações terapêuticas das deficiências. É o que se chama de modelo médico da deficiência, que, segundo Diniz (2012a), enxerga a deficiência enquanto lesão, ou seja, como um fato biológico que considera-se ser estritamente do campo biomédico.

Se constitui, assim, a Ideologia da Normalização, que

Consiste na crença que, por meio da habilitação e reabilitação, deve-se prover às pessoas com deficiência serviços que ajam sobre seus corpos para que executem funções mais próximas possíveis do normal. Normalidade, nesse caso, traduz-se na execução de ações como fariam na média as pessoas que não têm deficiência, segundo o esperado para sua idade, sendo assim um conceito bioestatístico. (FRANÇA, 2014, p. 111).

Essa ideologia atuou positivamente até mesmo no processo de desinstitucionalização da deficiência, que também está ligada a des-hospitalização que se assemelha à luta anti-manicomial e o reconhecimento das pessoas com deficiência como

sujeitos de direitos, porém, mais tarde, essa ideologia foi bastante criticada pelo modelo social da deficiência.

Em oposição ao modelo médico, surgiu então o modelo social da deficiência, marcado por discussões que passaram a se constituir como políticas. Durante a Segunda Guerra Mundial, a pessoa com uma deficiência decorrente da guerra passava a ser considerada uma pessoa da qual se tem orgulho, pois, era símbolo de patriotismo e, para além desse orgulho, essa pessoa trouxe consigo muitas questões ao poder político com relação a proteção das pessoas com deficiência e que logo começaram a se engajar nas lutas sociais de inserção da deficiência no contexto público. Sendo assim, a deficiência passou a ser uma questão política (FRANÇA, 2014). Foi aqui, então, que surgiram as primeiras discussões acerca do modelo social da deficiência, que defende que uma pessoa com deficiência só vai experimentar a opressão causada pela sociedade, dentro de um contexto social que não é sensível à diversidade (DINIZ, 2012a).

O modelo social da deficiência, proposto pela Fundamental Principles of Disability (UPIAS) gerou críticas à Ideologia da Normalização, principalmente porque essa ideologia padronizava a normalidade, onde se esperava de todos a mesma produtividade, o mesmo desempenho em atividades, o que, claramente, não acontece nem mesmo entre as pessoas que não possuem nenhuma deficiência. Segundo os estudos da deficiência, para o modelo social “a deficiência é um sistema de desigualdade que deve ser enfrentada por meio de políticas de inclusão e justiça” (BARBOSA E BARROS, 2020, p. 39).

A partir do modelo social, a deficiência, assim como outras formas de exclusão e opressão como aquelas sofridas pelas mulheres e negros, passou também a ser enxergada como uma forma de opressão social, significando um marco histórico, superando a questão biomédica, mas constituinte de questões políticas e do Estado (DINIZ, 2012a).

A Inclusão Escolar pauta-se no modelo social da deficiência, reconhecendo que o papel de superar as barreiras é da escola, que por vezes se mostrou incapaz de responder pela educação dessas pessoas e que, hoje, torna-se responsável por elas. Porém, ainda enfrenta desafios para alcançar uma visão pautada no modelo social, já que, muitas vezes, ainda é dependente dos diagnósticos médicos, impõe barreiras arquitetônicas e manifesta atitudes preconceituosas que abalam todo o sistema educacional que visa garantir a permanência dessas pessoas.

Ao falar das noções de normalidade, é possível também discorrer acerca do que se constitui preconceito, e das suas formas de manifestação, em específico, o capacitismo.

Normalmente quando se ouve a palavra preconceito, tem-se a tendência de explicar o significado da palavra a partir do vocábulo “pré-conceito”, que, neste caso, refere-se na realidade ao conceito da palavra, sua raiz. Conceito diz respeito à condição de opinião, ponto de vista, e, ao acrescentar-se o prefixo “pré”, o vocábulo expressa a condição de “pré-requisitos para acessar novos conhecimentos” (SANTOS, 2013, p. 43). Indo ao encontro das teorias construtivistas de Piaget, obter um “pré-conceito” é importante ao acessar conhecimentos prévios para adquirir novos conhecimentos.

Porém, quando se percebe uma insistência apenas aos pré-conceitos, ou seja, na ausência de uma experiência, havendo uma negação em aceitar os novos conhecimentos, estes se tomam como preconceitos (CROCHÍK, 1996). O preconceito é um fenômeno social que não tem relação direta com a vítima, mas sim, por estruturas pessoais psíquicas “com quem não consegue deter o ódio a si mesmo e à sua condição social e psíquica, dirigindo-o para outros grupos e pessoas; esse ódio é marca do preconceituoso, mesmo que apareça em suas formas aparentemente mais inofensivas: o desprezo e a indiferença” (CROCHÍK, 2011, p.32).

Ao relacionar preconceito e inclusão escolar, Crochík (2011) descreve quais formas de preconceito podem aparecer, entre elas: o preconceito compensatório, a idealização e a frieza. No preconceito compensatório, é como se existisse uma obrigatoriedade na relação entre os sujeitos e, por isso, há um preconceito envolvido. Por temor, pode ser que esses sujeitos propaguem manifestações que não dizem respeito verdadeiramente a aquilo que sentem, configurando-se também como preconceito - “a defesa da inclusão pode não significar ausência de preconceito, mas uma forma de negá-lo e realizá-lo de outra maneira” (CROCHÍK, 2011, p. 34).

Outra forma de preconceito é a idealização, no sentido de idealizar que a vítima deva ser ou manifestar-se de forma similar ao preconceituoso. É preconceito porque antecede a experiência pessoal e configura-se como fantasia, expectativa e desejo. Nas palavras de Crochík (2011, p. 35) “temos dificuldades em nos relacionar com pessoas idealizadas; quando essas não correspondem à idealização podem gerar hostilidade, pois desequilibra o conceito formulado que permitia amenizar o medo frente ao desconhecido.” Na idealização há também a forma de idealização negativa, que se configura como forma de defesa frente ao desconhecido, já que este pode revelar questões pessoais acerca do próprio sujeito preconceituoso.

Por fim, o autor discorre sobre o preconceito e a frieza, que é o não reconhecimento do outro enquanto ser humano, que segundo Crochík (2011) se antes,

configurava-se um fenômeno social, agora, configura-se como fenômeno pessoal, pois trata-se da frieza que requer esforço

o esquecido para ser mantido fora da consciência precisa de força suplementar para não ser lembrado; ser frio, no entanto, é esquecer, a frieza necessita de esforço, não é simplesmente a ausência da experiência, mas sua negação: algo que o outro evoca e que não deve ser lembrado. (CROCHÍK, 2011, p. 37).

Neste sentido, tem-se uma forma particular de preconceito, direcionada especificamente às pessoas com deficiência, denominada de capacitismo. Assim como outras formas de preconceito, interseccionais com o racismo e o sexismo, por exemplo, tem por base, o que anteriormente foi exposto, a corponormatividade, que, por sua vez, também possui relações com o capitalismo. O capacitismo é estrutural e estruturante, sendo capaz de condicionar formas de pensamento, organizações e instituições por ser baseado num ideal de normalidade (GESSER *et al*, 2020).

Estudar as relações entre o preconceito e a inclusão de pessoas com deficiência demonstra-se uma problemática importante para os processos educacionais, já que se coloca em questão o bom relacionamento entre professores, gestores, funcionários e seus alunos. Além do fato de que a propagação de atitudes preconceituosas dentro da escola pode abalar a permanência, já prevista por direito, dessas pessoas.

2.2. O Sofrimento: um desafio indigesto na prática docente

Inicialmente, é necessário enfatizar que descreveremos dois referenciais teóricos que partem de visões acerca da questão do sofrimento docente de formas diferentes, mas ambas podem acrescentar elementos à discussão. Primeiramente, descreveremos o referencial teórico psicanalítico baseado em Freud (2011) e os autores Diniz (2012b) e Pereira (2016). Paralelamente a essa discussão, também acrescentamos as discussões acerca da psicodinâmica do trabalho a fim de conhecer aspectos relacionados ao trabalho docente baseadas em Codo e Vasques-Menezes (1999a), Codo e Gazzotti (1999) e Christophe Dejours.

2.2.1. A perspectiva psicanalítica do sofrimento

A expressão mal-estar, segundo Kaufman (1996) - em Dicionário Enciclopédico de Psicanálise, aparece pela primeira vez nos escritos de Freud em 1895, em que Freud utiliza o termo para destacar uma síndrome particular intitulada neurose de angústia. Em outra ocasião, em 1930, Freud publicou o livro *Mal-estar na Civilização*, uma

investigação sobre as origens do mal-estar, sobre os conflitos existentes entre as pessoas e a sociedade, e o lidar constante entre o inconsciente e as relações humanas (DINIZ, 2012b), em que o autor destaca três principais fontes de sofrimento:

[...] do próprio corpo, que, fadado ao declínio e à dissolução, não pode sequer dispensar a dor e o medo, como sinais de advertência; do mundo externo, que pode se abater sobre nós com forças poderosíssimas, inexoráveis, destruidoras; e, por fim, das relações com os outros seres humanos (FREUD, 2011, p. 20, grifo nosso).

Segundo Pereira (2016), vive-se no Ocidente tempos de mal-estar que estão associados a excessos generalizados e atitudes de ódio e de segregação que tem acometido também a professores. Esses professores se dizem angustiados, desrespeitados e destituídos de autoridade, somado a um desgaste em relação à profissão que se confirma cada vez mais em termos clínicos de sintoma. Se antes, à figura do professor se era atribuída uma imagem de autoridade, por reflexo de uma sociedade de tradição, atualmente, essa figura entra em crise causando sinais de esgotamento no professor.

Quando se trata de mal-estar sentido por professores, algumas expressões são normalmente associadas: “mal-estar docente, angústia laboral, estresse profissional, esgotamento emocional, depressão, frustração, despersonalização, sentimentos contraditórios, síndrome de burnout” (PEREIRA, 2016, p. 38). O que ocorre nos estudos acadêmicos sobre o mal-estar docente é uma procura pelo entendimento se esse sofrimento docente tem se configurado como um sofrimento que está acima das formas de sofrimento sentidas por outras pessoas, que não professores. O que os escritos nos permitem entender é que as pesquisas são de naturezas diversas, utilizando de métodos de coleta de dados diferentes e conseqüentemente obtendo resultados que também se diferem. Para exemplificar, algumas pesquisas são mais generalizadas e com o viés sociológico, enquanto outras utilizam de um viés mais quantitativo. No entanto, todas confirmam que o padecimento existe, mesmo que aponte para um aspecto maior do que o restante da população ou não e, o que se encontra é que “as condições e organização do trabalho docente são as verdadeiras fontes de padecimento de professores” (PEREIRA, 2016, p.54).

Ao confirmar o padecimento desses docentes, o que essas pesquisas encontram, segundo Pereira (2016), são professores em estados depressivos, com ansiedade, nervosismos, abusando do uso de psicofármacos e álcool, com excesso da carga horária de trabalho e falta de apoio. Podemos citar, por exemplo, a menção que Pereira (2016) faz à pesquisa de Costa e Germano (2006) que, dentre seus participantes, encontrou uma

prevalência de professores com síndrome do pânico, com depressão episódica e com síndrome de burnout.

Nesse sentido, considerando que o padecimento de professores existe, pode-se introduzir na discussão os conceitos de sintoma, já que citamos muitos desses sintomas que acometem professores de maneira geral. O sintoma, para a psicanálise, assume uma perspectiva diferente daquela adotada pela área médica, ou seja, ele deixa de assumir uma perspectiva de doença, mas constitui-se como um fenômeno subjetivo - “ele é um problema pois incapacita o sujeito a aproveitar a sua vida; mas, ao mesmo tempo ele também é solução porque é a resposta a essa incapacidade, garantindo ao sujeito uma forma específica e substancializada de satisfação no sofrimento” (PEREIRA, 2016, p. 81). Ou seja, nas palavras de Ferraz e Diniz (2012, p. 3) “o sintoma seria, muitas vezes, não sinal de doença, mas a expressão de um conflito inconsciente que muitas vezes vai se manifestar no corpo. ”

Como formas de sintoma e de padecimento, podemos ainda acrescentar as “disposições depressivas e melancólicas, angústias difusas, fenômenos de pânico, desordens de oralidade e adicção (bulimia, anorexia, compulsão alimentar, toxicomania e alcoolismo); bem como as demais manifestações fronteiriças e borderlines do sintoma psíquico” (PEREIRA, 2016, p. 150), além de manifestações como “agressividade, violência, escárnio, insucessos escolares, provocações languageiras” (PEREIRA, 2016, p. 111) que também se configuram como manifestações sintomáticas. O sujeito que padece, que apresenta sintomas, neste caso, é o sujeito do inconsciente, sujeito que se apresenta nas suas incompletudes - “sujeito em lacunas e reticências” (FERRAZ E DINIZ, 2012, p. 4).

Para compreender essas e outras manifestações, o pesquisador deve se colocar como objeto da transferência, como ouvinte dos relatos daquele que padece a partir do seu inconsciente, lugar onde pode partir do depoente aquilo que não se espera, mas que se faz presente, algo que pode surpreender o sujeito ao falar, ou seja, “concentra-se em estruturar um dispositivo que permita ao sujeito ser reconhecido em sua fala, mais ainda, em seus ‘tropeços’ que dão acesso ao inconsciente, levando aquele em associação livre a produzir algo como material que até então desconhecia” (SADALA E SANTOS, 2022, p.269). Neste caso, o inconsciente e a transferência são aspectos puramente psicanalíticos, importantes no momento em que o pesquisador se esvazia de seus saberes, para que o saber esteja do lado daquele que fala (PEREIRA, 2016).

Pereira (2016) discorre sobre aspectos importantes para o entendimento do porquê professores têm entrado em contato com o sofrimento. Podemos citar, primeiramente, a forma de sintoma que se manifesta decorrente do refúgio e da resistência. Ou seja, existe uma certa resistência contra as diversas demandas:

Há uma resistência contra as demandas exteriores, ocupacionais e relacionais vindas de agentes como projetos governamentais, cumprimentos de programa e a lida difícil com adolescentes indóceis. O problema é que o docente que supostamente apresenta um quadro depressivo, como a maioria daqueles que estiveram conosco, consegue pouco se desviar do imperativo superegoico de satisfazer o outro com suas demandas. Quanto mais ele se esconde, mais fica à mercê dele (PEREIRA, 2016, p.152)

O que acontece em decorrência disso é uma hipermedicalização exagerada, abuso na prescrição de psicofármacos, proveniente de uma perspectiva em que não se pode sofrer, totalmente hedonista, sendo que no sofrimento poderia se encontrar a resposta. O abuso de psicofármacos promove uma “milagrosa promessa de calar a angústia e tristeza interior” (SADALA E SANTOS, 2022, p. 265) intensificada pelo capitalismo e que, na realidade, constitui-se parte do ser humano.

Também podemos citar a inibição e fuga, em que o docente evita o enfrentamento do conflito porque parte da demanda do outro social. O que acontece é também a fuga para a doença e para a hipermedicalização. Médicos que apressadamente medicam, sem ao menos dar a chance e a oportunidade de que esses docentes compreendam o porquê sofrem, tornando-os cada vez menos encorajados:

A medicalização dos professores em estado depressivo, através de múltiplos rótulos de psicofármacos cujos usos detectamos maciçamente em nossos pesquisados, pode acentuar a covardia moral de refugiar-se em relação ao conflito. Em vez de ajudarem o sujeito a enfrentá-lo, os antidepressivos, hipnóticos e estabilizadores de humor [...] podem produzir não uma coragem de viver, mas um apaziguamento de si (PEREIRA, 2016, p. 164).

Como consequência, tem-se também a manifestação de atitudes pessimistas, de autovitimização, de autopunição, de impotência e de inferioridade, que geram uma verdadeira inibição do docente frente ao sofrimento. Nesse aspecto, Pereira (2016) defende a importância desse docente entender as razões de seu sofrimento, e questiona “como atender às demandas desse outro, sejam elas exteriores, ocupacionais ou relacionais, sem conhecimento de causa e, ao mesmo tempo, sem se colocarem na berlinda e se angustiarem?” (PEREIRA, 2016, p.161).

Quando relacionado à inclusão de pessoas com deficiência, Diniz (2020) apresenta que o mal-estar pode apresentar-se de forma estrutural e, sendo capaz de levar

o indivíduo a se isolar, refugiar-se frente ao enfrentamento com o diferente produzindo formas de exclusão e segregação.

[...] manter sujeitos considerados diferentes em decorrência de uma deficiência, ou de outra condição, em instituições especializadas, assim evitando um confronto com a lembrança cotidiana da própria fragilidade humana não seria fonte de alívio apenas para as pessoas consideradas fora do padrão ou fora do discurso, mas sim, para os próprios ideais individuais e societários de perfeição. (DINIZ, 2020, p. 8).

Além dessas razões, pode-se citar também o narcisismo. Para Pereira (2016, p. 158) “ser professor é admitir uma alta cota de narcisismo”. É, por vezes, não admitir posições imperfeitas, não aceitar suas performances imperfeitas, condições imperfeitas de agir, não reconhecer a incapacidade de atender certas demandas, e, ao não reconhecer, acaba preferindo desistir. É uma profissão de grande investimento em si, mas que também atrai muita rivalidade (PEREIRA, 2016).

Diante dos expostos, o que Pereira (2016) ressalta é que o padecimento de docentes existe e é necessário, com urgência, colocá-lo no centro do debate, possibilitando por meio do debate, que gestores e formadores repensem as condições de trabalho, condições salariais, sua formação e auxiliem os professores a recuperarem sua coragem.

2.2.2. A psicodinâmica do trabalho: uma perspectiva sobre o trabalho docente

É significativo que, em primeiro lugar, notemos que a maior discussão em pauta é o trabalho do professor. Imagine que o professor se dedica a seu curso de formação, se habilita para tal função, define suas metodologias de trabalho e métodos de avaliação. A educação é um trabalho. A escola por vezes mostra-se como uma máquina operante que trabalha incessantemente, não dorme, não descansa, não para. Sendo assim, enfatizamos, a educação é um trabalho (CODO E VASQUES-MENEZES, 1999a).

A psicodinâmica do trabalho é uma perspectiva sobre o trabalho que surgiu a partir dos questionamentos do médico psiquiatra Jacques Christophe Dejours dentro de um conjunto de pesquisas a partir da saúde mental do trabalhador fazendo surgir uma nova linha de pesquisa e perspectiva sobre o trabalho. Nesse âmbito, o foco das pesquisas é poder compreender o trabalho “na construção da identidade do trabalhador, na

constituição das relações de gênero e na construção de novos rumos para a sociedade” (SILVA E PIOLLI, 2017, p. 52).

Para Dejours, o trabalho ou cria mecanismos de prazer ou de sofrimento. Quando há sofrimento, uma das causas para o autor é a diferença entre o trabalho prescrito e o trabalho real, ou seja, nesse contexto é possível que haja algumas falhas em relação ao trabalho prescrito e ao trabalho real, o que pode gerar um sofrimento no trabalhador. Além desse, também é possível citar o não reconhecimento do trabalho que pode atingir diretamente à identidade do trabalhador (SILVA E PIOLLI, 2017).

O trabalhador sofre também quando não é reconhecido. Mesmo em um cenário de êxito profissional o não reconhecimento provoca sofrimento. Ao contrário do que se imagina o reconhecimento no trabalho é elemento central na constituição da identidade do trabalhador porque a “identidade constitui a armadura da saúde mental (SILVA E PIOLLI, 2017, p.55).

Outra raiz de sofrimento para a psicodinâmica do trabalho de Dejours é a dificuldade de conciliar a vida no trabalho e a vida privativa, em particular a vida familiar. Nesse sentido, defende-se o fato de que, numa diferença de gênero, as mulheres sofrem mais do que os homens no trabalho.

O primeiro aspecto tem que ver com os estereótipos amplamente difundidos da naturalização das habilidades femininas. É natural pensar que cuidar da casa, das crianças, dos adultos doentes e dos idosos sejam habilidades a elas inatas. Quando não realiza isso, a mulher é considerada não qualificada, porque as competências femininas não são consideradas qualificações o que gera uma dupla discriminação na ordem do reconhecimento: material, isto é trabalho igual e salários desiguais; e simbólica, ou seja, o não reconhecimento de algo que é considerado natural (SILVA E PIOLLI, 2017, p.56).

Outra questão amplamente discutida por Dejours é a banalização da injustiça social. Explica-se que a banalização nesse caso acontece sobre o próprio sofrimento do trabalhador e de como são construídas as questões sociais ali presentes. Por vezes, justamente por um cumprimento de programa, por um conjunto de regras impostas ao trabalhador, ele as cumpre sem questioná-las, mesmo sabendo que elas o adoecem psicologicamente. Acabam por alimentar o sistema econômico capitalista envolvido por um cumprimento de regras que os adoecem (SILVA E PIOLLI, 2017).

Codo e Vasques-Menezes (1999a) são outros autores da psicodinâmica do trabalho que apresentam uma perspectiva para pensar a educação do lado de fora daquela visão que envolve as muitas metodologias, exigências, discussões e problemáticas em torno da educação e, sim, olhar pela perspectiva de quais gozos e dramas os professores

carregam, já que essa visão, na área de educação, apresenta grandes lacunas. Ou seja, propõe adentrar no mais íntimo das escolas: os sentimentos do professor.

A importância de se estudar os sentimentos do professor está associada ao fato de que esse trabalho envolve muitas responsabilidades. O professor é quem controla seu próprio processo de trabalho, é o dono de seu processo produtivo e, além disso, requer afeto, seja na relação com os outros, seja com seu próprio trabalho. Codo e Gazzotti (1999) associam a afetividade no trabalho do professor como um catalisador, ela é necessária. É por isso que os educadores são chamados de *care-givers*, doadores de cuidado, sendo assim, é um trabalho que “[...] ou leva em conta os vínculos afetivos com o aluno, com o produto, com as tarefas, ou simplesmente não se viabiliza (CODO E GAZZOTTI, 1999, p. 51).

O trabalho docente precisa ser avaliado em duas esferas: a da objetividade e da subjetividade. Quando o professor realiza o seu fazer docente além da energia física, ele também gasta parte da sua energia psíquica, pois dá significado às coisas. Sendo assim, o trabalho se estabelece nessa troca entre “a objetividade do mundo real, que concretiza o ato do indivíduo, e a subjetividade do homem, que atribui um significado ao mundo real ao modificá-lo através da sua ação” (CODO E GAZZOTTI, 1999, p.52). Em cada trabalho, a forma de expressar cada uma dessas esferas varia de acordo com a realização daquele trabalho em questão.

Normalmente, é necessário que se encontre um ponto de equilíbrio entre as duas esferas. Porém, no capitalismo as relações de trabalho são permeadas por diversos fatores como o salário, hierarquias, burocracias e normas, por consequência disso, existe uma necessidade de objetivação do trabalho. Foi assim que o taylorismo¹³ expulsou o afeto das relações de trabalho, assim, este tornava-se cada vez mais objetivado (CODO E GAZZOTTI, 1999).

Normalmente, as atividades ligadas aos *care-givers* necessita de uma maior afetividade, pois está relacionado ao bem-estar do outro. Assim, no trabalho do

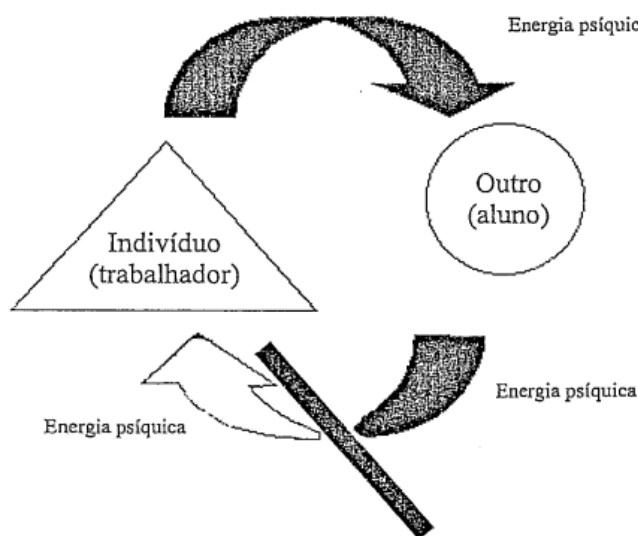
¹³ “Taylor propôs a ideia de uma gerência que criasse, através de métodos de experimentação do trabalho, regras e maneiras padrões de executar o trabalho. Essas regras padrões seriam obtidas pela melhor equação possível entre tempo e movimento. Para Taylor a garantia da eficiência era papel fundamental da gerência. Assim, criava-se métodos padronizados de execução que deveriam otimizar a relação entre tempo e movimento” (RIBEIRO, 2015, p. 66).

professorado a afetividade é praticamente obrigatória. Em contrapartida, esse vínculo de afetividade pode não ser sempre bem efetivado.

Inserido numa atividade onde o cuidado é inerente, o trabalhador precisa estabelecer relações, criar um vínculo afetivo com os alunos, por exemplo. Acontece que, por ser uma atividade mediada, este vínculo afetivo quase nunca se fecha: o indivíduo investe no objeto sua energia afetiva, mas, esta, ao invés de retornar integralmente para o seu ponto de partida, dissipa-se frente a fatores mediadores da relação (CODO E GAZZOTTI, 1999, p.55).

O diagrama que representa essa explicação, pode ser encontrado na Figura 2.

Figura 3: Diagrama de quebra de vínculo afetivo



Fonte: CODO E GAZZOTTI, 1999, p.55

É nesse sentido que se entende a quebra de vínculo afetivo que o trabalhador tem com seu trabalho. Pois, se por um lado é necessário que o professor se doe afetivamente pelo trabalho, em contrapartida, não é possível fazê-lo, já que não existe retorno afetivo na mesma medida. Sem o retorno, o círculo não se fecha, e não é construída uma relação afetiva do professor com seu trabalho. Quando isso acontece de forma grosseira, o sofrimento psíquico pode ser desencadeado.

Com esse sofrimento psíquico gerado, é possível então considerarmos a Síndrome de Burnout em professores. Burnout em português traz o sentido literal de queimar para fora ou também traduzido como perder a energia, perder o fogo (CODO E VASQUES MENEZES, 1999). No geral, o Burnout afeta o trabalhador e este não sente mais o mesmo ânimo, a mesma força para exercer tal função. É comum entre os caregivers, já que “do educador se exige muito, o educador se exige muito; pouco a pouco desiste, entra em

Burnout” (CODO E VASQUES-MENEZES, 1999a, p.6). O Burnout pode ainda ser facilmente confundido com o estresse, mas diferencia-se porque o estresse pode estar ligado a sentimentos de esgotamento que não necessariamente estão correlacionados com o trabalho, pode significar um esgotamento pessoal (CODO E VASQUES MENEZES, 1999).

Codo e Vasques-Menezes (1999b) explicam que os três sentimentos mais associados a Síndrome de Burnout são a “despersonalização, a exaustão emocional e o baixo envolvimento com o trabalho” (CODO E VASQUES MENEZES, 1999b, p. 10). A despersonalização acontece em decorrência de uma substituição de um sentimento de vínculo afetivo por um vínculo racional, é como se o trabalhador perdesse o sentimento de que está lidando com outro ser humano.

O professor começa a desenvolver atitudes negativas, críticas em relação aos alunos, atribuindo-lhes o seu próprio fracasso. O trabalho passa a ser lido pelo seu valor de troca; é a “coisificação” do outro ponto da relação, ou seja, o aluno, em nosso caso específico, sendo tratado como objeto, de forma fria. [...] Isso acrescido de uma grande irritabilidade por parte do profissional, este quadro torna qualquer processo ensino-aprendizagem, que se pretenda efetivo, completamente inviável. Por um lado, o professor torna-se incapaz do mínimo de empatia necessária para a transmissão do conhecimento e, de outro, ele sofre: ansiedade, melancolia, baixa auto-estima, sentimento de exaustão física e emocional. (CODO E VASQUES MENEZES, 1999b, p.11)

Com relação ao sentimento de exaustão emocional, os autores apresentam que esse sentimento está ligado ao desgaste de vínculo afetivo, comum quando o docente, mesmo que queira, não consegue dar mais de si afetivamente, relacionada ao cansaço emocional, mas também, físico. O baixo envolvimento com o trabalho relaciona-se ao sentimento de uma baixa realização profissional ligada a perda do investimento afetivo no trabalho, ou seja, é quando o docente se propõe a realizar tal tarefa, mas se sente incapaz avaliando a si próprio de forma negativa.

2.3. A Formação de Professores de Ciências: da racionalidade técnica à inclusão escolar

A formação de professores, de maneira geral, passou por diversos cenários. Segundo Diniz e Lucio (2020) as diversas transformações sociais, culturais e tecnológicas colocaram a educação como uma importante ferramenta de mudança. Nesse sentido, fez-se necessário a configuração de um novo modelo de professor, que se adequasse às novas exigências e que fosse capaz de aplicar de forma eficaz as novas regras impostas à educação. Este cenário, que exige grande eficácia do professor, é pautado no modelo da

racionalidade técnica em que se vende a narrativa do professor excelente, competente e produtivo (DINIZ E LUCIO, 2020).

A racionalidade técnica é uma epistemologia da prática docente baseada na filosofia positivista (SCHÖN, 2000) e que ganhou mais intensidade a partir de 1971 pela Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692. Tem como características principais uma prática docente marcada por aplicações técnicas com base em procedimentos racionais do que é fazer ciência, onde se tem a resolução de problemas por meio de práticas instrumentais e técnicas. Nesse tipo de modelo de formação de professores, existe uma relação hierárquica entre o conhecimento técnico e o conhecimento teórico, em que o conhecimento técnico se coloca acima do teórico e normalmente se ouve o discurso de que na prática a teoria não funciona (SILVESTRE E PLACCO, 2011).

O que acontece é que, segundo Silvestre e Placco (2011), a resolução de problemas no campo educacional ultrapassa a perspectiva técnica, ou seja, no âmbito da educação algumas situações nem ao menos podem ser consideradas problemas, já que o que se exige do professor é a sua capacidade de refletir e compreender os processos de ensino e aprendizagem, não sendo possível a aplicação de técnicas instrumentais nessas situações.

Assim, aspectos relacionados à heterogeneidade das salas de aula, à diversidade cultural dos alunos, às suas condições socioeconômicas que colocam os alunos como sujeitos singulares no processo de ensino aprendizagem, são interpretados à luz da racionalidade técnica como “problemas”. No entanto, por demarcarem essa singularidade esses aspectos fazem parte dos desafios com os quais o futuro professor irá se defrontar no cotidiano de seu trabalho (SILVESTRE E PLACCO, 2011, p. 35).

O papel do professor, neste modelo de formação docente, é puramente técnico e de aplicador de seus conhecimentos técnicos ou pedagógicos. Ao formar um professor nos moldes da racionalidade técnica, Diniz-Pereira (2007) apresenta que há três modelos de formação de professores conhecidos por se basearem na racionalidade técnica, que são:

[...] o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, no qual o objetivo é treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis; o modelo de transmissão, no qual conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino; o modelo acadêmico tradicional, o qual assume que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço (DINIZ-PEREIRA, 2007, p.255).

Compreender a racionalidade técnica nos faz entender que definitivamente o professor envolvido nesses moldes de formação docente não é o professor constituinte de “incertezas, singularidades e de conflito de valores” (SCHÖN, 2000, p. 17) e acabam por promover, nas palavras de Diniz e Lucio (2020, p.21) o “apagamento do sujeito-professor(a)”.

O que se propõe na condição de superar o modelo da racionalidade técnica e do apagamento do professor enquanto sujeito dotado de subjetividades, é o que se chama de “formação continuada, permanente ou em serviço” (DINIZ E LUCIO, 2020, p.22), que procura dar uma nova dimensão ao docente já formado, remodelando sua forma de pensar e agir. Porém, além da formação continuada, concordando com Diniz e Lucio (2020), entende-se que a subjetividade do professor é construída diariamente na sua experiência, já que a sua prática é um ato social que o coloca em contato com experiências culturais e sociais e essas experiências acabam por ultrapassar somente o viés profissionalizante da formação continuada. Ou seja, é necessário pensar não somente na formação continuada, mas também em outras experiências formativas que valorizem mais a figura do professor reflexivo (DINIZ E LUCIO, 2020).

Dentro de um contexto de uma educação inclusiva, isso se faz ainda mais necessário - “ser docente na “escola inclusiva” ou “educação para todos(as)” é estar na situação de “aprender de novo”. E aprender é perigoso! É abrir mão “do ser” para arriscar-se ao “não ser” ou ao “vir a ser” algo que passa, ainda, pelas ideologias da “educação inclusiva”” (DINIZ E LUCIO, 2020, p. 26), já que se entende que a formação não é um aspecto na vida do professor pronta e acabada, mas ela constitui espaços e aspectos que vão além de sua formação e que se constituem como subjetividades (DINIZ, 2020). A subjetividade, de acordo com Diniz (2020), está ligada à identidade docente, lugar de inconstâncias, de desconstruções pessoais, de dúvidas, mas também de escolhas, de possibilitar que a escola seja um espaço de reflexão, de poder enxergar os alunos também nas suas incompletudes, mas, sobretudo, nas suas possibilidades.

Sabe-se que em se tratando de educar para a diversidade, a formação docente enfrenta suas barreiras e limitações. Não se pode anular a formação como um constituinte de insegurança para nossos professores, já que muitos deles não sentem que suas formações são suficientes para lidar com a diversidade (DINIZ, 2020). Porém, quando se trata da afirmação de não se sentir preparado é necessário que o professor também reflita se essa afirmação não possui outras raízes de insegurança que revelam outros aspectos acerca da sua atuação docente, como discursos:

Não quero ensinar essas crianças; Tenho medo de ensinar essas crianças; Não é o meu trabalho ensinar essas crianças; Não creio que essas crianças sejam adequadas à minha sala de aula; Não sei como trabalhar com essas crianças; Acho que essas crianças são significativamente diferentes das que não têm deficiência; Acredito que essas crianças precisam de professores especiais, pois elas aprendem de forma diferente; Acho que não consigo lidar com essas crianças e fazer o meu trabalho; Já tenho responsabilidades demais para assumir o ensino dessas crianças; Acho que não tenho paciência para trabalhar com essas crianças; Não sei porque esperam que eu ensine essas crianças; Temo não conseguir ensinar essas crianças; Não compreendo nem quero compreender a burocracia da educação especial; Penso que apenas professores experientes deveriam ensinar essas crianças; Acredito que essas crianças tomam o tempo de outras crianças, o que é injusto; Tenho medo de que essas crianças façam com que eu pareça não saber o que estou fazendo (VALLE E CONOR, 2014, p. 72).

Buscando romper com o modelo da racionalidade técnica, a Educação Inclusiva como um componente curricular da formação de professores deve buscar eliminar as características instrumentais e técnicas do lidar com os alunos. Analisar esses aspectos em currículos de formação de professores de ciências torna-se ainda mais relevante já que pesquisas têm apontado para a fragilidade do currículo de formação de professores de ciências quando se trata de ensinar para a diversidade (RODRIGUES, 2018; ROCHA-OLIVEIRA *et al*, 2017).

A nosso ver, isso torna-se ainda mais grave quando analisa-se a formação dos licenciandos para atuar na perspectiva inclusiva, pois há uma grande lacuna nos currículos dos cursos de licenciatura, em especial os relacionados ao Ensino de Ciências, onde seria necessário enriquecê-lo com atividades que favorecessem os conhecimentos relativos aos tipos de deficiência, recursos de tecnologia assistiva, materiais didáticos inclusivos, estratégias pedagógicas inclusivas e, principalmente, instigar o futuro professor a compreender que o aluno com deficiência tem condições – diante das suas limitações – de construir novos saberes e de estar em uma sala de aula regular; e evitar, assim, a manutenção ou a proliferação de práticas segregacionistas (RODRIGUES, 2018, p. 3)

A formação de professores de ciências foi por muitos anos marcada pelo viés técnico (ROCHA-OLIVEIRA *et al*, 2017) e com a promulgação de algumas legislações como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) o currículo de formação de professores passou a considerar a Educação Inclusiva como parte integrante do currículo, mas, ainda assim, é necessária uma revisão desses mesmos currículos. Ribeiro e Benite (2011) discutem a necessidade de se repensar o curso de formação de professores para que tenham uma visão humanística mais aprofundada e que privilegiem com menor ênfase as disciplinas, o que reforça a necessidade de se formar professores que tenham flexibilidade para lidar com a diversidade.

Um dos desafios da prática da IE na área da Educação em Ciências é a linguagem científica que segue padrões rígidos de serem apresentadas aos alunos, mas que em

tratando de pessoas com deficiência, deve se tornar acessível, já que o conhecimento é um direito de todos os estudantes. Dessa forma, é necessário que professores de ciências entendam essas particularidades da Educação em Ciências, para que sejam capazes de tornar o ensino mais democrático, como por exemplo, o entendimento de que algumas palavras muito utilizadas em química e física, podem não ser bem utilizadas na comunicação de surdos, pela LIBRAS (BENITE *et al*, 2015).

Além disso, Mendes e Torres (2018) abordam que ainda existem duas vias de preocupações com relação a formação desses professores: uma que diz respeito aos alunos PAEE que possuem dificuldades em ter acesso aos conteúdos de ciências e, de outro, os professores dessas mesmas disciplinas que não saberão lidar com as dificuldades por conta da precariedade do tema da educação inclusiva em suas respectivas formações profissionais. Segundo as autoras, existe uma problemática no que diz respeito à formação para a diversidade que é enfrentada por todas as licenciaturas no geral e pelas licenciaturas em ciências. Além de repensar o currículo, Ribeiro e Benite (2011) defendem que, apesar de não haver consenso sobre como melhor formar esses professores, educar pela pesquisa seria uma ótima alternativa, além das questões anteriormente supracitadas que discorrem sobre o investimento na subjetividade docente que é construída na experiência cotidiana.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

3.1. As características da pesquisa

Esta é uma pesquisa que, considerando os objetivos propostos, se caracteriza como pesquisa qualitativa. Segundo Creswell (2007, p.184), a pesquisa qualitativa utiliza de procedimentos qualitativos específicos que se baseiam principalmente “[...] em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação”.

Dentre as primordiais características acerca a pesquisa qualitativa, Creswell (2007) descreve sobre o fato de que esse tipo de pesquisa é fundamentalmente interpretativa e usa de métodos interativos e humanísticos. Normalmente, os métodos de coleta de dados envolvem uma maior aproximação entre os participantes, e por compreender situações bem detalhadas tem por princípio entender esses sujeitos (GOLDENBERG, 2004).

Discorrendo sobre a pesquisa qualitativa no ensino de Ciências, Moreira (2016) apresenta que se pode também intitular a pesquisa qualitativa, neste âmbito específico, de pesquisa interpretativa e, sendo assim, o pesquisador interpretativo

[...] observa participativamente [...] -- talvez através de audiotapes ou de videotapes [...], ocupa-se não de uma amostra no sentido quantitativo, mas de grupos ou indivíduos em particular, de casos específicos, procurando escrutinar exaustivamente determinada instância tentando descobrir o que há de único nela e o que pode ser generalizado a situações similares (MOREIRA, 2016, p.27).

Esse pesquisador qualitativo pode, ainda, para o manejo dos dados utilizar-se de sumários, tabelas e classificações, mas, esses dados são sempre descritivos, já que seu interesse não é fazer estatísticas numéricas acerca dos dados encontrados (MOREIRA, 2016).

3.2. A Coleta de Dados e os Participantes da Pesquisa

Para a coleta de dados desta pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) que, segundo Triviños (1987), enriquece a investigação, pois permite uma maior valorização da presença do pesquisador e oferece liberdade ao entrevistado. Justifica-se a escolha das entrevistas pois, após as reflexões feitas em nossa revisão bibliográfica, percebemos que os percursos metodológicos que se aproximavam mais dos participantes puderam trazer melhores contribuições às pesquisas (BALDUCCI, *et al* 2021), fato que se evidencia quando Creswell (2007) menciona que uma das formas de coletas de dados mais utilizadas são as entrevistas semiestruturadas em pesquisas de

caráter qualitativo, já que nelas, o pesquisador consegue conduzir a pesquisa de modo face a face.

As entrevistas semiestruturadas possuem por característica questionamentos que são apoiados em bases teóricas de acordo com o interesse da pesquisa, dessa forma, entende-se que elas não nasceram *a priori* e Triviños (1987) orienta que essas entrevistas não passem de 30 minutos para que não se tornem cansativas.

Algumas orientações básicas são fornecidas por Triviños (1987) como: informar inicialmente os objetivos da pesquisa, tornar o ambiente amigável, deixar explícito o que o pesquisador deseja ouvir daquele participante, é considerado a marcação de horário e o registro por meio de gravadores, desde que, obviamente isso não constranja o participante. O roteiro da entrevista semiestruturada usada por esta pesquisa encontra-se no Apêndice A, e foi elaborada tendo por base a entrevista feita por Bomfim (2008), tendo sido adaptada para nossos objetivos.

Os participantes envolvidos nesta pesquisa são os professores das escolas da rede pública da cidade de Itajubá/MG que ministram aulas de ciências da natureza (química, física e biologia) dentro das salas de aulas regulares.

Destaca-se que a pesquisa é parte do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e volta-se para professores de ciências da natureza. Acrescenta-se, ainda, como parte da justificativa o estudo de Crochík *et al* (2006)¹⁴, para a investigação de aspectos relacionados com a ideologia da racionalidade tecnológica, ligada a raízes preconceituosas que podem estar vinculadas a formas de pensamentos sistemáticos, lógicos e matemáticos. Sendo assim, considera-se relevante investigar aspectos da ideologia racionalidade tecnológica em professores de ciências da natureza.

Portanto, as escolas que contém apenas o Ensino Fundamental, Educação Infantil, Centro de Educação Profissional, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA) não são abordadas por este trabalho. Esclarece-se a não escolha das modalidades Ensino Fundamental, Ensino Infantil e Centro de Educação Profissional, pois são modalidades que não contém as disciplinas de ciências da natureza (química, física e biologia). Com relação a exclusão da Educação Especial, explica-se que o trabalho em questão será realizado com os professores das classes de ensino regulares, portanto, professores de Educação Especial, professores de apoio e professores das salas de recursos multifuncionais não serão entrevistados. Ademais, sobre a exclusão da Educação

¹⁴ Vide item 2.1. Inclusão Escolar: o impasse entre as conquistas e o preconceito, onde aspectos da ideologia da racionalidade tecnológica são abordados.

de Jovens e Adultos, entende-se que o EJA funciona de maneira diferente do ensino regular, como seu cronograma e horários de funcionamento. As escolas mapeadas encontram-se no Quadro 4.

Quadro 4: Escolas da cidade de Itajubá que possuem Ensino Médio

Escola	Nome da Escola
1	Escola Estadual Barão do Rio Branco
2	Escola Estadual Coronel Carneiro Júnior
3	Escola Estadual Florival Xavier
4	Escola Estadual João XXIII
5	Escola Estadual Major João Pereira
6	Escola Estadual Prof. Antônio Rodrigues D'Oliveira
7	Escola Estadual Silvério Sanches
8	Escola Estadual Wenceslau Braz

Fonte: A autora.

Reforça-se que as escolas escolhidas não oferecem somente Ensino Médio, algumas delas oferecem as outras modalidades de Ensino mencionadas, mas, foram selecionadas por ofertarem também o Ensino Médio.

Após o contato com a Secretaria Regional de Ensino (SRE), residida em Itajubá/MG, foi solicitado ao corpo da diretoria educacional o encaminhamento de documentos que descrevessem qual é a política pública que rege as escolas da região, as quais estão sob responsabilidade da SRE de Itajubá. Os documentos encaminhados foram: Lei Federal 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015) e a Resolução Estadual 4.256 de 2020 (MINAS GERAIS, 2020).

O motivo de conhecer esses documentos é de entender qual é o compromisso do Estado e das escolas de Itajubá/MG perante as políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiências nessas escolas. O primeiro documento trata-se da Lei Federal 13.146 (BRASIL, 2015) que se refere a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência que, no capítulo IV dispõe sobre o direito à educação

Art. 27. 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 (BRASIL, 2015, n.p).

Já no segundo documento é uma Resolução estadual, Resolução nº 4.256 de 2020 (MINAS GERAIS, 2020) que reconhece a Educação Especial como uma modalidade de educação transversal a todos os níveis e que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (MINAS GERAIS, 2020). Além disso, tem-se destacado os objetivos e princípios da Educação Especial:

Art. 5º - São princípios e objetivos da educação especial inclusiva: I- direito de acesso ao conhecimento, desde o início de sua vida escolar, sem nenhuma forma de negligência, segregação, violência e discriminação; II- direito à educação de qualidade, igualitária, equitativa, inclusiva e centrada no respeito e na valorização à diversidade humana; III- direito de acesso, permanência e percurso com qualidade de ensino e aprendizagem, bem como a continuidade e conclusão nos níveis mais elevados de ensino; IV - direito ao atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e recursos de acessibilidade a fim de garantir o acesso ao currículo em condições de igualdade com os demais estudantes (BRASIL, 2020, n.p).

Nesse sentido, destaca-se a importância da relação estabelecida entre a garantia de direitos de acesso e permanência na escola, bem como a luta contra formas de preconceito, reconhecidas por ambas as legislações. Com isso, tem-se assumido um compromisso legal que deve ser praticado por todas as escolas que estão sob responsabilidade da SRE de Itajubá/MG e que rege o direito dos alunos que estão presentes nessas escolas.

Com as escolas definidas e conhecendo as políticas públicas que salvaguardam essas escolas, e entendendo que realizar as entrevistas com todos os professores de ciências de todas as escolas seria inviável, optou-se por entrevistar um professor de cada escola, sendo que este deveria lecionar alguma das três disciplinas propostas - química, física ou biologia. Sendo assim, o número de professores ficou estabelecido em oito. A disciplina que ministram e as escolas que trabalham, estão no Quadro 5 e reforçamos que a identidade dos participantes será descrita a partir da identificação do Quadro 5, por letras.

Quadro 5: Professores entrevistados e suas respectivas disciplinas e escolas

Professor(a)	Disciplina
Professor A	Biologia
Professor B	Química
Professor C	Física
Professora D	Química
Professor E	Biologia
Professora F	Biologia
Professora G	Biologia
Professor H	Física

Fonte: A autora.

Por tratar-se de uma cidade do interior de Minas Gerais e pelo fato dessas escolas normalmente serem bastante participativas em programas vinculados a UNIFEI, reforça-

se que o contato com os professores se deu de maneira mais fácil, principalmente porque a pesquisadora graduou-se em Licenciatura em Química pela UNIFEI, sendo assim, desenvolveu muitos projetos dentro das escolas da cidade. Para começar a pesquisa, optou-se por convidar professores que a pesquisadora já tivesse o contato, mas, mesmo assim, reforçamos que houve uma preocupação em diversificar este público, principalmente com a relação à idade, gênero e atuação nas escolas, sendo que esses foram aspectos primordiais na escolha dos entrevistados.

No geral, os contatos se deram por redes sociais e pela escola, para reforçar do que se tratava a pesquisa, se havia disponibilidade do professor e da escola, além da necessidade de se encaminhar documentos comprobatórios de vínculo com a UNIFEI e a autorização da Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais.

Após o contato com os professores, as entrevistas foram marcadas e realizadas no tempo e nos dias descritos no Quadro 6.

Quadro 6: Data e Tempo de Realização das Entrevistas

Professor(a)	Disciplina	Data	Tempo de Realização
Professor A	Biologia	04/05/2022	21min 37s
Professor B	Química	12/05/2022	31min 39s
Professor C	Física	13/05/2022	19min 06s
Professora D	Química	24/05/2022	30min 09s
Professor E	Biologia	15/09/2022	31min 39s
Professora F	Biologia	30/09/2022	16min 27s
Professora G	Biologia	25/10/2022	26min 03s
Professor H	Física	26/10/2022	17min 06s

Fonte: A autora.

Seguindo as indicações de Triviños (1987), note-se que as entrevistas foram realizadas de formas espaçadas, com pelo menos um dia posterior a outra. Essa preocupação se deu para que cada entrevista fosse realizada, transcrita e analisada antes que a próxima ocorresse e, além disso, como antes mencionado, as entrevistas foram realizadas no tempo previsto, entre 30 minutos.

É necessário ainda reforçar que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) através da Plataforma Brasil do Ministério da Saúde e teve aprovação do Centro Universitário de Itajubá (FEPI) sob número CAAE 57646222.9.0000.5094. Os documentos submetidos ao CEP foram o roteiro de entrevista, disponível no Apêndice A; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) entregue a cada entrevistado

antes de cada entrevista e disponível no Apêndice B; a autorização da SEE/MG; o projeto de pesquisa e, o cronograma de pesquisa.

3.3. A análise dos Dados

Após as entrevistas serem realizadas, procedeu-se para as análises, que seguiram as orientações teóricas de Yin (2016), que propôs o ciclo de cinco fases não lineares para análise e interpretações de dados de pesquisas qualitativas que consiste em: 1) compilar; 2) decompor; 3) recompor; 4) interpretar e, 5) concluir.

A primeira fase, denominada **compilar**, é direcionada para o ordenamento dos dados encontrados, que é considerada a base de dados da pesquisa, ou seja, é o momento na qual requer do pesquisador atribuir uma certa ordem aos dados coletados. No caso desta pesquisa, a base de dados são os fragmentos encontrados nas entrevistas que foram organizados na forma de transcrições das gravações dos áudios. Essas gravações, autorizadas pelos participantes, foram feitas por meio de um gravador e também do celular. Essas transcrições foram realizadas com o auxílio da plataforma *Google Docs* que possibilita a transcrição de áudios internos do computador.

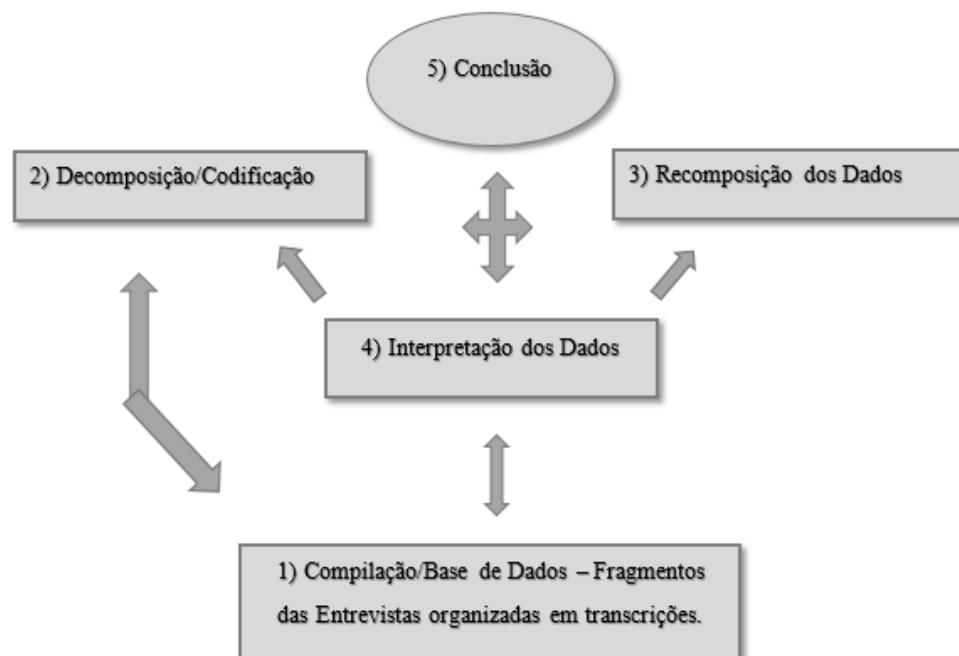
A segunda fase, **decompor**, exige que os dados que anteriormente foram compilados sejam decompostos em fragmentos menores, que é onde ocorre a atribuição de rótulos ou códigos a esses dados decompostos. Segundo Yin (2016), a fase de codificar os dados decompostos não necessita ser desenvolvida por um conjunto de regras, pois o próprio pesquisador pode criar seu método de codificação. Nesta etapa, a decomposição dos dados gerou a codificação dos fragmentos, de forma emergente. A primeira e a segunda fase são bidirecionais, pois, pode ser necessário decompor os fragmentos mais de uma vez, o que pode gerar novas codificações.

Após a segunda fase, Yin (2016) menciona que a terceira fase é uma fase bidirecional, pois, ao se desenvolver a segunda fase, pode ser necessário a volta ao texto original para a decomposição de fragmentos resultantes, que podem gerar outros agrupamentos de análises não antes previstas, por isso o autor denominou esta fase de **recomposição** dos dados.

Seguida da quarta fase, **interpretar**, o pesquisador utiliza de gráficos e tabelas, se achar pertinente e, cria uma narrativa que se torna parte de seu processo analítico. Mais uma vez, Yin (2016) enfatiza que esta também é uma fase que pode requerer a volta às outras fases já mencionadas para a captação de novos fragmentos, por isso, ela pode ser unidirecional ou bidirecional. E, por fim, a fase da **conclusão** é caracterizada pela finalização e atribuição de conclusões acerca do estudo realizado, intimamente

relacionada com a fase de interpretação dos dados. O ciclo das cinco fases de Yin (2016) realizada por esta pesquisa encontra-se na Figura 3.

Figura 4: Ciclo das cinco fases da análise de dados baseada em Yin (2016)



Fonte: YIN (2016, p.159).

Após a realização das interpretações dos dados, pode-se conferir a escrita das análises nos capítulos a seguir e vale ressaltar que para a transcrição dessas análises utilizamos de excertos retirados das entrevistas que sinalizam a fala dos participantes, eles serão apresentados em *itálico* com marcações em **negrito** que fazem referência a aquilo que será discutido a partir das contribuições teóricas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com as entrevistas realizadas e seguindo a análise de dados proposta, tem-se a seguir os conjuntos de fragmentos codificados em: 1) *Formação de professores de Ciências: a racionalidade técnica e a subjetividade dos professores*, em que serão explorados os relatos dos professores em relação ao modelo de formação de professores da racionalidade técnica e a subjetividade como uma possível ação para a superação de tal modelo na prática da Inclusão Escolar; 2) Procurou-se analisar os relatos dos professores de Ciências sobre suas principais queixas com relação a Inclusão Escolar e sobre a profissão de maneira geral e de que forma essas queixas se apresentam gerando sentimentos de sofrimento nesses docentes, a esse conjunto de fragmentos demos o título de *O sofrimento docente e a inclusão escolar: o que os professores de Ciências relatam*.

Por fim, o terceiro conjunto que buscou entender aspectos do preconceito nas falas dos professores, na intenção de investigar se o preconceito possui alguma relação com o fato desses professores serem da área de Ciências, o que se configura também como um desafio na prática docente da Inclusão Escolar, a essa codificação de fragmentos atribuímos o título de *A relação entre o preconceito e a inclusão escolar*.

4.1. Formação de Professores de Ciências: a racionalidade técnica e a subjetividade dos professores

No roteiro de entrevista semiestruturada foram separadas perguntas para conhecer a formação desses professores participantes e suas concepções sobre suas próprias formações, tais perguntas foram: “Onde você se formou? Participou de algum programa de pós-graduação? Ou especialização? Você sente que a sua formação foi suficiente para lidar com seus alunos com deficiência?”. Essas perguntas nos ajudaram a compreender de qual lugar de formação esses professores falavam, além de conhecer quais suas próprias análises sobre essas formações.

É possível conhecer a formação desses professores no Quadro 7.

Quadro 7: Formação dos Professores entrevistados

Professor	Formação
A	Curso técnico de química; Licenciatura em Ciências Biológicas; Especialização em Docência no Ensino Superior e Especialização em Gestão Hospitalar.

B	Licenciatura em Química; Mestrado em andamento em Educação em Ciências, Curso de formação do Estado para o Ensino Remoto.
C	Licenciatura em Física; Mestrado e Doutorado em Ciências de Materiais.
D	Bacharel em Zootecnia; Licenciatura em Química; Especialização em Ensino de Ciências; Mestrado Profissional em Educação em Ciências.
E	Bacharel em Ciências Naturais; Licenciatura em Biologia; Complementação em Química; Especialização em Biologia Molecular; Especialização em Docência no Ensino Superior; Especialização em Metodologia do Ensino de Biologia e Química; Especialização em Respiração Cardiorrespiratória.
F	Licenciatura em Ciências Biológicas; Especialização em Metodologia do Ensino de Artes; Especialização para Professor de Apoio.
G	Licenciatura em Ciências Biológicas; Especialização em Educação Inclusiva.
H	Licenciatura em Física; Mestrado em Engenharia de Materiais.

Fonte: A autora.

De acordo com as informações apresentadas e por meio das concepções dos professores, pode-se inferir que essas formações têm se mostrado insuficientes e um dos sentimentos gerados por essa insuficiência é a falta de preparo que esses professores têm sentido em relação a sua atuação.

O professor A menciona que, por não ter tido uma formação adequada ele se mostrou contra a Inclusão Escolar, e aponta suas principais dificuldades ligadas à deficiência auditiva, por ter uma aluna surda:

Quando chegou a inclusão, na época eu fui contra e sabe por quê? Nós não fomos preparados na graduação para ser professores da educação inclusiva, não tenho nada contra, pelo amor de Deus né. Mas você acha que nós estamos preparados para dar uma aula para um aluno que é surdo? Tem aqui na sala do lado, não somos preparados para esse aluno, eu não sei nada de libras. (Relato do professor A, grifo nosso).

Tem (intérprete de LIBRAS), mas ele não veio hoje, não sei porque, se está doente ou não. E aí a menina quer perguntar, mas ela não fala também. E eu por exemplo? Eu fico perdido. Como é que eu faço? Me fala! (Relato do professor A sobre aluna surda, grifo nosso).

Apesar da dificuldade, o professor menciona ao longo da entrevista que hoje entende a necessidade, é completamente a favor da IE e se mostra bastante disponível

para mudanças, mas não se sente preparado para lidar e se mostra constantemente em adaptação:

Não sinto, (que a formação foi suficiente) e eu estou me adaptando até hoje e a cada dia eu acho que melhoro um pouco. (Relato do Professor A)

Eu estou me adaptando até hoje, né? [...]eu quero melhorar, eu quero ser mais, estar colaborando melhor com os alunos que vem na inclusão. (Relato do Professor A)

Em concordância com o Professor A, o Professor C menciona que sua formação não foi suficiente, mas explica que por ter se formado há cerca de 15 anos era esperado que em sua formação assuntos sobre IE não fossem abordados:

Não (foi suficiente), porque na época, quase 15 anos atrás, eu acho que estava começando a falar de inclusão, não estava tão estabelecido (Relato do Professor C).

Segundo Diniz (2011), é comum que professores apresentem relatos sobre não sentirem que suas formações foram suficientes para lidar com o PAEE. Segundo Carmo *et al* (2019), existe uma relação intrínseca entre as políticas públicas brasileiras e a formação de professores. Os principais documentos norteadores do Brasil que discorrem sobre as políticas públicas de direitos das pessoas com deficiência não apresentam menções claras sobre a formação de professores para a IE. De acordo com o que os autores apresentam, somente na Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) é que o texto deixa claro a formação de professores como a principal ferramenta de garantia de uma educação inclusiva.

*Todos os documentos internacionais, de maneira muito direta e incisiva, direcionam esforços no sentido de possibilitar o acesso ao direito à educação, porém a formação docente aparece apenas em alguns documentos e em segundo plano não apresentando, na maioria das vezes, medidas concretas que devem ser adotadas pelos países a fim de assegurar a formação para os professores que irão receber esses alunos no ensino regular (CARMO *et al*, 2019, p. 9).*

Sendo assim, sabendo da necessidade evidente de um direcionamento adequado, é preciso também discutir os caminhos para a concretização desta formação. Considerando a opinião do Professor B, que apesar de concordar que sua formação não foi suficiente, ele acredita que em um curso de graduação isso não é possível:

Não e não tem como ser (suficiente), pelo menos num curso de graduação. A gente tem um espectro de necessidades muito grande, então para tratar de todas elas de forma específica com proposta pedagógica, com propostas de trabalho e adequar depois a sua área de formação se exige tempo. Acho que isso não é papel da Universidade fazendo um curso de formação para licenciatura, mas sim para formação continuada. (Relato do Professor B)

Em concordância com o relato do Professor B, nos vimos diante do questionamento de Oliveira (2010), em que pergunta:

[...] as instâncias formadoras de professores e pedagogos dariam conta de englobar toda a amplitude de formação pedagógica, considerando a relação dialética e incontestável entre o geral e o especial? Como garantir a apropriação teórico-reflexiva do conhecimento pedagógico e, ao mesmo tempo, garantir a competência técnico-científica para o exercício das diferentes funções educacionais e, inclusive, a especificidade do processo educativo de alunos com deficiência, considerando que algumas particularidades exigirão recursos e metodologias sofisticadas para que se garanta o direito ao conhecimento? (OLIVEIRA, 2010, p.144)

Evidentemente que diante de tantas exigências, a formação de professores se torna uma problemática ainda mais profunda. O sistema educacional brasileiro modifica-se de forma desapressada e tardia, e ao falarmos em adequação da formação desses professores, não há como não mencionar a mudança também de toda uma estrutura educacional enraizada no Brasil, já que muitas vezes há um discurso muito simplista em torno desta problemática da qual falamos (OLIVEIRA, 2010).

Nos vemos diante do ideal e do real. Por um lado, a necessidade e o desejo da oferta de uma formação de professores que garanta o entendimento e a reflexão sobre a educação especial na sua totalidade, e, para além disso, a concretização deste desejo: que nossos professores saíssem de suas formações plenamente capazes para democratizar o ensino em suas aulas. Mas, estamos diante do real, e, neste lado, ainda existem muitas incertezas e dúvidas sobre a formação para a IE e do que seria mais apropriado enquanto formação inicial de professores.

Kassar (2014) afirma que estamos diante de duas problemáticas. A primeira, diz respeito ao fato de que existe uma maior preocupação com a IE, mas, em contrapartida, cada vez se existem menos cursos de formação para a especificidade da EE, além da precarização de cursos de formação continuada que são oferecidos pelo governo federal, tanto em aspecto de conhecimentos quanto em tempo de curso. E, a outra, com relação a formação do professor regular (sendo pedagogia ou licenciatura) que não consegue abarcar a grandeza e infinidade de conteúdos necessários para o conhecimento em IE.

Em decorrência disso, a formação de professores em Educação Especial enfrenta, na atualidade, sérios desafios em nosso país, originários tanto do contexto problemático das reformas propostas para a formação de professores, em geral, quanto da própria história dessa área específica de formação (DENARI E SIGOLO, 2021, p. 26).

A história da formação de professores foi marcada durante anos pelo viés da racionalidade técnica e pudemos observar traços desse modelo de formação nas palavras da professora G quando perguntado sobre sua relação com outros professores:

*[...] eu me formei numa **visão muito tradicionalista** e comecei a dar aula numa **visão muito tradicionalista, conteudista** mesmo sabe, de **tacar conteúdo**, de provas muito difíceis, e entender que **a educação não é mais a mesma de quando eu estudava nos anos 80**, adaptar minha aula hoje, uma aula mais interativa, cobrar atividades mais diversificadas, para poder avaliar o aluno em várias habilidades demorou e assim conviver com gente que ainda não consegue essa visão não é fácil né... (Relato da Professora G, grifo nosso).*

Schön (2000) estabelece uma analogia importante quanto à formação de professores, a qual nos propomos a analisar conforme o relato da professora G: Imagine um terreno alto onde se pode enxergar um pântano. Nesse terreno alto, existem problemas passíveis de soluções técnicas baseadas em teorias, pesquisas e aplicações por meio de ferramentas. No pântano, visualizado do terreno alto, estão os problemas confusos, caóticos que desafiam as soluções técnicas e as tornam pouco passíveis de aplicação. Pode-se afirmar, segundo Schön (2000), que no terreno alto encontram-se aqueles problemas pouco importantes para a sociedade e enquanto que no pântano estão os problemas embaraçosos da vida em sociedade e que a ela interessam (SCHÖN, 2000).

O modelo de formação da racionalidade técnica encontra-se no terreno alto, onde existe uma rigorosa aplicação de técnicas que derivam de um conhecimento sistemático e instrumental, o que podemos relacionar com a visão chamada pela professora G, de tradicionalista. Segundo Schön (2000) o profissional deve ter condições de avaliar as situações, determinando o que realmente se configura como um problema passível de técnicas ou de uma questão social.

A profissão docente escapa desses moldes da racionalidade técnica pois o professor deve estar em constante movimento, se redescobrando, de forma reflexiva em generosidade, se revoltando as injustiças do mundo, buscando a liberdade dos sujeitos (FREIRE, 2020) o que exige entrar em contato com suas inseguranças, medos, dúvidas e subjetividades. Definitivamente, uma prática incerta que envolve conflitos pessoais e que não está no terreno alto da racionalidade técnica.

Nesse âmbito, é possível compreender que uma prática pedagógica crítica, reflexiva, humana, capaz de se abrir à diversidade, procura modificar e transformar a sociedade e não os aspectos científicos envolvidos, estes, por sua vez, devem continuar presentes na escola, mas a forma como são ensinados, a maneira pela qual as palavras e o pensamento desses professores são usados, mudam toda uma estrutura social.

Esse modelo de formação de professores pautado na racionalidade técnica ganhou maior destaque na LDB nº5692 de 1971 (SILVESTRE E PLACCO, 2011; BRASIL, 1971), em que é possível notar a exigência de um professor que seja capaz de formar um aluno com altas habilidades e competências para o exercício de seu trabalho. Silvestre e Placco (2011, p. 34) enfatizam ainda que:

Por se tratar de um legado legitimado pela legislação, a força de seus pressupostos se faz presente nos currículos atuais de formação inicial de professores, e aparece com mais ênfase em disciplinas como Didática, Prática de Ensino e Estágios Supervisionados, além das metodologias específicas (SILVESTRE E PLACCO, 2011, p.34).

Ou seja, foi na década de 1980 que houve uma maior preocupação com a formação técnica do professor, em que se colocou em maior ênfase o modelo da racionalidade técnica, pela qual visava preterir o lado subjetivo do professor (DINIZ, 2011) e que esteve presente na formação e no ensino de Ciências reforçando ainda problemas “como o dogmatismo da Ciência, a descontextualização do ensino e a dicotomia teoria/prática nos cursos de formação de professores” (ROCHA-OLIVEIRA *et al*, 2017, p.172).

Nesse contexto, é possível entender e afirmar que existe uma defasagem de aspectos mais humanísticos na formação de professores de Ciências, principalmente para aqueles que se formaram na década de 1980 nos moldes da racionalidade técnica, como é o caso da professora G, mas que ainda pode ser encontrado em formações mais atuais como afirmado em algumas pesquisas mais recentes (OLIVEIRA *et al*, 2011; RODRIGUES, 2018; ROCHA-OLIVEIRA *et al*, 2017).

Já na década de 1990 passou-se a valorizar mais as experiências pessoais do professor, em concordância com o fato de que os educadores são dotados de subjetividades e saberes. E, se considerarmos os anos 2000, as identidades do professor passaram mais ainda a serem valorizadas, como “identidades étnicas, sexuais, etárias, religiosas e de gênero ao construírem saberes sobre suas práticas” (DINIZ, 2011, p.48).

Nesse sentido, considera-se valioso discutir a subjetividade como um potencial para superar o modelo da racionalidade técnica. Neste caso, a subjetividade se apresenta como a identidade do professor que, segundo Diniz (2020), se constrói na experiência cotidiana, nos questionamentos, na vivência do professor e por considerar que os professores entrevistados têm considerado suas formações insuficientes, pode-se entender que suas formações não têm dado conta de valorizar e de incorporar noções de experiência que tragam a presença da identidade e da subjetividade do professor.

Em vista disso, considerando a inclusão escolar, acredita-se ser necessário que o professor se observe, se questione, se posicione, o que perpassa também pelo entendimento da noção política, social, de justiça, de amparo, de reparo e de proteção da escola. Ou seja, seria ideal que fosse considerado ambos os vieses – de formação e de subjetividade:

Para que possamos mudar essa lógica de estarmos preparados (as) como uma questão pronta e acabada, para uma outra lógica em que nos preparamos o tempo todo, em processo, diante de cada singularidade será preciso considerarmos dois movimentos: um subjetivo e outro de formação. Inicialmente cada sujeito – professor (a) deverá se perguntar que posição ele (a) irá assumir diante da inclusão e da diversidade. Num segundo momento deverá haver um investimento na formação que precisa romper com modelos pré-estabelecidos (DINIZ, 2020, p.39).

Apesar do sentimento de falta de preparo, percebemos alguns professores relatando o investimento nas suas formações e considerando a prática cotidiana como um importante fator para a inclusão escolar. O professor H menciona que não teve conteúdo de IE na sua formação, mas que se dedicou a realizar algumas pesquisas e publicar artigos sobre o tema, a professora F nos relata a importância da sua experiência subjetiva na prática docente, além do fato de relatar ser mãe de um filho autista, e o professor E relata também algumas experiências com o PAEE e a necessidade de se aperfeiçoar:

*A formação não (foi suficiente), o aprendizado veio a partir do trabalho, da experiência, mas a formação específica da graduação não. [...]. É assim como eu te falei, por exemplo o artigo que escrevi, **foi uma questão minha, de uma curiosidade, de anseio para aprofundar essas questões**. O que eu publiquei foi um sobre surdos e comecei um sobre autismo, mas foi a curiosidade minha, não foi de nenhuma especialização, nem nada... (Relato do Professor H, grifo nosso).*

*A formação, você aprende bastante, **mas eu acho que só na prática mesmo que você vai saber se a sua formação foi suficiente ou não**, porque você estudar cada deficiência é uma coisa, mas na prática você vê a realidade é outra, **ai no dia a dia que você vai descobrindo a metodologia melhor** para você atingir aprendizagem daquele aluno [...]. (Relato da Professora F, grifo nosso)*

*Eu vou te falar uma coisa que eu nem falei, eu tenho um filho, ele tem 12 anos e quando ele estava com seis anos a gente descobriu que ele é autista, ele é autista, mas ele é do grau leve, então por ele eu sei o tanto que ele precisa de ajuda [...]. Então quando eu vejo uma criança com alguma deficiência dentro da sala, eu já entendo, eu procuro ajudar, a facilitar, ajudar em tudo que eu posso para essa criança desenvolver, **porque eu faço para outra criança que não é meu filho, o que uma professora faria pelo meu filho, me ponho no lugar**. (Relato da Professora F, grifo nosso)*

*Uma vez só que me assustei, porque eu nunca tive um aluno com TOD (Transtorno Opositor Desafiador) **Eu fui e pesquisei**, mas assim eu assustei né? “Opositor”... **ai falou que ele pode ser agressivo, daí eu fiquei “Oloco!***

Será? ” Daí foi nessa que eu aprendi que a gente tem que abaixar e falar na mesma linha dos olhos. E, outra vez que eu me assustei foi em outra cidade, eu cheguei lá e me falaram “você tem uma aluna surda/muda¹⁵, mas tem intérprete, só que ele está com braço quebrado, então você fala, e ela lê seus lábios. ” Eu fiquei “gente como assim? Eu vou ter uma aluna surda na minha sala, e a intérprete não está aqui? ” Mas daí nos primeiros dias foi indo, aí nessa eu fui de pesquisar mais sobre LIBRAS, eu fiz um cursinho de LIBRAS, conversei muito com uma das intérpretes de libras, ela me ensinou muita coisa sobre o que é deficiência. Aí eu comecei a pesquisar, foi muito bom... (Relato do Professor E, grifo nosso).

O que se pode entender a partir dos relatos é a forma como a subjetividade, o lugar de conflitos, de dúvidas, de escolhas e até mesmo o lugar de empatia de uma mãe, que possibilitaram a esses professores o entendimento da IE como uma importante ferramenta social e, principalmente, seus compromissos e responsabilidades enquanto docentes. Esses professores demonstraram uma concepção de formação docente construída ao longo de seus processos de atuação, dentro e fora da sala de aula, que impactaram no seu fazer pedagógico.

É significativo atentar que é preciso criar mecanismos possíveis para que esses docentes se sintam acolhidos e amparados no processo de experiência, principalmente para aquele docente que se mostra aberto, disponível e diante desse lugar de conflitos e incertezas. Acrescido, obviamente, da responsabilidade das instituições formativas e do Estado de repensar as propostas curriculares, para que se distanciem do modelo da racionalidade técnica e se aproxime de um modelo de formação que agregue ao professor práticas reflexivas e críticas.

As propostas curriculares e a legislação preveem o direito do PAEE de estar na escola regular, mas dispõe muito pouco sobre a formação desses docentes, sem muita clareza sobre a sua atuação quando se trata de educar para a diversidade (SANTOS E FALCÃO, 2020). Ou seja, ainda é necessário repensar a formação de professores, principalmente dentro do campo da Educação em Ciências, mesmo que se entenda o valor da experiência subjetiva e mesmo que saibamos que a formação de professores não é capaz de dimensionar o desafio que os professores irão encontrar nas suas práticas, porém, “a formação de professores não pode fugir ao debate, tão pouco furtar-se de subsidiar os professores a compreenderem criticamente a realidade excludente na qual estão inseridos, inclusive na condição de categoria trabalhadora” (SANTOS E FALCÃO, 2020, p. 21).

¹⁵ O termo “surdo-mudo” pode indicar diversos significados, ele não indica que a pessoa surda tenha mudanças nas suas estruturas vocais, já que, normalmente essas estruturas permanecem intactas e também pode ser associado ao fato da pessoa surda utilizar a língua de sinais (LIBRAS) e não a fala. A comunidade surda reconhece que o termo possibilita diversas reflexões e que foi usado de forma equivocada durante anos (CAMPELLO, 2020).

Foram entrevistados professores de Ciências da natureza (química, física e biologia) e, por entendermos as lacunas que percorrem a formação desses professores (ROCHA-OLIVEIRA *et al*, 2017), nos dedicamos a ouvir também quais as sugestões que esses professores têm sobre a melhoria de suas formações, sem que a eles fosse solicitado.

O professor A, quando perguntado sobre a Proposta de Atualização da Política Nacional de Educação Especial, menciona

Ah, um absurdo né? Eu acho que deveria mantê-los nas escolas normais, tradicionais e investir mais, tipo um professor de apoio, em nós professores. Um curso por exemplo podia ser em julho. Nós temos 15 dias, não é bem férias, é recesso e poderia ser uma semana de curso, dois dias, três dias, todo ano, duas vezes por ano para nos tornar mais aptos para desenvolver esse trabalho com eles (Relato do Professor A, grifo nosso).

E já a proposta do Professor B:

[...] é uma coisa que eu defendo de aproximação da Universidade com as escolas, que é uma coisa que a gente vê pouco, podia ver mais e trabalhar com esse curso de formação, inclusive com as Universidades ofertando isso para escola em forma de parceria. Sobre inclusão, sobre estratégias. E aí no longo prazo a gente conseguiria cobrir um pouco mais. Eu não imagino que no curto prazo seja possível a gente tratar desse problema, de “Ah, um ano extra de disciplinas”. Acho que precisa de mais e aí para acesso a formação continuada tem que ser professor atuante, com uma equipe bem formada para a gente ter essa dinâmica de trabalho mais bem definida e conseguir alinhar proposta, senão fica difícil (Relato do Professor B, grifo nosso).

Consideram-se significativas as propostas mencionadas pelos professores, pois ao mencionar suas queixas, os próprios professores mencionam quais formas eles consideram que poderiam gerar mais conhecimento acerca da IE. É possível perceber que os professores sentem, em comum, a falta de um curso que os auxilie. Segundo Nunes e Lustosa (2020), essa necessidade por uma formação específica está ligada intrinsecamente à realidade que esses professores vivenciam em suas práticas e é por isso que concordamos que a aproximação da Universidade, a criação de redes de apoio dentro das escolas, além de rodas de conversa entre os professores, gestores e a Universidade que produz conhecimento acerca do tema, podem ajudar esses professores a exporem suas queixas, a refletirem sobre suas próprias práticas, concepções e até mesmo a possibilidade de argumentação sobre temas relevantes que tragam contribuições para a escola de acordo com suas necessidades.

A relação entre a escola e a Universidade também passa pela importância da comunicação entre os professores formadores, os alunos das respectivas licenciaturas, a escola e o professor atuante, pois, só assim esses professores formadores conhecerão a demanda que cerca os professores de ciências. O aumento de disciplinas específicas, por exemplo, foi uma proposta mencionada por professores formadores de ciências

encontrada por Vilela-Ribeiro e Benite (2013), mas isso seria apenas o início da questão. Ideal mesmo seria que em todas as disciplinas fossem mencionados aspectos da IE. Por exemplo, em disciplinas de História e Filosofia da Ciência, tratar também aspectos da História das deficiências; em disciplinas de Tecnologia, focar também aspectos das Tecnologias Assistivas. Dessa forma, os alunos das licenciaturas em química, física ou biologia entrariam desde o início em contato com as demandas da IE.

A formação de professores de ciências para a diversidade, por meio do que encontramos nos relatos, continua apresentando lacunas. Essas lacunas devem-se, primeiramente, como discutido, ao modelo de formação da racionalidade técnica, vigente na década de 1980, mas que ainda continua presente em alguns currículos de formação. Por se tratar da área da Educação em Ciências, acredita-se que o apego a disciplinas de cunho técnico sejam mais presentes, sendo assim, a educação em ciências é uma área que necessita romper com os moldes da racionalidade técnica para formar professores com pensamentos e atitudes mais humanas e reflexivas.

Além disso, defende-se a valorização da presença da subjetividade do professor, na sua identidade, com suas falhas, dúvidas, incertezas e inseguranças para a superação de atitudes cunhadas nos moldes da racionalidade técnica, pois é assim, também na experiência cotidiana, que o professor pode ser transformado na sua prática pedagógica, tornando-se mais humano, reconhecendo e exercendo a inclusão escolar, como um direito do PAEE. Seguiremos, agora, para as análises do conjunto de fragmentos que discorrem acerca do sofrimento docente.

4.2. O sofrimento docente e a inclusão escolar: o que os professores de Ciências relatam

Apesar de nossos referenciais teóricos sobre o mal-estar docente e sobre a psicodinâmica do trabalho (PEREIRA, 2016; CODO E VASQUES-MENEZES, 1999a; CHRISTOPHE DEJOURS; SILVA E PIOLLI, 2017) descreverem que o sofrimento docente é uma realidade presente na carreira de professores e de nossa revisão bibliográfica apontar trabalhos que encontram o mal-estar docente ligado à inclusão escolar, procuramos tentar compreender se esse sofrimento docente teria alguma relação com a Inclusão Escolar, especificamente de professores de ciências. Após as entrevistas e as análises apresentadas a seguir, podemos afirmar que não foram apresentados relatos de sofrimento especificamente ligado à Inclusão Escolar nos professores investigados.

Sobre essa afirmação, vale ressaltar que ela parte exclusivamente dos relatos dos professores frente as perguntas do nosso roteiro de entrevista semiestruturada, de forma mais específica às seguintes perguntas: “Como foi o seu processo de se adequar as exigências da educação especial? Qual é o seu sentimento frente a presença de um aluno com deficiência nas suas aulas? Você sente que enfrenta dificuldades com a inclusão? Conte-me quais e por quais motivos. Você costuma refletir sobre a sua atuação frente aos alunos com deficiência? Se sim, por que? E quais reflexões costuma fazer? Sente que precisa melhorar? Ou sente que tem feito o que está ao seu alcance? Você sente que tem passado por sofrimento? Se sim, esse sofrimento tem raízes com a sua profissão? E em relação ao PAEE? O que pensa da frase “Na inclusão, é necessário que se abra também a escuta para o professor? ”.

Essas perguntas nos direcionaram para três vertentes de respostas: não haver sofrimento docente com relação ao PAEE; queixas sobre a Inclusão Escolar e sofrimento com relação à profissão de maneira geral. Ou seja, os professores entrevistados relatam não sentir sofrimento perante a presença de um aluno PAEE, mas possuem queixas quanto a maneira que a Inclusão Escolar funciona, como por exemplo, a falta de apoio, a carga horária de trabalho, a relação família-escola e o laudo médico. Além disso, relatam também queixas sobre a profissão docente de maneira geral e essas queixas nos levaram a acreditar que o sofrimento se relaciona com a profissão docente e não com a inclusão escolar. Iremos expor essas respostas de forma mais específica a seguir.

Quando perguntado aos professores se eles sentem sofrimento frente à presença de um aluno PAEE em sala de aula, temos os seguintes relatos que nos levaram a afirmar não existir sofrimento em relação ao PAEE:

Não, não sinto. Eu sinto que eles aproveitam bastante, eu também. Não 100% mas, mais que 50%. E eu estou me esforçando (Relato do Professor A, grifo nosso).

Com relação a aluno de inclusão não. Até acaba ajudando... A professora de apoio, às vezes, eu preciso sair da sala e ela ajuda a olhar. Então assim tem essa ajuda (Relato do Professor C, grifo nosso).

*Não, não faz a menor diferença, eu só acho que eles não deveriam estar aqui*¹⁶ (Relato da Professora D, grifo nosso).

Eu vejo muita tranquilidade em relação a eles sabe? Eu entendo como que eu tenho que fazer com eles, quando tem um ou outro que não consegue, a gente

¹⁶ Os relatos da Professora D serão melhor explorados na sessão “3.3. A Relação entre o Preconceito e a Inclusão Escolar” do Capítulo 3 dos Resultados e Discussões.

sempre tem essa professora de apoio que dá esse retorno para gente [...]
(Relato da Professora G, grifo nosso).

Ah, às vezes sim, mas não relacionado à Educação inclusiva (Relato do Professor H, grifo nosso).

Diante desses relatos, o que observamos é que os professores não apresentam relatos sobre sofrimento docente em relação à presença de um aluno PAEE na sua sala de aula, porém, esses relatos nos direcionaram para algumas queixas dos professores sobre a Inclusão Escolar, que não se configuram como sofrimento, mas sim, sobre aquilo que os professores acreditam que poderia melhorar e que, depois, abriram espaço para o compartilhamento das queixas relacionadas à profissão.

Primeiramente, podemos discorrer acerca da demanda de trabalho e da carga horária, já que esses docentes afirmam não haver tempo disponível para melhor se dedicarem às exigências da IE. O Quadro 8 mostra as cargas horárias dos professores e a demanda de trabalho, porém é importante enfatizar que essas cargas horárias são referentes à escola escolhida para a entrevista, ou seja, alguns professores trabalham em mais escolas, do que somente aquela utilizada para a entrevista.

Quadro 8: Cargas horárias e Demanda de Trabalho dos Professores

Professor(a)	Carga-Horária	Demanda
A	34 horas/aula	Aulas
B	10 horas/aula	Aulas
C	14 horas/aula	Aulas
D	35 horas/aula	Aulas e Coordenação do Novo Ensino Médio
E	16 horas/aula	Aulas
F	12 horas/aula	Aulas
G	30 horas/aula	Aulas e Coordenação do Novo Ensino Médio
H	33 horas/aula	Aulas

Fonte: A Autora.

Sobre essas cargas horárias e a demanda de trabalho, alguns professores relatam as suas dificuldades de dedicação aos alunos com deficiência:

Ah, o meu sentimento é que eu queria ter um tempo maior para acompanhá-lo, poder dar uma atenção especial para ele, o que não é possível (Relato do Professor A, grifo nosso)

Não (sinto que faço tudo ao meu alcance). E para fazer tudo que está ao meu alcance, eu sinto que não tenho tempo para isso porque falta um direcionamento. A gente é só empurrado, na escola estadual está complicado, porque a gente é só empurrado (Relato do Professor B, grifo nosso).

A primeira dificuldade é ter o tempo para preparar as aulas como deveria preparar, eu deveria elaborar elas muito melhor (Relato do Professor E, grifo nosso).

A dificuldade é a seguinte, como eu sou professor regente da turma e eu tenho pouco tempo, então eu não tenho como ficar parando a aula para me dedicar a aluno de inclusão, eu comprimento, eu converso, se der uma folguinha eu tento ajudar, ajudo a professora de apoio, tento correr atrás de atividade adaptada, mas a dificuldade é essa. Nós temos aqui em torno de 30 alunos, na outra escola 40, como que eu vou fazer para atender todo mundo? (Relato do Professor C, grifo nosso)

Ou seja, esses professores reconhecem que poderiam se dedicar mais a IE, mas, que o tempo, a demanda e a carga horária de trabalho os impossibilitam de realizar tal feito. A questão da carga horária e da demanda também pôde ser explorada com relação a profissão de maneira geral. Alguns professores relataram, sem especificar a IE, a questão do excesso de trabalho e o quanto esse fator traz alguns sentimentos relacionados à profissão. Vejamos esses relatos:

Nossa, eu não gosto nem de pensar nela (na carga horária). É muita coisa. muita coisa... (Relato da Professora D, grifo nosso)

(O sofrimento) [...] é basicamente na cobrança, no excesso de trabalho, pensando no sistema num todo, de demanda, de cursos, é muita coisa, reunião semanal, é uma carga grande nesse sentido, que eu acho que me pesa mais. (Relato do Professor H, grifo nosso)

[...] eu acho que falta um pouco pensar no lado humano do professor, professor também cansa, também leva muito trabalho para casa, o professor também tem família que precisa da atenção, todo trabalho nosso não se resume a escola, a gente não vai embora daqui e acabou né, a gente leva muito trabalho para casa e trabalho muito mesmo em casa, então toda essa pesquisa, esse estudo, é tudo muito cobrado que a gente saiba, que a gente tenha, que a gente faça, mas ninguém vê o que a gente precisa né? (Relato da Professora G, grifo nosso)

[...] o professor tem 16 aulas, 4 horas de módulo na escola, 4 horas de módulo em casa. Em casa, só na segunda-feira eu trabalhei 5 horas a noite, na terça trabalhei, na quarta trabalhei na semana passada. Eu trabalhei na quarta e só na quinta não. Aí você fala assim: quantas horas de serviço você fez em casa? 10 horas por semana e é para fazer quatro. (Relato do Professor A, grifo nosso)

Dentro da perspectiva da psicodinâmica do trabalho de Dejours, a escola tem sido submetida à ótica do neoliberalismo, com agravamento da situação da produtividade e da eficiência de mercado. Essa lógica afeta principalmente a identidade do professor que se vê refém das obrigações impostas pela gestão e pela tamanha carga horária necessária para dar conta dessa produtividade, além disso, existe um choque entre a demanda pessoal e a demanda de trabalho que levam o professor ao estado de estresse, cansaço e sofrimento (SILVA E PIOLLI, 2017). É possível observar essa relação no relato da Professora G

acima, em que ela expõe todas as demandas pessoais ligadas à família, ao cansaço, mas que se choca com as demandas do trabalho.

Ou seja, tenta-se romper com os moldes sociais da escola e coloca o foco na produção, na competitividade, dentro de um novo tipo de gerenciamento escolar que busca profissionalizar os professores e não os tornar centrais no valor social e político da escola. Esse é um modelo de escola pautado na educação republicana, que se distancia do papel social, cultural e político escolar e tem seu foco em interesses econômicos particulares, tornando a educação produtiva e rentável (LAVAL, 2004).

Essas questões também precisam ser vistas a partir do panorama político e social que constroem a identidade docente a partir das relações dentro da escola. Existe uma hierarquia dentro do ambiente escolar que coloca regras, objetivos a serem alcançados que não partem do docente, mas sim, de uma imposição, de um gerenciamento. Isso leva o professor também a quebrar vínculos sociais que podem o levar ao sofrimento (SILVA E PIOLLI, 2017).

A exaustão física, mas também a exaustão emocional tem feito parte dos relatos dos professores que investigamos e esse cansaço, estresse, o sentimento de que a carga horária do trabalho docente é exaustiva parece ter se tornado uma característica do trabalho docente, já que ele se apresenta de forma repetitiva em diversas pesquisas (CODO e VASQUES-MENEZES, 1999b; BALDUCCI *et al*, 2021). Nessas circunstâncias, a exaustão emocional, sendo um dos sintomas da Síndrome de Burnout, pode também indicar um fator de quando o professor mesmo que queira, não consegue doar mais de si pela prática docente.

Por consequência, outros fatores podem aparecer como a frustração, a desmotivação, o desânimo, a perda da afetividade que se caracteriza como a despersonalização, o desamparo, a cobrança e a busca por ajuda médica e psicológica. Nesse sentido, podemos associar os seguintes relatos dos professores:

*Sim (sinto que tenho passado por sofrimento). **Eu entrei no psicólogo né? Por todo estresse. Porque é tudo muito bonito no papel, a educação funciona. Eu não sei o que você pensa, mas assim nós utilizamos todas as teorias pedagógicas, mesclamos, e assim conseguimos fazer educação. Mas é muito frustrante a gente vê o que está escrito, mas não acontece [...]. Eu sou fã do Cortella, eu gosto, e vejo educação como sendo para mudar as coisas mesmo, é uma fonte de vida, não é só uma fonte de dinheiro e é muito triste, é frustrante ver como muitos veem só como dinheiro. [...]. Eu fico irritado em essas coisas, estressado, tanto que comecei na psicóloga por conta disso, para tentar separar essa vida sabe? Porque você chega em casa e fica pensando, fica preocupado, porque o professor é assim se está tomando banho, está pensando em atividade, pensando numa aula [...].** (Relato do professor E, grifo nosso).*

*Com relação ao geral, com certeza absoluta (sinto que tenho passado por sofrimento). [...]. **Tenho todas as desmotivações, todos os motivos para poder desistir.** Eu acredito que eu estou falando em nome de 99%, eu vou deixar 1%, para ser otimista como todo bom professor é viu, mas **eu acho que eu tô falando em nome de 99% de todo profissional da Educação**, e aí eu vou te falar que isso não acontece só na pública não viu, eu tenho as duas vertentes (pública e particular), e falar que lá nós temos valorização? É nenhuma também. (Relato da Professora D, grifo nosso).*

*[...] a gente **tem que só acatar ordem** que é assim que o sistema funciona então assim é **frustrante** e frustrante também aquela questão de que você vê que tem aluno dedicado em sala de aula, tem aluno que está tendo todas as chances, você está trazendo dinâmica diferente de aula, você está trazendo condições bacanas, você sabe que o aluno não passa por aquelas situações de dificuldade em relação familiar, que tem suporte, mas não quer estar ali naquele momento [...]. **Essas situações acabam frustrando muito a gente** também porque a gente sabe aquele aluno não está apto, mas a gente precisa formar ele porque é para manter o sistema. (Relato do Professor B, grifo nosso).*

*[...] Igual agora, eu fiz uma prova entreguei para todos, para a professora de apoio e para a coordenadora, e falei “eu estou detectando esse problema, o que eu posso fazer?” **Esperando que me tragam soluções. É muito ruim.** Não dá medo, mas é ruim quando a gente **não tem esse apoio**... (Professor E, grifo nosso)*

*É ordem de cima, de cima, de cima e o professor está ali no final da cadeia então cai tudo na gente e aí fica essa **questão de cobrança** “ah, mas você tem que buscar a formação”. **E aí a gente vai buscar formação e o Estado não providencia pagamento adequado para a gente conseguir a formação**, plano de carreira é ruim, aqui em Minas né? É bastante defasado com relação ao restante do país. **A gente tem uma dificuldade muito grande de receber apoio dentro das escolas**, para conseguir por exemplo, professores que estão nomeados, eles não conseguem pedir afastamento. (Relato do Professor B, grifo nosso).*

*Às vezes tem alguém na sala que **não te dá tanto apoio quanto você precisaria** (Relato da Professora G, grifo nosso).*

Buscando compreender esses sentimentos partindo dos referenciais de Codo e Vasques-Menezes (1999b), é possível observar um sentimento que os prende à prática educacional, mesmo apresentando queixas suficientes para a desistência. Ou seja, mesmo diante das frustrações, do desânimo, do baixo envolvimento com o trabalho, da carga horária excessiva e do sofrimento, esses docentes ainda estão lá, não desistiram. E o que nos faz questionar é, por que? Os professores, por vezes, como afirmado pela Professora D, possuem um otimismo que se julga até mesmo contraditório. Mas que, por outro lado, configura-se como uma expectativa muito alta, que gera também grandes frustrações.

Essas frustrações podem acabar por fragilizar a identidade do professor, pois de um lado ele possui uma concepção muito idealizada da profissão e de outro lado ele sofre, já que as idealizações não correspondem às suas expectativas, ou seja, é um estado “profissional encalacrado entre uma vida que castra os sonhos um a um, e uma profissão

que tem nos sonhos o seu modo de ser” (CODO E VASQUES-MENEZES, 1999a, p.42). É possível observar essa questão no primeiro relato acima do Professor E, em que ele enfatiza o quanto acredita que a educação funciona, o quanto investe nas diversas metodologias e teorias pedagógicas, mas de outro lado ele sofre, busca por ajuda, já que o seu investimento parece não funcionar. É uma prática que parece não fazer o professor dissociar sua vida particular de sua vida profissional, já que aquilo que acredita e idealiza faz parte de si integralmente. Dessa forma, o professor não dedica apenas as teorias pedagógicas, o estudo, o seu tempo, mas dedica sua vida integralmente à prática docente. Não é incomum notar professores que desempenham funções e tenham significados para seus alunos que ultrapassam a relação professor-aluno:

Nós não temos psicólogo aqui na escola, então nós somos professores, nós somos pais, tem professoras que fazem papel de mãe e nós temos que ainda ser psicólogos, conselheiros porque eles se inspiram em nós (Relato do Professor A, grifo nosso).

Ou seja, é uma profissão em que se acredita que sejam capazes de realizar tudo, sem medir esforços, capazes de se dedicar infinitamente para realizar diversas funções simultaneamente, mas que gera uma expectativa muito alta de realização podendo levar esse docente a momentos de pura insatisfação, já que o retorno não volta integralmente da mesma forma, como mostrado na Figura 2, sobre a quebra de vínculo afetivo – “Essa plenitude de possibilidades pode conduzir o profissional educador aos céus, mas também pode conduzi-lo a um inferno pessoal” (CODO E VASQUES-MENEZES, 1999a, p.39).

Nossa perspectiva não é colocar a culpa no professor e sim compreender sua identidade que está vinculada à sua prática docente. Da mesma forma, apesar de serem referenciais pautados em perspectivas diferentes, nos referenciais psicanalíticos temos que a profissão docente é uma “profissão bastante narcísica, de memórias e ilusões gloriosas e de pleno investimento em si” (PEREIRA, 2016, p. 158). Ou seja, que quando posta à risca, às falhas, à incerteza e aos conflitos pode gerar uma grande quebra de expectativa.

Por isso, a grande importância de se arriscar, de admitir os erros, as falhas, e até mesmo de angustiar-se, mesmo em um tempo onde não se permite sofrer, onde se busca eliminar todas as fontes de angústia, que muitas vezes levam os professores a medicalizações exageradas e a rechaça à dor. Para Pereira (2016), existem motivos suficientes para que esses professores sejam ouvidos, para que haja a oportunidade de que falem de suas frustrações, de suas angústias e quebras de expectativas.

Não nos parece, entretanto, principalmente pelas análises pautadas em Dejours, que a escola, o Estado e a gestão tem proporcionado mecanismos e ferramentas para esse encorajamento e para a escuta, pelo contrário, as queixas dos professores são repetitivas sobre o salário, a falta de apoio, a cobrança e carga horária, ou seja, é necessário tornar a voz do professor mais passível de escuta, valorizar a voz desse professor que pede por ajuda.

Pereira (2016) aponta para a importância da orientação clínica, dentro da perspectiva psicanalítica, mesmo dentro dos ambientes escolares, criando espaços de compartilhamento de angústias e coletivos de professores, formadores e a gestão. A orientação clínica, segundo Pereira (2016), contribui para que ao falar o professor seja capaz de compreender seus próprios sintomas, além de que ao compartilhar de suas dores ele também pode se abrir para a oportunidade de transformar suas concepções, ou seja, há a troca do lugar de queixas para o lugar de esclarecimentos ao falar de suas interrogações (BASTOS E KUPFER, 2010), como por exemplo, podemos citar o laudo médico, que foi uma queixa muito frequente entre o professor E e a professora F:

(As deficiências) [...] que aparecem aqui é TDAH, autismo, mas é muito relativo... porque assim nos laudos vem assim “deficiência intelectual”, “deficiência intelectual leve”, não vem um CID (Relato do Professor E, grifo nosso).

O que eu gosto mesmo é do laudo, alguns laudos eu tive acesso e eu vi, é bacana o laudo porque lá coloca o aluno tem capacidades de raciocínio, sei lá... lógico, de causa-consequência, ou não tem isso, mas tem aquilo, então no laudo já vem mais ou menos uma descrição que é uma “belezinha”, porque dá para trabalhar melhor. (Relato do Professor E, grifo nosso).

Muitos, muitos, muitos (alunos PAEE). Você quer números? A gente tem os “laudados”, os possíveis casos que eu também já separei para talvez ir para o laudo né? (Relato do Professor E, grifo nosso).

[...] os laudos eu sei pela legislação tem que ser apresentado para o professor, mas não são e isso frustra. (Relato do Professor E, grifo nosso).

Nessa escola no momento... (pensando se teria alunos PAEE). Até têm, mas como não tem laudo a gente não tem como trabalhar de forma diferenciada, para trabalhar de forma diferenciada, para que ele seja atendido com professor de apoio e recursos, tem que ser o laudo fechado com o psicólogo. Na escola a gente percebe né, os alunos que têm dificuldade, mas sem laudo aí não tem como eles terem direito a professor de apoio, sala de recursos e para trabalhar diferenciado. [...]. Aqui eles estão fechando laudos dos alunos que é para eles poderem ter esse direito [...]. Às vezes o que falta pelo menos hoje em dia na escola é as mães também procurarem o médico para poder fechar o laudo para escola contratar o professor de apoio, frequentar a sala de recurso né e melhorar aprendizagem. (Relato da Professora F, grifo nosso).

Por meio das queixas mencionadas, pode-se observar que o laudo médico gera algumas concepções nesses professores: no professor E a frustração pelo laudo não ser

apresentado a ele por diversas vezes e na Professora F a concepção de que não há como realizar um trabalho diferenciado por não haver o laudo médico correspondente ao aluno, ou seja, o impedimento de realizar o trabalho. Essas concepções nos revelaram alguns pontos sobre essas queixas, pois se elas fossem melhor esclarecidas, talvez as expectativas dos professores seriam diferentes.

O diagnóstico clínico é um importante passo na direção do processo de acolhimento, de encaminhamento e de tratamento para com o aluno com deficiência, mas ele não é uma obrigatoriedade legal e nos revela diversas concepções sobre a exclusão de pessoas com deficiências nas escolas. Por não haver um direcionamento adequado e um não conhecimento por parte do professor de alguns aspectos legais e históricos sobre a deficiência, esses mesmos professores podem apresentar queixas e sentimentos sobre o laudo médico e sobre seus alunos que poderiam ser diferentes.

A professora F menciona a obrigatoriedade do laudo médico para que o aluno PAEE tenha acesso ao AEE, sala de recursos e para que ela possa fazer um trabalho diferenciado. Não foi questionado à professora se essa é uma obrigatoriedade passada a ela por meio da escola ou se é uma concepção da própria professora, sendo assim, foi necessário que procurássemos essa legislação, referente ao estado de Minas Gerais ou à própria SRE de Itajubá/MG. Após muito procurar, acessar o *site* da SRE de Itajubá/MG e as diversas legislações que regem as escolas estaduais da cidade, não foi encontrado documento que fizesse menção à obrigatoriedade do diagnóstico médico para o direito ao Atendimento Educacional Especializado.

Sendo assim, nos pautamos nas legislações que nos foram enviadas pela SRE de Itajubá/MG e pelas legislações federais que dispõem sobre o AEE e sobre a Inclusão Escolar. Nesse sentido, tendo acesso à Nota Técnica nº4 de 2014 que dispõe sobre os documentos comprobatórios para alunos PAEE, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) sabe-se que:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014, p.3).

Ou seja, diante da queixa da professora sobre até mesmo o fato dos pais dos alunos não irem atrás do laudo médico, enfatizamos que essa queixa poderia ser solucionada com o conhecimento legal de que o diagnóstico médico não é uma obrigatoriedade, sendo assim, o acesso ao AEE, sala de recursos e o trabalho diferenciado poderiam ser realizados da mesma forma, como são para aqueles alunos que possuem o diagnóstico médico. Igualmente, a necessidade que o Professor E possui de ser apresentado a ele o laudo médico. A presença ou não do diagnóstico clínico não deve impedir esses professores de realizarem as tarefas que desejam, quando identificada alguma característica que os leve a querer tomar alguma atitude diferente frente ao aluno.

A necessidade de um diagnóstico médico nos leva a refletir sobre a história da deficiência, que durante anos foi pautada no modelo médico. O papel da medicina na história das deficiências foi a da institucionalização e da exclusão das pessoas com deficiência por uma questão puramente biológica, marcada pelo viés da reabilitação e terapêutico. Ou seja, é a deficiência sendo olhada pela ótica estatística, da norma, e da medicina, em que as ações clínicas deveriam reparar o corpo com deficiência (SILVA E RIBEIRO, 2017; DINIZ, 2012a; MENDES, 2006; FRANÇA, 2014).

Com o advento dos estudos sociais da deficiência, foi proposto um novo modelo de escola que deveria se responsabilizar pelas pessoas com deficiência. No início, mesmo dentro das escolas, essas pessoas eram colocadas em classes separadas, ainda reforçando a presença de um olhar segregatório. Mas, aos poucos, a Inclusão Escolar passou a não ser mais atrelada aos conhecimentos e convicções médicas (SILVA E RIBEIRO, 2017).

Porém, quando vemos a escola ainda se apegando e julgando obrigatório a necessidade do diagnóstico médico para que essas pessoas recebam e exerçam seus direitos, percebemos o quanto o viés do modelo médico ainda se faz presente dentro da sociedade e, mais especificamente, na escola. Isto é, a deficiência sendo vista como doença. É a tendência de patologizar a deficiência trazendo contornos do modelo biomédico que tende a tornar as pessoas com deficiência incapazes, além de rotular o aluno a partir de um diagnóstico clínico. O rótulo atribuído ao aluno pode acontecer sem que o professor perceba que isso acontece. O professor E menciona a palavra “laudado”, ou seja, é o aluno tomando a forma de um diagnóstico médico. Tudo isso pode levar a um tratamento diferente, excludente, direcionado ao aluno, tanto do professor quanto dos colegas e da gestão, apenas por um diagnóstico e atribuindo a ele mais incapacidades do que capacidades.

É possível compreender a necessidade de nossos professores, porém, o conhecimento da história da deficiência e das legislações poderia fazer com que esses professores não criassem expectativas em torno da aceitação e da procura de médicos por parte da família, da apresentação do laudo médico e da impossibilidade de realizar as atividades que desejam com esses alunos. Entendemos a importância do diagnóstico em alguns casos, principalmente para diferenciar as deficiências e não as colocar dentro do mesmo espectro de necessidade. Porém, é primordial o entendimento de que se algum aluno possui necessidades específicas e não apresenta laudo médico, é dever da escola e do professor se responsabilizarem por esse aluno, garantindo o direito dele ao acesso ao AEE e à sala de recursos. Além disso, é necessário problematizar concepções que demonstrem o viés do modelo médico dentro das concepções da escola, para que elas sejam mudadas.

Essas queixas em torno da relação família-professor(a) e família-escola foram recorrentes nas entrevistas. Essas queixas no que se refere à inclusão escolar faziam referência a falta de cobrança dos pais em casa, sobre a não aceitação da família com relação à deficiência do filho(a) e sobre a não procura dos pais por um médico para atestar um laudo:

Muitos de nós estamos preparando sim, nós tentamos, mas a iniciativa tem que vir de casa, os pais cobrar a tarefa, entregar serviço, lógico que dentro do nível de desenvoltura (Relato do Professor C, grifo nosso).

*[...] em 2019 alguns alunos que precisavam de acompanhamento vinham de outras escolas ou de outros estados normalmente por conta de **dificuldade familiar** [...]. Então assim, alguns que vieram de fora, eles não tiveram acompanhamento desde cedo, **demorou para família correr atrás**, a escola puxava, **mas no final das contas é a família que tem que buscar esse apoio** [...]. Eles sempre comentam que o número de alunos que deveriam ter professor de acompanhamento é muito maior, **mas a família não aceita, eles não correm atrás de médico, não corre atrás de aula de acompanhamento dos filhos porque eles acham que não existe algumas dificuldades.** (Relato do Professor B, grifo nosso)*

*Acho que o pai decidir é até melhor (se fica na escola regular ou especial). Porque **tem pais que não aceita a deficiência do aluno**, então o pai que não aceita, **a criança não desenvolve se o pai não foi o primeiro que apoiar levar no médico** ajudar o filho ele não vai desenvolver e podendo escolher eu acho que vai ser até melhor [...]. Às vezes **o que falta pelo menos hoje em dia na escola é as mães também procurarem o médico para poder fechar o laudo** para escola contratar o professor de apoio, frequentar a sala de recurso né e melhorar aprendizagem (Relato da Professora F, grifo nosso).*

É preciso entender, primeiramente, as particularidades da família e da escola. A escola possui um papel legal de atender a população tendo principalmente a função de comunicar o saber que é culturalmente construído. Já a família tem como principal função a socialização, bem como a introdução de aspectos como a língua, a educação moral e

valores (OLIVEIRA E MARINHO-ARAÚJO, 2010). Esses papéis são complementares, sendo já previsto a parceria na Declaração de Salamanca e delimitando as especificidades de cada um, ou seja, a escola deve propor ambientes de participação ativa para os pais ou responsáveis para desenvolver relações, e quando necessário a escola deve propor mecanismos de ajuda aos pais, com informações necessárias e devem ser constantemente encorajados a se tornarem ativos na vida dos filhos com deficiência (UNESCO, 1994).

Porém, o que acontece é que por vezes a família enfrenta desafios para assumir a responsabilidade que lhes é legalmente atribuída, então o que se observa nesses cenários é a responsabilidade sendo passada à escola. A escola, nesses casos, que deveria agir com essa responsabilidade, acaba apenas culpabilizando a família e então a relação família-escola é prejudicada (OLIVEIRA E MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Nesse âmbito de dificuldade familiar, é necessário que a escola se torne mais sensível a alguns aspectos familiares. Segundo Serra (2010), quando uma família recebe um diagnóstico clínico de um filho(a) com deficiência, é natural que ela passe por períodos de sofrimento, desconforto, confusão, solidão e luto, já que houve uma expectativa muito grande sendo direcionada à criança idealizada antes e depois do seu nascimento. Isso também pode acontecer com famílias que não possuem o diagnóstico clínico, mas que percebem que o filho possa ter alguma deficiência.

Ainda nesse sentido, a família pode encontrar dificuldades financeiras para proporcionar aos filhos a possibilidade de um diagnóstico ou de um acompanhamento, quando necessário. Além disso, outras dificuldades pessoais também podem aparecer, como por exemplo, de mães que deixam suas profissões para cuidar dos filhos já que delas é mais exigido esse papel. De certa forma, é uma crise inevitável no âmbito familiar, que muitas vezes a escola não tem conhecimento. Ou seja, os sentimentos da família em torno da criança ou adolescente com deficiência são variáveis, mudando de acordo com a idade do filho(a) e de acordo com as necessidades, e com o tempo as expectativas vão sendo reajustadas (SERRA, 2010).

Nesse contexto, entende-se que quando a pessoa com deficiência é incluída no âmbito escolar, a família também deve ser (SERRA, 2010). Mesmo com todas as dificuldades que a escola pode apresentar, é preciso que a escola crie mais ambientes de participação ativa da família, para que a escola e os professores conheçam mais intimamente a realidade que cerca essas famílias. É notável que nos ambientes escolares existe pouca oportunidade de contato entre família-professor, justamente pela demanda da escola que é grande, mas no contexto da inclusão escolar seria primordial que essa

comunicação existisse, já que a família e a escola, apesar de papéis diferentes, também possuem objetivos em comum.

Essa comunicação seria importante para que os professores e a escola consigam orientar, aconselhar e até mesmo mudar algumas concepções que a família tem em torno do filho(a) com deficiência. Algumas orientações que Serra (2010) propõe são, por exemplo, professores encorajar os pais a manterem um relacionamento afetivo com o filho(a) e evitar o isolamento, dar sugestões aos pais de como proceder e continuar as atividades escolares em casa, procurar ajuda psicológica para que falem de suas angústias e a importância de manter seus filhos na escola.

Algumas vezes, a cobrança pode vir por parte da família sobre o professor, como se a escola fosse dar conta de toda a demanda do filho(a) com deficiência, que muitas vezes pode encarar a escola como a salvadora ou até mesmo como um local de tratamento e reabilitação dos filhos (SERRA, 2010). Mas essa cobrança vem justamente porque a família não conhece profundamente qual é o verdadeiro papel da escola e da própria história e legislação sobre as deficiências e, então um excesso de demandas recai novamente sobre o professor. Por isso a comunicação também seria importante nesses casos, para que a família consiga separar aquilo que é de responsabilidade dela e do que é de responsabilidade do professor e da escola.

Para além dessas queixas citadas, foi também perguntado aos professores aspectos ligados às suas concepções acerca da inclusão escolar e percebemos que algumas percepções não são compatíveis com aquilo que de fato se caracteriza como a inclusão escolar, definida em nossos referenciais teóricos. Alguns professores mencionam questões ligadas a ideologias políticas, outros acreditam se tratar de uma imposição e ainda houve o questionamento do laudo médico de alguns alunos. Quando perguntado à professora D qual sua opinião sobre a Inclusão Escolar na escola que trabalha, ela nos questiona sobre qual Inclusão Escolar estávamos falando e se refere a ela como “forçação de barra”. O professor C acredita que a Inclusão Escolar está ideologizada no país e menciona que, por vezes, a Inclusão Escolar gera uma exclusão dos alunos regulares:

No caso, você diz dessa forçação de barra que fizeram todos os professores ou a educação especial enquanto APAE? (Relato da Professora D, grifo nosso).

O problema é que eu acho que está ideologizada. Acho que a educação especial não é pegar o aluno com necessidades especiais e jogar junto com a escola regular e acabar com os grupos especializados, tipo as APAE. Eu acho que tem que ter aprimoramento lá também e acho que o aluno especial também

*não pode ser incluído, jogado como só necessidade especial como um coitadinho, ele tem que ser estimulado a desenvolvimento. E pior que isso, porque tem uns estudos de inclusão, **de incluir até os alunos regulares, mas que não é dificuldade, é preguiça e outros problemas.** E aí a escola não pode mais cobrar do aluno. **E aí você está excluindo literalmente, você está causando a exclusão.** Então acho que no país tem esse problema. (Relato do Professor C, grifo nosso).*

Inicialmente, devemos nos atentar ao que é ideologia e de que forma a inclusão escolar pode se encaixar dentro de uma perspectiva ideológica. Segundo Chauí (2008), ideologia se constitui como um conjunto de ideias e valores e de normas ou regras que prescrevem os modos de pensar, agir ou sentir. Portanto, trata-se de um conjunto de representações que visa explicar as diferenças sociais, políticas e culturais tendo lacunas de explicações que se configuram como importantes para o contexto da ideologia, já que uma ideologia não procura dar respostas prontas e acabadas (CHAUÍ, 2008; CHAUÍ, 2016).

Dentro desse contexto, podemos considerar que uma ideologia pode nortear a forma de se enxergar o mundo e de orientar políticas públicas, sendo possível uma ideologia capaz de incluir pessoas ou de excluir pessoas ao orientar essas políticas públicas. Ao nosso olhar, compreendendo a inclusão escolar como uma ação interseccional com outras lutas sociais, entendemos que ela se manifesta na direção de romper com manifestações excludentes que são intensificadas pelo capitalismo. Ou seja, ela também se constitui como uma ação específica, pautada no modelo social, que busca pensar os conflitos em torno das normatividades de forma a romper com esses conflitos, garantindo que as pessoas com deficiência sejam vistas a partir de suas particularidades, exercendo aquilo que as é por direito.

Não sabemos ao certo de qual ideologia o Professor C tem se baseado para afirmar que a inclusão escolar está ideologizada, já que não foi questionado posteriormente, porém, é necessário enfatizar que essa também é uma manifestação ideológica, a partir da sua forma de enxergar a inclusão escolar que pôde ser moldada a partir de suas experiências pessoais e profissionais. Sendo assim, ao mencionar que estar ideologizada se constitui como um problema, entendemos que talvez se constitua como um problema porque a ideologia que norteia a inclusão escolar pode não ser compatível com a ideologia que norteia a sua visão de enxergar essas questões.

Na mesma declaração, o professor menciona estudos de inclusão que visam incluir até os alunos regulares, mas que na sua visão, isso acaba gerando uma exclusão desses alunos e aponta que possivelmente não se trata de dificuldade, mas sim de preguiça e

outros problemas. Sobre este relato, entende-se que quando um aluno apresenta ou é diagnosticado com alguma deficiência (já que estávamos falando de alunos PAEE), suas necessidades não devem ser banalizadas ou ignoradas. Sendo assim, se um aluno dito regular apresenta necessidades educativas especiais e se configura como PAEE, entendemos que esse aluno faz parte das intenções da inclusão escolar, ou seja, não deveria existir a possibilidade de que esses alunos fossem excluídos, já que inclusão escolar se direciona para ele. Referir-se a essas necessidades, julgando que elas podem não ser verdadeiras ou que podem ser preguiça, nos explicita contornos de uma fala excludente. A exclusão só existe dentro um ambiente que não é sensível às necessidades educativas desse aluno, portanto, num contexto de segregação e marginalização.

Outra questão que aparece, é menção pela Professora D à “força de barra”, ou seja, a inclusão escolar como sendo uma imposição aos professores. Mais uma vez, vemos a percepção da inclusão escolar sendo vista a partir de suas lentes e não como ela realmente é. A inclusão escolar é de um direito e quando ela é vista apenas como uma imposição, como uma regra, e não vista como uma ferramenta social pelo próprio professor, entendemos que as concepções desse professor sobre a inclusão escolar não são compatíveis com os objetivos por ela propostos.

Diante desses expostos sobre a inclusão escolar de alunos PAEE, podemos afirmar que algumas queixas dos professores de ciências entrevistados recaem sobre às suas próprias responsabilidades e mudanças de pensamento, em que foram citados o laudo médico, as relações familiares e as percepções sobre imposição e ideologias. As primeiras queixas que foram abordadas nessa pesquisa faziam referência à carga horária de trabalho, ao sofrimento que sentem de maneira geral sobre a profissão e, sobre essas queixas, enfatizamos o quanto esses professores precisam ser ouvidos, existe uma necessidade evidente para a criação de programas para ajudar esses professores e prover melhores condições de trabalho.

É importante, também, entender a responsabilidade do professor. Como mencionado, estamos diante de uma profissão que possui muitas expectativas e sonhos ao vislumbrar uma educação que funciona, mas que, ao mesmo tempo, exige do professor que não tenha medo de arriscar-se, de mudar suas concepções e almejar novos conhecimentos e sentimentos, se abrindo verdadeiramente para o novo. A inclusão escolar, que é razoavelmente uma novidade se considerarmos as datas das legislações, possivelmente gerou e ainda tem gerado sentimentos novos nesses professores que os levam a diferentes percepções, mas a educação exige um aperfeiçoamento constante.

Para encorajar nossos professores, citamos Rubem Alves

Os homens (*professores*) são pássaros que amam o voo, mas têm medo de voar. Por isso abandonam o voo e se protegem em gaiolas [...]. Para voar é preciso amar o vazio. Porque o voo só acontece se houver o vazio. O vazio é o espaço de liberdade, a ausência de certezas. Os homens (*professores*) querem voar; mas temem o vazio. Não podem viver sem certezas. Por isso trocam o voo por gaiolas. As gaiolas são o lugar onde as certezas moram (ALVES, 2020, p.13-15).

Diante disso, esta pesquisa pôde encontrar sofrimento de professores de ciências que se relaciona à profissão de maneira geral e não sobre a inclusão escolar. Nossa intenção não é patologizar o sofrimento desses docentes, já que não utilizamos nenhuma metodologia biológica, psíquica ou médica, e sim, nos baseamos e nos limitamos exclusivamente aos relatos dos professores. Para compreendermos como esse sofrimento pode ser amenizado, retomamos os nossos referenciais teóricos. Para Codo e Gazzotti (1999), uma das formas para solução da quebra de vínculo afetivo do professor com seu trabalho, é necessário que este docente encontre maneiras de equilibrar aquilo que investe no trabalho e aquilo que recebe em troca, numa forma de se reapropriar de seu trabalho, permitindo que a tensão se esvazie.

Uma das formas de equilibrar essas tensões é tornando o ambiente escolar mais humanizado, ou seja, permitir que as relações entre professor-aluno sejam mais próximas, na qual o professor conhece a realidade de seus alunos de forma mais profunda, pois assim o professor consegue vincular-se mais afetivamente a seus alunos. Porém, essa é uma alternativa que, segundo Codo e Gazzotti (1999), não funciona para todos os professores, pois ao vincular-se afetivamente esse professor também pode sofrer com a ausência do aluno, por isso é necessário que as proporções de afetividade sejam equilibradas.

O sofrimento docente se instaura no professor porque, entre diversos motivos, o círculo afetivo não se fecha, e então a afetividade do professor é desviada para outras áreas. Por vezes, essa energia emocional pode retornar para o objeto de partida que retorna de forma destrutiva ao professor, em que o corpo responde por meio das dores. Por isso, uma alternativa também é a procura por ajuda – psicólogos e psiquiatras (CODO E GAZZOTTI, 1999).

Para a perspectiva psicanalítica, estamos diante de uma profissão extremamente relacional e essas relações quase nunca se dão por completo e para aqueles que desejam realmente estar nesse lugar social, precisam também compreender que se trata de um lugar de confronto e de contradições. Por vezes, é se perguntar:

[...] privilegiar a diferença ou a igualdade? O sujeito ou a sociedade? Ser pelo particular ou pelo universal? Abrir mão de si pela causa do outro ou colocar-se na história? Respeitar a singularidade de cada um ou transformá-la? Enfatizar saberes e métodos ou valores individuais? Apresentar-se como competente ou arriscar-se no fracasso? Amar a todos ou exprimir seus desafetos? Controlar sua mestria ou expor sua vontade? (PEREIRA, 2016, p.207).

São questionamentos que colocam a profissão docente como uma das profissões desafiadoras, pois requer este lugar de confrontação e para torná-la menos dolorosa o que Pereira (2016, p. 214) propõe é o “fazer liberar e circular a palavra”. Ou seja,

[...] promover espaços de fala, fóruns, roda de conversas; construir e debater casos específicos; expor as dificuldades em solucioná-los; estudar e teorizar singularidades; registrar as observações dos pares, colegas, especialistas; discutir as ações que outros tiveram em situações similares; deixar-se inquietar e manifestar isso em palavras. Assim, tem-se a chance de tais palavras se tornarem mudanças subjetivas, gestos coletivos, ações efetivas, política imediata e até, quem sabe, política pública (PEREIRA, 2016, p.214).

Jamais conseguiremos uma inclusão escolar de qualidade dentro da área específica de ciências sem, também, que sejamos capazes de ouvir nossos professores, sem debater os temas que esses professores têm se angustiado, sem que as instituições tornem essas discussões públicas para que esses e outros professores consigam repensar suas práticas, sua afetividade com os alunos com deficiência e para que esses professores se tornem mais encorajados na sua prática docente, aperfeiçoando seus conhecimentos e se desapropriando do preconceito, que será melhor discutido na sessão posterior.

4.3. A Relação entre o Preconceito e a Inclusão Escolar

Quando se trata do estudo do preconceito ligado à inclusão escolar de pessoas com deficiência, sabe-se que este é um assunto complexo que merece discussões profundas acerca do tema e, pela sua complexidade, entendemos o quanto ele pode se configurar como um grande desafio na atuação docente. A intenção, nesta pesquisa, não é de julgamento, mas de obter significado ao que se considera, a partir da literatura que norteia este estudo, essencial à plena participação de pessoas com deficiência na escola - um ambiente inclusivo, livre de manifestações preconceituosas. Tais declarações podem, por diversas vezes, não se apresentar de formas explícitas, mas manifestarem-se de formas menos acessíveis.

Nesse sentido, foram analisadas as falas da professora D, com o intuito de correlacioná-las com os referenciais teóricos adotados, em especial com os escritos de

Crochík (2011), mas também com outros autores que podem acrescentar sentido a essa discussão.

Apesar das inúmeras tentativas marcadas por muitas barreiras, sejam elas arquitetônicas, atitudinais e, até mesmo, institucionais, a legislação e os movimentos de lutas sociais têm permitido que o PAEE possa participar dos espaços escolares. A título de exemplificação desse esforço, podemos citar o Decreto nº10.502, que trata da proposta de atualização da Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida, de 30 de setembro de 2020, e prevê a “participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada;” (BRASIL, 2020, n.p) se em escola regular ou escola especial, que foi revogado em 01 de janeiro de 2023, pelo Decreto nº11.370, porém, ainda nos ajuda a explicitar os esforços em manter barreiras para pessoas com deficiência.

Dessa forma, o retrocesso ligado à proposta pode ser evidenciado principalmente se retomarmos alguns aspectos históricos. Houve uma evolução, em termos de compromisso, em conquistar, por exemplo, o direito para que as pessoas com deficiência pudessem acessar os ambientes escolares. Contudo, após anos, foi identificado um retrocesso com a possibilidade de que essas pessoas voltassem às escolas especiais – o que seria uma possibilidade caso o Decreto vigorasse.

Mesmo que haja essas barreiras, no geral, tem-se um contexto atual de aumento de matrículas (BRASIL, 2021), o que torna esta discussão importante em termos de ações dos docentes e, mais especificamente, da sua formação. Na seção 3.1. foi discutido sobre o modelo da racionalidade técnica e esse modelo “que vigorou por muito tempo na formação docente não era e não é capaz de considerar a existência de sujeitos em sua particularidade, nem a dos(as) formadores(as) nem dos(as) alunos(as) que hoje frequentam as escolas” (DINIZ, 2011, p. 42).

Primeiramente, no sentido da formação, tem-se os seguintes relatos da Professora D quando perguntado sobre como se sente preparada para a atuação com o PAEE e sobre como foi o seu processo para se adequar às exigências da educação especial, ela responde, respectivamente:

Que nenhum professor é preparado para isso, e eu me incluo, sou resistente a isso. Não acho que deveriam estar aqui. (Relato da Professora D, grifo nosso).

Eu não me adequo, eu não quero e não vou, porque não é o meu papel. (Relato da Professora D, grifo nosso).

O fato de sentir que nenhum professor é preparado para a atuação com o PAEE, obviamente, incita a reflexão sobre a sua formação, pois a preparação começa no processo formativo do profissional como foi amplamente discutido na seção 3.1., mas não somente nele. O professor se prepara também na sua experiência, na continuidade de formação e na sua atuação com a diversidade. Assim, a formação, neste estudo, não é considerada a única problemática envolvida nas falas da professora.

É possível verificar alguns aspectos envolvidos nas afirmações que evidenciam a sua subjetividade e não somente aspectos sobre a sua formação. Quanto à subjetividade, Diniz (2020) aponta que cada professor deve se perguntar qual é a posição que ele irá assumir diante da inclusão (DINIZ, 2020). Nesse caso, ao verificar os relatos, percebemos que eles demonstram a sua posição de forma clara - “eu não quero e não vou, porque não é o meu papel”. Dessa forma, é evidente a sua (assumida) resistência à inclusão escolar.

Nesse mesmo aspecto, podemos relacionar as falas da professora também com a frieza que é discorrida por Crochík (2011), na qual é mencionado que esse tipo de manifestação não é a ausência da experiência com o sujeito, mas sim a negação dessa experiência, o que se configura como um preconceito que tende a negar “a presença daquele que está presente” (CROCHÍK, 2011, p. 38). Ou seja, temos manifestações claras do seu posicionamento quando diz que é resistente e que não deseja se adequar à inclusão escolar.

Outro aspecto evidenciado nas falas da mesma professora é sobre a questão da racionalidade tecnológica presente no trabalho de Crochík *et al* (2006). Esse aspecto trata-se, na verdade, da ideologia da racionalidade tecnológica. Neste caso, vale ressaltar a diferença entre a racionalidade técnica, anteriormente mencionada, e a ideologia da racionalidade tecnológica. A primeira diz respeito a informações ligadas à formação de professores, que já foram discutidas anteriormente. Já a segunda, por sua vez, refere-se a pessoas com “formas de pensamentos sistemáticos, lógicos, matemáticos, que tendem a entender da mesma maneira os fenômenos sociais e os fenômenos da natureza” (CROCHÍK *et al*, 2006, p. 59).

Em outro texto, Crochík (2000) evidencia que a ideologia da racionalidade tecnológica ultrapassa conceitos de crença e de valores, que tendem a influenciar a percepção desses fenômenos com a lente da razão instrumental. Esse estudo possibilitou ao autor correlacionar a ideologia da racionalidade tecnológica com características narcisistas de personalidade. E, em outro estudo, também permitiu relacionar a ideologia ao preconceito (CROCHÍK, 2005). “Assim, quanto mais o pensamento do indivíduo é

sistemático, técnico, mais ele apresenta características narcisistas de personalidade, maior é a sua adesão à ideologia fascista e maior a manifestação de preconceitos” (CROCHÍK *et al*, 2006, p. 59).

Quando associado à inclusão escolar, os autores destacam que o preconceito e a ideologia da racionalidade tecnológica tendem a ser correlacionados, pois, de um lado, dificultam o entendimento de que pessoas com deficiência podem se desenvolver tão bem quanto os outros alunos. Sob outro ponto de vista, há a dificuldade que professores terão em tornar o ambiente escolar cada vez menos segregado. Além disso, é ressaltada a importância de manter os docentes envolvidos nos processos de pesquisa, para, assim, conhecerem suas percepções acerca da inclusão escolar (CROCHÍK *et al*, 2006).

Quando perguntado à participante se esta sente que tem feito tudo o que está ao seu alcance sobre a educação inclusiva e se faz algo de diferente em termos pedagógicos, ela responde, respectivamente:

Não, porque como eu disse para você, não é minha responsabilidade. Eu não dou aula para educação especial, eu dou aula de química para uma turma de 40 alunos, no caso aqui de 30 então eu não tenho aluno especial, eu tenho 30 alunos e para mim todos eles são iguais. (Relato da Professora D, grifo nosso)

Para eles, especificamente, não. As minhas aulas são todas voltadas para o aprendizado de ensino de ciências. (Relato da Professora D, grifo nosso).

A ideologia da racionalidade tecnológica, investigada por Crochík *et al* (2006), procurou analisar a evidência dessa ideologia em discursos de alunos de licenciatura e mostrou que a variável de preconceito se apresentou de forma mais evidente em estudantes dos cursos de exatas, e a ideologia da racionalidade tecnológica apareceu com mais frequência em estudantes de biológicas. Mas, afinal, por que isso pode ser correlacionado com a análise desta pesquisa?

Foi possível notar, na fala da participante, uma grande preocupação centrada no ensino técnico da disciplina de química e em como isso, potencialmente, interfere nas suas percepções e responsabilidade sobre a inclusão escolar. Observa-se, notavelmente, que a professora não se sente responsável por tal atuação, já que sua preocupação está centrada apenas na disciplina de química, ao contrário do fato de que a sua atuação, enquanto professora de química, poderia transformar socialmente todos os estudantes, sem distinção.

Após a menção da atualização da Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida, a participante foi questionada sobre qual era a sua opinião sobre a proposta. Ela respondeu:

*Se eu tivesse um aluno (quis dizer filho) **especial jamais colocaria ele numa escola regular.** [...] Então se eu fosse mãe eu queria a melhor educação para os meus alunos (filhos) e **eu não vejo isso em nenhuma escola regular.*** (Relato da Professora D, grifo nosso)

Ela menciona, ainda, sobre a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), quando perguntado sobre o porquê acreditar que não é seu papel atuar com a educação inclusiva. Vê-se a resposta abaixo:

*Eles precisam, eles necessitam, ou de acompanhamento como dizem, que nem todos têm, ou a fantástica função da APAE, que é incrível, deveriam ter muitas mais por aí, acho um pecado, acho um absurdo o que o estado, não só estado-maior, mas também a prefeitura, fazem de sucatear **uma instituição tão perfeita para eles, porque todas as necessidades que eles precisam eles têm na APAE, não só questão locomotora, mas a questão do psicológico.*** (Relato da Professora D, grifo nosso)

Por meio do conjunto das falas apresentadas, pode-se perceber aspectos muito claros da ideologia da racionalidade tecnológica e do preconceito - mais especificamente manifestado pela sua frieza. Nesse contexto, é válido também o questionamento sobre a emancipação da participação política e social das pessoas com deficiência. A esse respeito, segundo Paiva *et al* (2020), repensar a participação política e social de pessoas com deficiência nos mais diversos cenários é uma ação urgente.

Mesmo após anos de luta e com a garantia de direitos por meio das legislações, ainda hoje, há a possibilidade de que essas pessoas voltem a frequentar espaços com “viés reabilitacional, caritativo e assistencialista” (PAIVA *et al*, 2020, p. 96), como é o caso das classes e das instituições especiais. A perspectiva emancipatória da deficiência, enquanto experiência de vida, parte do lema “nada sobre nós, sem nós”, ou seja, como tornar nossas escolas inclusivas, menos segregadas e preconceituosas sem a participação de todos, sem distinção?

Paiva *et al* (2020) discutem que o lema (“nada sobre nós, sem nós”) é mais do que clientelismo. Quando se questiona o papel das escolas sobre a formação de pessoas com deficiência e acredita-se que a escola (regular) não é o lugar de participação social dessas pessoas, colabora-se com o viés de que esse ambiente (professores, gestores, funcionários) está apenas por fazer papel de servir de clientelismo à pessoa com deficiência.

Nesse sentido, pode-se associar esse papel em mais um relato da participante quando é questionada a respeito de qual é o seu sentimento frente à presença de um aluno com deficiência em sua sala de aula:

Que ele só tá ali fazendo papel de figurante, pelo menos na minha aula. Porque se ele não tem um professor de apoio e eu não posso fazer nada por ele, eu não sou paga para tratar de um único aluno, eu sou paga para cuidar de uma turma que tem 40 alunos. (Relato da Professora D, grifo nosso)

Essas manifestações também assumem um viés assistencialista, que, sob a ótica de Paiva *et al* (2020), historicamente, foram atitudes como essas que resultaram na segregação de pessoas com deficiência, marcada, muitas vezes, por práticas pedagógicas curativas que deveriam fazer com que as pessoas com deficiência se aproximassem daquelas sem deficiência. Nesse contexto, é possível perceber que, apesar das legislações, sabe-se que somente elas, por si só, não têm dado conta de garantir um ambiente escolar totalmente livre de preconceito (PAIVA *et al*, 2020).

Quando perguntado à participante qual era sua opinião sobre a Inclusão Escolar no país, ela responde:

Talvez deveriam ter mais políticas públicas para isso, salas especiais, recursos especiais, uma sala dentro da escola só para educação especial, não sei como funciona isso, ou como funcionaria, porque não faço ideia, eu sei como funciona uma APAE, mas não sei como funcionaria dentro de uma escola regular. (Relato da Professora D, grifo nosso)

Verifica-se, a partir dessa fala, que a professora considera que, no Brasil, deveriam existir mais políticas públicas para inclusão escolar e relaciona alguns recursos como: salas especiais, recursos especiais e uma sala dentro da escola só para educação especial, mantendo, ainda, seu posicionamento frente ao fato de que, dentro da sala de aula regular, o PAEE não tem condições de permanência.

Quando se fala de políticas públicas, é necessário entender que, para pessoas com deficiência, ações e programas promovidos pelo Estado precisam assumir um caráter de reparação da desigualdade, a qual, durante muito tempo, foi perpetuada no sistema de ensino regular. A escola é um ambiente para a diversidade, sendo crucial a luta contra manifestações segregatícias e preconceituosas em relação às pessoas com deficiência, garantindo, assim, a sua participação plena. Dessa forma, dentro de uma mesma escola, permitir que as pessoas que têm deficiência sejam colocadas em salas separadas configura-se como uma atitude segregatícia.

Segundo Maior (2017), “as políticas públicas integracionistas destinadas às pessoas com deficiência são específicas, isoladas e habitualmente restritas à saúde, assistência social e educação especial em escolas segregadas”, o que reforça o fato de que se existem políticas públicas em benefício das pessoas com deficiência, é necessário lutar para que essas políticas públicas em ambiente escolar propiciem um local livre de discriminação.

Nesse sentido, participar dos espaços escolares é perpetuar uma perspectiva emancipatória da deficiência, já que o engajamento social significa também participar politicamente de sua própria história, além de permitir uma maior representatividade que

é importante para contribuir com a presença de mais pessoas com deficiência nos diferentes espaços, fazendo com que as necessidades de acomodação de cada pessoa visibilizem e assegurem concretamente a acessibilidade dos ambientes, das atitudes e da comunicação (PAIVA et al, 2020, p. 105).

Considerando esse ponto de vista, garantir a acessibilidade, rechaçar o preconceito, lutar pela participação plena não são apenas importantes ações para a asseguarção de direitos, mas permite, ainda, que as pessoas com deficiência ocupem os espaços escolares, indo ao encontro dos objetivos da alfabetização científica no que se refere ao fato de todos os cidadãos, sem distinção, possuem o mínimo de conhecimentos acerca de “assuntos econômicos, sociais, políticos, culturais e ambientais” (RIBEIRO E BENITE, 2011, p. 240). Além disso, a educação inclusiva também é parte dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das Licenciaturas, contemplando, assim, o ensino da disciplina de química e de ciências.

Ainda que, segundo Ribeiro e Benite (2011), seja necessária uma revisão dos cursos de Licenciatura para se formar professores mais reflexivos, é importante que estes sejam capazes de refletir sobre a própria subjetividade, sobre aquilo que manifestam acerca de seus alunos e de mudanças de comportamento.

Ressalta-se, novamente, que esta análise não tem a intenção de julgar a participante, pois acredita-se que suas manifestações partem de suas experiências subjetivas enquanto professora. Porém, entende-se que é possível, por meio de suas propagações, gerar reflexões e mudanças de postura. O preconceito, mais especificamente o capacitismo, é estrutural e estruturante (GESSER *et al*, 2020), sendo, por vezes, manifestado dentro dos próprios ambientes escolares. Esses espaços deveriam, na verdade, significar acolhimento, segurança e luta pela manutenção do direito pleno dessas pessoas.

Uma das formas previstas por Crochík (2011) para diminuir a propagação de manifestações preconceituosas diz respeito à hipótese de contato, a qual basicamente defende que, em condições favoráveis, o contato do preconceituoso com a vítima poderia diminuí-lo. Apesar disso, Crochík (2011) também explica que são necessárias condições muito adequadas para que isso ocorra e que a comunidade acadêmica ainda não está totalmente em concordância com esse fato. Entretanto, no caso da inclusão, o que se

pressupõe com a hipótese de contato é que a permanência de pessoas com deficiência, colocando a escola em contato com estas, deveria ajudar a diminuir o capacitismo.

Porém, o autor explica que essa hipótese depende da origem das manifestações. Quando se é explicado por defesas psicológicas, o contato não se torna suficiente para eliminar as barreiras.

[...] quando o preconceito não é devido a defesas psicológicas, quando é superficial, o contato e a experiência podem bastar para eliminá-lo; quando funciona como um mecanismo de defesa psíquica que torna o indivíduo refratário à experiência, somente o contato não é suficiente (CROCHÍK, 2011, p.39).

No caso analisado, acredita-se que somente a entrevista seria insuficiente para prever qual seria a melhor forma para a eliminação das barreiras, pois não se sabe, profundamente, o motivo das suas propagações. Porém, nesta pesquisa, defende-se, em concordância com Crochík (2011), que a experiência, em continuidade, pode se modificar. Não somente a experiência por si só, mas sim a experiência reflexiva, que se pergunta, pois “são elas – a oscilação, a dúvida e a pergunta – que podem reestabelecer a experiência por negar a certeza do preconceito” (CROCHÍK, 2011, p.41)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar os desafios que perpassam a carreira de professores de ciências (química, física e biologia) relacionado à prática da inclusão escolar do Público-alvo da Educação Especial das escolas da rede pública da cidade de Itajubá/MG. Nesse sentido, foi possível encontrar desafios em três frentes principais – a formação de professores de ciências, o sofrimento docente e o preconceito, os quais, permitiram a discussão de outros desafios que também se fizeram presentes na carreira desses professores investigados.

Analisando de forma singular cada relato, pudemos pesquisar não apenas sobre esses professores, mas, foi possível realizar uma pesquisa com os professores de ciências, tornando-os parte do processo desta pesquisa que se importou, também, em valorizar a sua fala, ou seja, foi possível identificar a origem dos desafios a partir do ponto de vista do professor, que, posteriormente também foi identificada a origem desses desafios a partir das nossas análises, baseadas nos referenciais teóricos escolhidos.

Partindo primeiramente do ponto de vista dos professores com relação ao primeiro desafio – formação de professores, identificamos que suas concepções demonstraram a origem desse desafio pautada na falta de preparo, no fato de terem se formado em uma visão muito tradicionalista e na falta de um curso ou na falta da aproximação da Universidade com a escola. Em relação às nossas análises, entendemos que essas dificuldades são explicadas porque nem mesmo nos textos que discorrem sobre políticas públicas tem-se priorizado uma formação de professores para a diversidade. Sendo assim, um melhor direcionamento partindo dessas políticas públicas seria necessário. Normalmente, para a superação dessas dificuldades existe um maior incentivo à formação continuada. Porém, como estamos tratando da inclusão escolar, entendemos que existe ainda um conflito entre uma formação geral e uma formação focada no especial, já que o geral não tem dado conta das grandes especificidades da inclusão e alguns cursos focados no especial, têm demonstrado qualidade duvidosa.

Essas dificuldades ainda estão relacionadas à própria história da formação de professores, que durante anos foi pautada no modelo da racionalidade técnica, presente também na formação de professores de ciências. Ou seja, um modelo de formação que não é capaz de valorizar a presença do professor e nem a diversidade dentro da sala de aula, numa perspectiva sistemática e instrumental da educação. Para a superação esse modelo, compreende-se que a subjetividade, que se manifesta a partir da identidade

docente, poderia auxiliar, isto é, entender que a formação se aperfeiçoa também cotidianamente, na experiência, o que foi demonstrado por alguns professores.

Com relação ao segundo desafio – sofrimento docente, procuramos compreender se o sofrimento docente percorrido em nossos referenciais teóricos teria alguma relação com a inclusão escolar dos professores de ciências entrevistados. Pode-se verificar que isso não ocorre segundo a visão dos professores. Porém, também desse mesmo ponto de vista, encontramos diversas queixas sobre a inclusão escolar, como, por exemplo, a carga horária de trabalho, o laudo médico, a relação família-escola e a ideologia da inclusão escolar. Com relação à carga horária de trabalho, compreendemos que partindo das análises em Christophe Dejours a escola tem sido submetida a visão neoliberal, permitindo realmente que a demanda de trabalho leve o professor ao estado de esgotamento físico e mental, chocando-se com as demandas pessoais e professorais, além de se distanciar do panorama social da educação.

Com relação as queixas do laudo médico, da relação família-escola e sobre a ideologização da inclusão escolar, enfatizamos que foi por meio dessas queixas que pudemos identificar e analisar quais as concepções sobre inclusão escolar que esses professores apresentam. Isto significa que ainda existe uma concepção pautada no modelo médico que tende a dar contornos patológicos à deficiência dos alunos, dessa forma, é possível compreender que algumas concepções precisam ser aperfeiçoadas pelos professores, já que elas têm causado sentimentos nos docentes que poderiam ser amenizados.

Foi ainda possível compreender que os professores relatam que o sofrimento se relaciona com a profissão de maneira geral. As queixas se direcionavam para a carga horária de trabalho, para a demanda de trabalho, sobre as questões salariais e de desvalorização. Nesse sentido, analisamos que não existem suportes que tem sido oferecido a esses professores, quando relacionado com as suas relações com a rede pública de ensino, sendo assim, a falta de apoio a esses professores se mostrou evidente. Portanto, para solucionar o sofrimento enquanto um desafio bastante indigesto a esses professores, recomenda-se a procura por ajuda psicológica e psiquiatra, além da possibilidade de criar mais ambientes confortáveis de conversa a esses professores – rodas de conversa para o compartilhamento de dúvidas e queixas, além do constante permitir a se angustiar-se, manifestando seus sentimentos em palavras para que elas o transformem.

Com relação ao terceiro desafio propagado durante as entrevistas, tem-se o preconceito. O preconceito se manifesta como um desafio, pois, mesmo após anos de

conquistas legais, nota-se o quanto algumas percepções ainda são compartilhadas dentro da escola. A primeira questão avaliada foi a ideologia da racionalidade tecnológica que diz respeito a tendência de se relacionar socialmente de forma técnica, sistemática e que se faz muito presente em indivíduos com essas mesmas características de pensamento. Por ser comum a propagação de preconceitos dentro dessa perspectiva, houve a necessidade de também investigar se essas questões estariam se fazendo presentes nos professores investigados. Foi possível perceber que sim, existe uma relação, cunhada não somente no fato de que professores de ciências possuem pensamentos mais técnicos e sistemáticos e tendem a se relacionar com seus alunos da mesma forma, ou seja, apresentando dificuldade com a inclusão escolar, mas, essa questão também está ligada ao modelo de formação desses professores, como foi discutido. Por este motivo, ressalta-se a urgência de lutar contra esse modelo de formação e contra essas propagações dentro do ambiente escolar, possibilitando uma perspectiva emancipatória que consiga romper com as paredes da Educação Especial.

Tendo cumprido os objetivos propostos, essa pesquisa pôde analisar os desafios que perpassam a carreira docente de professores de ciências da cidade de Itajubá/MG com relação a inclusão escolar do PAEE, além de ter também identificado as origens dos desafios a partir da visão dos professores, identificando e analisando as concepções sobre inclusão escolar desses professores e os suportes que não são oferecidos a esses docentes.

Uma característica distintiva deste estudo foi a possibilidade de estudar o sofrimento docente a partir do ponto de vista de professores de ciências, especificamente, já que em nossa revisão bibliográfica não foi encontrado estudo que objetivasse pesquisar esse público em específico. Mesmo reconhecendo nossas contribuições, julgamos também ser necessário que a comunidade acadêmica da área se debruce sobre o tema, especificamente de professores de ciências.

Esperamos que nossas análises possam contribuir com as pesquisas da área de educação em ciências e para a inclusão escolar de alunos PAEE, de maneira geral, mas, mais especificamente da cidade de Itajubá/MG, podendo auxiliar as escolas públicas da cidade a entenderem os desafios que os professores que trabalham nessas escolas enfrentam. Além disso, possibilitar que a comunidade acadêmica e as Universidades tornem os ambientes e as pesquisas cada vez mais próximas dos professores de ciências, para que ao conhecer suas queixas, possamos trabalhar na direção de tornar esses desafios menos difíceis para nossos professores. Que este estudo possa alcançar também as

pessoas com deficiência, seus familiares, no intuito de conhecerem seus direitos de acessarem um ambiente livre de preconceito, bem como, entenderem também os desafios que os professores enfrentam na sua atuação.

Por fim, que esta pesquisa possa dar a oportunidade aos professores entrevistados de transformarem suas concepções, reordenar as suas queixas, minimizar seus sofrimentos e, compreender a fala como uma importante ação na sua prática docente, na direção de aperfeiçoar a sua identidade enquanto professor, além da importância de angustiar-se para liberta-se das dores. Que esses professores sejam encorajados a se formarem cotidianamente, em experiência, e que com ela suas dúvidas e queixas sejam solucionadas. Espera-se que as análises possam também permitir que outros professores ao lerem sobre as queixas dos professores que entrevistamos possam se confrontar e refletir sobre as suas práticas, procurando fazer de sua atuação sempre uma libertação, para si e para seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Religião e Repressão**. Juiz de Fora, MG: Editora Siano, 2020. 304p.
- APAE Brasil. Disponível em:< <https://www.apae.com.br/>>. Acesso em 21 maio 2022.
- ASSOCIAÇÃO Pestalozzi De Petrópolis. Disponível em:< <https://www.pestalozzipetropolis.org.br/quem-somos>>. Acesso em 21 maio 2022.
- BALDUCCI, I.R. OLIVEIRA, J.F. FERRAZ, D.P.A. Mal-estar docente e Inclusão: uma revisão bibliográfica a partir de teses e dissertações da CAPES. **Research, Society and Development**, v.10, n. 17, p. 2021. Disponível em:<<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24399>>. Acesso em 26 de maio de 2022.
- BARBOSA, L.; BARROS, A.P.N.do. Os estudos sobre deficiência informando a política pública: a experiência da Universidade de Brasília na construção do Modelo Único de Avaliação da Deficiência. In: GESSER, M.; BÖCK, G;L.K.; LOPES, P.H. (Orgs). **Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. 248p.
- BARASUOL, E. B. **Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades especiais**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2004.
- BASTOS, M. B., KUPFER, M. C. M. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. **Estilos da Clínica**, v.15, n.1, p. 116-125, 2010. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000100008>. Acesso em: 30 maio 2022.
- BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BENITE, A.M.C.; MACHADO BENITE, C.R.; VILELA-RIBEIRO, E.B.; Educação Inclusiva, ensino de Ciências e linguagem científica: possíveis relações. **Revista Educação Especial**, v.28, n. 51, p.81-90, jan./abr. 2015. Disponível em:<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7687>>. Acesso em 15 dez. 2022.
- BOCK, G. L. K. **A Síndrome de Burnout e o Trabalho na Educação Especial: Um olhar sobre as percepções dos educadores**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2004.
- BONFIM, A. P. **A escuta na escola inclusiva: saberes e sabores do mal-estar docente**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2008.
- BRASIL. **Lei Nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em 20 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em 23 maio 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. **Nota Técnica nº4, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: SECADI, 2014. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192>. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL. 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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em:<
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL. Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm>. Acesso em 09 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2021: Divulgação dos Resultados. Brasília: Inep, 2021. Disponível em:<
https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

CAPES. Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior, 2019. 1987-2012. Disponível em:<
<https://metadados.capes.gov.br/index.php/catalog/181>>. Acesso em: 01 set. 2021.

CAMPELLO, A.R.S. A volta do termo surdos-mudos: sob uma perspectiva cultural e de identidade. **Fragmentum**, Santa Maria, v.55, p.69-277, jan./jun. 2020. Disponível em:<
<https://scholar.archive.org/work/olr6yfpdqrh3vgp7j3fkrlwxxa/access/wayback/https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/download/42434/pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CARMO, B. C. M., FUMES, N. L. F., MERCADO, E. L. O., MAGALHÃES, L. O. de. R. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v.32, n.0, p.1-28, 2019. Acesso em:<
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39223>>. Acesso em: 30 set. 2021.

CHAUÍ, M. S. de. Ideologia e Educação. **Educ.Pesqui.**, São Paulo, v.42, n.1, p. 245-257, jan./mar.2016. Disponível em:<
<https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 jan. 2023.

CHAUÍ, M.S.de. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 2008, 61p.

CODO, W.; GAZZOTTI, A.A. Trabalho e Afetividade. In: CODO, W. (Org). **Educação: Carinho e Trabalho**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999, p.48-59.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. Educar, Educador. In: CODO, W. (Org). **Educação: Carinho e Trabalho**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999a, p.37-47.

CODO, W., VASQUES-MENEZES, I. O que é Burnout? **Educação: carinho e trabalho**, v. 2, p. 237-254, 1999b. Disponível em:<
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/jornaldoprofessor/midias/arq/Burnout.pdf>>. Acesso em 25 maio 2022.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, DF. 2007. Disponível em:<
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 de maio de 2022.

COSTA, L. G. S. **Estratégias de ensino colaborativo como uma proposta de Atendimento Educacional Especializado – AEE**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Docência para Educação Básica). Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Bauru/ SP, 2021.

COSTA, P.; GERMANO, A. Afastamento dos professores de 5ª a 8ª séries da Rede Municipal de Ipatinga da sala de aula. **Biblioteca Virtual da UNEC**, 2006. Disponível em:<<http://bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/uneco3/article/viewFile/289/365>>. Acesso em: 25 de maio de 2022.

CRESWELL, J.W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2º Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p. (Título Original: Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches)

CROCHÍK, J.L. Preconceito, Indivíduo e Sociedade. **Temas em Psicologia**. v.4, n.3, p.47-70, 1996. Disponível em:<
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004>. Acesso em 24 mar. 2022.

CROCHÍK, J. L. Preconceito: relações com a ideologia e com a personalidade. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 22(3), 309-319, julho – setembro. 2005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/mL4fnjBWbC9FmVXjnYhz6Fc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

CROCHÍK, J.L. FERRARI, M.D. HRYNIEWICZ, R.R. BARROS, O.N. de. NASCIMENTO, R.B.de. Preconceito e Atitudes em relação à Educação Inclusiva. **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 24, n. 46 p. 55-70, 2006. Disponível em:<
<https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/20117>>. Acesso em: 24 mar. 2022.

CROCHÍK, J.L.; FRELLER, C.C.; LIMA E DIAS, M.A.de.; FEFFERMANN, M.; NASCIMENTO, R.B.do.; CASCO, R.; Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2009, 29 (1), 40-59.

CROCHÍK, J.L. Preconceito e Inclusão. **Web Mosaica Revista do Instituto Cultural Judaico**. v.3, n.1, p.32-42, 2011. Disponível em:<
<https://seer.ufrgs.br/webmosaica/article/view/22359>>. Acesso em: 24 mar. 2022

DENARI, F.E.; SIGOLO, S.R.R.L. Formação de Professores em Direção à Educação Inclusiva no Brasil: Dilemas Atuais. In: POKER, R. B.; DE OLIVEIRA MARTINS, S. E. S.; GIROTO, C. R. M. (Org). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021, 198p.

DINIZ-PEREIRA, J.E. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: SOUZA, J.V.A.de. **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2012a.

DINIZ, M. Traços, lacunas e retalhos na formação docente para a diversidade. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 131, 2012b. Disponível em:<
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/16486/8976>>. Acesso em: 13 set. 2021.

DINIZ, M. Formação docente para a diversidade e a inclusão. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 18, p. 39-55, 2011. Disponível em:
<<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/230>>. Acesso em: 09 jun. 2022.

DINIZ, M., ITABORAHY FERRAZ, C. Diferença, diversidade e formação docente: contribuições da psicanálise à discussão da inclusão. **Educação**, v.38, n.2, p. 185-192, 2015. Acesso em:
<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20044>>. Acesso em: 13 set. 2021.

DINIZ, M. Subjetividade e diferença: contribuições da psicanálise à discussão da inclusão na formação docente. In: FERREIRA, A.C.; DICKMAN, A.G.; DINIZ, M. (Orgs). **Repercussões das políticas de inclusão na formação docente**. Jundiaí, SP. Paco Editorial, 2020. 216 p.

DINIZ, M.; LUCIO, W.S. As políticas educativas e o sujeito-professor. In: FERREIRA, A.C.; DICKMAN, A.G.; DINIZ, M. (Orgs.) **Repercussões das políticas de inclusão na formação docente**. Jundiaí, SP. Paco Editorial, 2020. 216 p.

FRANÇA, T. H. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. v. 6, n. 11, p.105-123, 2014. Disponível em:<<https://www.periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10550/6892>>. Acesso em: 24 mar. 2022.

FERRAZ, C.I.; DINIZ, M.; Sobre o mal-estar, um corpo do(c)ente: a mulher-professora e seu encontro com as diferenças. **Retratos do Mal-estar Contemporâneo na Educação**, 9, 2012, São Paulo. Disponível em:<
http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032012000100049&script=sci_arttext>. Acesso em 10 dez. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 75º Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020. 256 p.

FREUD, S. **O mal-estar na Civilização**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011. 93 p. (Título Original: Das Unbehagen in der Kultur).

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A.G.de.; Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, M.; BÖCK, G.; LOPES, P.H. (Orgs). **Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. 248p.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8º Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. 107 p.

IMPERIAL INSTITUTO DOS MENINOS CEGOS. Disponível em:<
<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/327-imperial-instituto-dos-meninos-cegos>>. Acesso em 21 maio 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS – INES. Disponível em:
 <<https://www.gov.br/ines/pt-br/acesso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines>>. Acesso em: 21 maio 2022.

KASSAR, M.C.M. A formação de professores para a Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES**, v. 34, n.93, p. 207-224, 2014. Disponível em:<
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 27 jun. 2022.

KAUFMANN, P. Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: **Jorge Zahar Ed.**; 1996. 608p.

KUPFER, M.C.M.; PETRI, R. Por que ensinar a quem não aprende? **Estilos da Clínica**, v. 5, n.9, 2000. Disponível em:<
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-7128200000200008>. Acesso em: 09 jun. 2022.

LAVAL, C. A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: **Editora Planta**, 2004. 324p.

LÁZARO, C. M. C. **Trabalho docente/saúde autopercebida das professoras dos centros de ensino de Educação Especial do Maranhão**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade do Maranhão, São Luís/ MA, 2013.

LEVY, G. C. T. M. **Desenvolvimento de um programa de enfrentamento da Síndrome de Burnout e análise dos seus efeitos em professores que atuam no processo de inclusão na Rede Pública de Ensino**. Tese de Doutorado (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/ RJ, 2011.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 2020.

MAIA, B.B. DIAS, M. A, L. Educação Inclusiva: O que dizem os documentos? **Olhares: Revista do Departamento de Educação da UNIFESP**. v. 3, n. 1, p. 194-218, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/360>. Acesso em: 21 de maio de 2022.

MAIOR, I. M.M.L.de. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**. Brasília, DF, v.10 n.2, p.28-36, jan./jun. 2017. Disponível em:< <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>>. Acesso em: 17 out. 2022.

MENDES, E.G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S.L.; VIEIRA, A.B.; OLIVEIRA, I.M.de. (Orgs). **Educação Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Mulicultural, 2017. 304 p.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.27, n.22, p. 1-27, 2019. Disponível em:< <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/3167/2217/18014> >. Acesso em: 30 set. 2021.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>> . Acesso em: 23 maio 2022.

MENDES, E. G; TORRES, J.P. Formação de professores de ciências exatas numa perspectiva inclusiva. **Revista Insignare Scientia**. v. 1, n. 3, p. 1-21, 2018. Disponível em:< <https://periodicos.uuffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/10596/7102>>. Acesso em: 26 out. 2022.

MERCADO, E. L. O. **Identidades do Professor de Educação Especial no Contexto de Maceió-Alagoas**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Alagoas, Maceió/AL, 2016.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4256 de 2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. 2020. Disponível em:< <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2022.

MOREIRA, M.A. **Pesquisa em Ensino: aspectos metodológicos**. 2º Ed. Porto Alegre: UFRGS, 2016. 76 p.

NEPOMOCENO, T. A. R. (2020). Evolution of public school inclusion policies in Brazil: between theoretical dilemmas and points of tension. **Research, Society and Development**, v.9, n.9, e805997918. Disponível em:<
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7918>>. Acesso em: 23 set. 2021.

NUNES, C.A.; LUSTOSA, F.G. Considerações sobre Formação Docente para Práticas Pedagógicas Inclusivas. In: SANTOS, G.C.S.; FALCÃO, G.M.B. (Orgs.) **Educação Especial Inclusiva e Formação de Professores: contribuições teóricas e práticas**. Curitiba: Appris, 2020, 163p.

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

OLIVEIRA, C.B.E.de.; MARINHO-ARAÚJO, C.M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, v.27, n.1, p.99-108, 2010. Disponível em:<
<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 27 dez. 2022.

OLIVEIRA, A. A. S., PRIETO, R. G. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 2, p. 343-360, 2020. Disponível em:<
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/tM5kkt47pwmgdjHytrDCKvf/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 set. 2021.

OLIVEIRA, M. L. ANTUNES, M.A. ROCHA, T.L. TEIXEIRA, S.M. Educação Inclusiva e a formação de professores de Ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 99-117, 2011. Disponível em:<
<https://www.scielo.br/j/epec/a/3tHCfkTCMh6WpTsNwHBctXv/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 26 out. 2022.

PAIVA, J.C.M.; SILVEIRA, T.B.H.; LUZ, J.O.de. Dinâmicas da participação política e estudos da deficiência: representatividade e políticas públicas. In: GESSER, M.; BÖCK, G.; L.K.; LOPES, P.H. (Orgs). **Estudos da Deficiência: antipacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. 248p.

PASIAN, M. S., MENDES, E. G., CIA, F. (2017). Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 964-981, 2017. Disponível em:<
<https://www.scielo.br/j/cp/a/VNYB7zVGB4YM33xLLmyG4tv/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 out. 2021.

PEREIRA, M. **O nome atual do mal-estar docente**. Fino Traço Editora. 2016, 244p.

PRIOSTE, C. D. **Diversidades e Adversidades na Escola: queixas e conflitos de professores frente à Educação Inclusiva**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2006.

RIBEIRO, A. F. de. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**. v.10, n.35, p.65-70, 2015. Disponível em:<
<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/26678/pdf>>. Acesso em: 24 maio 2022.

RIBEIRO, E.B.V; BENITE, A.M.C. Sobre a educação inclusiva na formação de professores de Ciências: a tessitura dos currículos praticados. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 33, n. 2, p. 239-245, 2011. Disponível em:<
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/14407>>. Acesso em: 26 out. 2022.

RIBEIRO, V. M., FERRAZ, D. P. A., OLIVEIRA, J. F., LOPES, S. M. The use of the multifunctional resources rooms for science teaching: a study on inclusion. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 6, p. 1-21, 2019. Disponível em:<
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1025> >. Acesso em: 10 set. 2021.

ROCHA-OLIVEIRA, R.; MACHADO, M.S.;SIQUEIRA, M. Formamos professores para a educação inclusiva? Análise de publicações sobre formação de professores em Ciência/Biologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Ponta Grossa, v.10, n.2,p.1-23, maio/ago, 2017. Disponível em:<
<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/3784/pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

RODRIGUES, P.A.A. A formação de professores de ciências para uma prática pedagógica inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol.13, núm. 2, p.1449-1458, 2018. Disponível em:<
<https://www.redalyc.org/journal/6198/619866756017/html/>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SADALA, G.; SANTOS, K.B.dos. A psicanálise como possibilidade de escuta do mal-estar na contemporaneidade. **Estilos da Clínica**, 27(2), 264-279, 2022. Disponível em: <
<https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/183231>>. Acesso em 10 set. 2022.

SANTOS, G.C.S.; FALCÃO, G.M.B. (Orgs). **Educação Especial Inclusiva e Formação de Professores: contribuições teóricas e práticas**. Curitiba: Appris Editora. 2020.

SANTOS, A.R. dos. TELES, M.M. Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva. In: 3º SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO. 2012, Tiradentes. **Anais**. p. 77-87. Disponível em: <
<http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-077-087.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2022.

SANTOS, D.C.O.dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, 2012. Disponível em:<

<https://www.scielo.br/j/ep/a/xFx3Cz3H5dP9kGhk9Vm3s8y/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 06 jun. 2022.

SANTOS, J.B. dos. **Preconceito e Inclusão: Trajetórias de Estudantes com deficiência da Universidade**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, Salvador/BA, 2013.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013. 274p.

SERRA, D. Autismo, Família e Inclusão. **Polêmica**, v.9, n.1, p.40-56, 2010. Disponível em:< <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2693/1854>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

SCHÖN, D.A. Educando o professor reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: **Artmed**, 2000, 256p.

SILVA, R.M.; RIBEIRO, L.L. Permanências do Modelo Médico nos discursos dos professores da educação especial. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v.13, n.1, jan./abr. 2017. Disponível em:< <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9378>>. Acesso em 23 dez. 2022.

SILVA, A.V.; PIOLLI, E. A centralidade do trabalho na psicodinâmica de Christophe Dejours, o campo educacional e o trabalho docente: aproximações possíveis. **DEVIR EDUCAÇÃO**, v.1, n.1, p. 50-65, 2017. Disponível em:< <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/13>>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SILVESTRE, M.A.; PLACCO, V.M.N.S.de. Modelos de Formação e estágios curriculares. **Formação Docente**, v.3, n.5, p.30-45, ago/dez, 2011. Disponível em:< <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/44/34>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SMITH, D. D. **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão**. Tradução: Sandra Moreira de Carvalho. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VILELA-RIBEIRO, E.B.; BENITE, A.M.C. Alfabetização Científica e Educação Inclusiva no discurso de professores formadores de professores de ciências. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 19, n. 3, p. 781-794, 2013. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/qc7qBX6QPzHvBvPKpr5pJ5w/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 16 dez. 2022.

VALLE, J.W.; CONNOR, D.J. **Ressignificando a Deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

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

em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>Acesso em: 23 maio 2022.

YIN, R.K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevistado:	
E-mail:	
Número para contato:	
Data: ___/___/___ Local: _____	
Horário de Início: ____: ____ Horário de Término: ____: ____	
Início da Entrevista	
<p>Fazer as apresentações;</p> <p>Agradecer a disponibilidade do entrevistado pela participação;</p> <p>Explicar a pesquisa com enfoque nos objetivos;</p> <p>Explicitar que o momento da entrevista será um momento de empatia, entendimento das visões do participante, que não haverá respostas certas/erradas, bem como, o participante pode se sentir plenamente confortável para as falas;</p> <p>Solicitar a gravação de áudio, explicar a confidencialidade das informações e a restrição desses dados, de forma que, serão usados apenas para fins da pesquisa;</p> <p>Perguntar se o participante possui alguma dúvida;</p> <p>Entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.</p>	
Objetivo	Perguntas Norteadoras
<ul style="list-style-type: none"> • Entender de que local esse participante fala em relação ao seu contexto de vida: infância escolar, formação e profissão; • Compreender de que forma esse participante se relacionava com seus professores na infância; • Apreender desse participante seu contexto profissional com relação a como foi a sua escolha para a formação e como é a sua satisfação pessoal com a profissão. 	<p>Como foi a sua passagem pela escola como aluno (a)? Como foi a sua relação com seus professores?</p> <p>Como você se sentia como aluno (a)?</p> <p>E a sua escolha pela profissão? Por que você escolheu ser professor?</p> <p>Onde você se formou? Participou de algum programa de pós-graduação? Ou especialização?</p> <p>Como é a sua relação com os profissionais da escola em que você trabalha?</p> <p>Quantas aulas você ministra hoje?</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Obter dados sobre a relação entre mal-estar docente e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial; • Entender questões ligadas ao sofrimento e, como esse professor tem encontrado recursos para lidar com o mal-estar; • Investigar as relações do despreparo com relação a formação desse professor; • Compreender como esse professor se posiciona de forma responsável frente ao aluno PAEE; 	<p>Você tem alunos público-alvo da educação especial? (Se necessário, apontar quem é o PAEE)</p> <p>Na sua opinião, qual é o papel da inclusão escolar?</p> <p>E, como foi o seu processo de se adequar as exigências da inclusão escolar?</p> <p>Qual a sua opinião sobre a inclusão escolar na escola que você trabalha? E também no nosso país?</p> <p>Qual é a seu sentimento frente a presença de um aluno com deficiência nas suas aulas?</p> <p>Você sente que enfrenta dificuldades com a inclusão? Conte-me quais e por quais motivos.</p> <p>Você sente que a sua formação foi suficiente para lidar com seus alunos com deficiência?</p> <p>Qual é a sua relação com os alunos PAEE que tem? Conte-me em detalhes: sua relação pessoal com ele (a), se você faz algo de diferente para lidar com ele?</p> <p>Existe uma proposta de atualização da Política Nacional de Educação Especial, que visa dar aos pais a autonomia de decidir se seus filhos com deficiência irão frequentar a escola regular ou as escolas especiais. O que você pensa sobre essa proposta, ainda hoje barrada pelo STF?</p> <p>Você costuma refletir sobre a sua atuação frente aos alunos com</p>
--	---

	<p>deficiência? Se sim, por que? E quais reflexões costuma fazer? Sente que precisa melhorar? Ou tem sente que tem feito o que está ao seu alcance?</p> <p>Você sente que tem passado por sofrimento? Se sim, esse sofrimento tem raízes com a sua profissão? E em relação ao PAEE?</p> <p>O que pensa da frase “Na inclusão, é necessário que se abra também a escuta para o professor”?</p>
<ul style="list-style-type: none">• Agradecer a presença novamente;• Reforçar a confidencialidade dos dados;• Encerrar a entrevista.	

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(a) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “_____”, cuja pesquisadora responsável é “_____”. O objetivo do projeto é investigar “_____”; O(a) Sr(a) está sendo convidado a participar voluntariamente porque se encaixa dentro dos objetivos propostos da pesquisa.

O(a) Sr(a). possui plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso aceite participar as etapas de sua participação serão através de uma entrevista semi estruturada, de no máximo 30 minutos, sendo que os dados que forem coletados a partir das entrevistas serão analisadas de acordo com o referencial adotado de autores que se debruçam sobre o tema. Essas entrevistas serão realizadas presencialmente garantindo o distanciamento social e as demais precauções necessárias em razão da pandemia de COVID-19.

Os riscos inerentes a esta pesquisa são considerados riscos mínimos que podem possuir um caráter de constrangimento, desconforto, lembranças desagradáveis ou uma alteração quanto ao estado emocional. Porém, enfatiza-se que para minimizar a ocorrência desses eventos, as entrevistas serão realizadas somente entre a pesquisadora e o entrevistado. Sendo que, os dados coletados ficarão totalmente sob a guarda da pesquisadora, além de que para que as identidades dos sujeitos e instituições sejam preservadas, enfatiza-se que os seus nomes não serão revelados na escrita da dissertação. Todas as dúvidas poderão ser sanadas com a pesquisadora via e-mail, contato pelo celular e durante a realização da entrevista. Este é um trabalho que busca ouvir os professores, sendo assim, os mesmos serão tratados com empatia e não serão julgados ou criticados por quaisquer atitudes ou opiniões. Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: reflexões sobre a própria prática no que tange a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Além disso, os participantes poderão através da pesquisa entender e refletir sobre as suas próprias formações profissionais, bem como, a compreensão de aspectos da educação especial.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. Garantimos também ao(à) Sr(a), o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. Também estão assegurados ao(à) Sr(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura

material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante. Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr(a). pode entrar em contato com a pesquisadora Isabella Balducci Rezende quando julgar necessário e a qualquer tempo através do endereço de e-mail _____ e/ou pelo celular (____) _____, além do endereço a qual a pesquisadora está vinculada – Universidade Federal de Itajubá.

Li e concordo em participar da pesquisa

_____, ____ de _____ de _____

(Assinatura do Participante)

(Assinatura da Pesquisadora Responsável)