

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**DANIELA CRISTINA BARROS DE SOUZA MARCATO**

**REFLEXÕES DE PROFESSORES INICIANTE E  
EXPERIENTES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E  
INCLUSÃO ESCOLAR**

**Presidente Prudente**

**2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**DANIELA CRISTINA BARROS DE SOUZA MARCATO**

**REFLEXÕES DE PROFESSORES INICIANTE E  
EXPERIENTES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E  
INCLUSÃO ESCOLAR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisa Tomoe Moriya Schlünzen.

**Presidente Prudente**

**2016**

## FICHA CATALOGRÁFICA

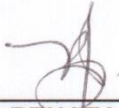
M262r Marcato, Daniela Cristina Barros de Souza.  
Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar / Daniela Cristina Barros de Souza Marcato. - Presidente Prudente: [s.n], 2016  
161 f.


Orientador: Elisa Tomoe Moriya Schlünzen  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Inclui bibliografia

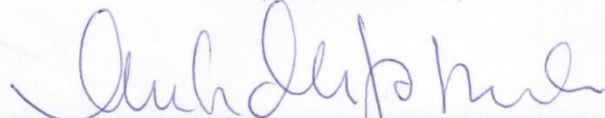
1. Professores experientes. 2. Professores iniciantes. 3. Inclusão Escolar. 4. Narrativas. I. Schlünzen, Elisa Tomoe Moriya. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

  
PROFA. DRA. ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN  
ORIENTADORA

  
PROFA. DRA. RENATA PORTELA RINALDI  
(UNESP/FCT)

  
PROFA. DRA. VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI  
(UNESP/BAURU)

  
PROFA. DRA. ALINE MARIA DE MEDEIROS RODRIGUES REALI  
(UFSCAR)

  
PROFA. DRA. ADRIANA APARECIDA DE LIMA TERÇARIOL  
(UNOESTE)

  
DANIELA CRISTINA BARROS DE SOUZA MARCATO

Presidente Prudente, 25 de janeiro de 2016.

RESULTADO: Aprovado

## DEDICATÓRIA

Ao meu querido **pai, Elias**; por ter me despertado o gosto por estudar e aprender, independentemente de notas e classificações.

À minha querida **mãe, Ivanete**, por ter colocado a educação escolar, minha e de meus irmãos, como prioridade em nosso lar. Que todos os meus títulos sejam para honrar a vocês dois – pessoas guerreiras e visionárias, em quem me espelho.

Aos meus mestres, pela inspiração.

## AGRADECIMENTOS

*Não há no mundo exagero mais belo que a gratidão.*  
(Jean de la Bruyere).

A experiência deste Doutorado tocou-me profundamente e deu-me uma dimensão ainda maior sobre a generosidade de outras pessoas. É por isso que não me canso de agradecer a pessoas especiais que com muita delicadeza permitiram que eu chegasse até este momento.

Sempre e primeiramente a Deus, que conhece minha intimidade, meus pensamentos, desejos e necessidades. Agradeço por ser meu Senhor e meu melhor amigo; por esse trabalho ser fruto de mais uma parceria rumo aos sonhos que tenho e que Ele plantou em mim.

Ao Junior, mais que meu esposo, amor da minha vida, por permanecer sempre comigo me ajudando a ser mais feliz e a superar cada desafio da vida cotidiana com seu carinho e afeto. Obrigada por também ser uma inspiração na vida acadêmica e profissional, me estimulando a sempre me desafiar em prol do melhor que posso conseguir. Meu amor e admiração por você são infindáveis.

À minha amada mãe, Ivanete, por seu amor e carinho, por expressar seu afeto em gestos e ações para que eu possa me sentir amparada sempre que preciso. Obrigada por ser uma mulher de fé que me ajuda a crer ainda mais. Ao meu maravilhoso pai, Elias, por ser a melhor pessoa que conheci na vida e com sua extrema sabedoria me ensinar que a vida é simples, que importa mais ser do que ter e que aprender é um privilégio, sempre. Obrigada por seu amor em atos, por me compreender melhor que ninguém. Sou sua eterna admiradora. Mãe e pai, obrigada.

Aos meus maravilhosos irmãos Guilherme e Gabriel, simplesmente por serem como são e por despertarem em mim um amor espontâneo e incondicional. Não seria a mesma sem vocês.

À minha querida cunhada Roberta, irmã valiosa que a vida me deu.

Ao meu sobrinho Daniel... por ser o pedaço mais lindo da minha vida, por tornar meus dias sempre mais felizes. A tia te ama demais! Todo o tempo que passo com você nunca é suficiente. Obrigada por, sem saber, também me ajudar na conclusão dessa tese.

À minha querida Tia Marisa por ser uma amiga, uma irmã mais velha, conselheira. Por sua presença me ensinar tanto e me passar tanto afeto e segurança.

Aos meus queridos tios Miguel e Eulalia por fazerem parte da minha vida com tanta presença e tanto carinho. Sei que sempre conto com suas orações.

Meus preciosos primos e amigos: Leonardo, Eduardo, Fernando, Mariana e Giovanna. Muitos dos melhores momentos passo ao lado de vocês, sempre! Obrigada por acrescentarem cor a minha vida. Guardo-os em meu coração.

Aos meus queridos sogros José Marcato e Eliane, por todo o seu carinho comigo, tratando-me sempre como filha. Vocês são muito queridos para mim.

Aos meus queridos cunhados, Vanessa e Leonardo, pelo auxílio, torcida, presença.

Aos meus queridos amigos de ontem e sempre, em especial por aqueles que não me deixam esquecer de quem sou e do que preciso:

Natália, por sempre me alegrar com sua doçura, calma e simplicidade.

Liliane, por personificar o significado de “amizade” e continuar sendo uma das pessoas que melhor me conhece, demonstrando que a distância não é empecilho para amar e admirar.

Paulo Vitor, Thalita (e ao lindo Davi), por saberem de minha essência. Vocês são irmãos que eu levo com carinho.

Wesley... meu querido amigo de sempre, que me remete ao meu melhor todas as vezes que nos encontramos. Saudades.

Héllen Thaís, por ser uma pessoa linda e uma das mais brilhantes que conheço: você me inspira.

Sabrina e Ana Paula, por serem amigas preciosas em minha vida.

À Vanessa Meira (e também ao André) por ser uma pessoa incomparável; não é de hoje que te respeito e admiro demais.

Waléria (e também à Karine), que chegou de mansinho e tem se tornado uma amiga preciosa, generosa. Obrigada por tudo, querida!

Agradeço academicamente àqueles que muito contribuíram para minha formação profissional:

À minha querida orientadora Elisa, por suas orientações, indicações e respeito ao meu processo, sempre! Deus a abençoe por sua ajuda.

Às queridas professoras da banca: Renata, Vera, Adriana e Aline, pelas contribuições valorosas nos exames de qualificação e defesa e por aceitarem a empreitada de comporem a banca no momento em que precisei. Nunca esquecerei a generosidade de cada uma de vocês.

Às professoras que participaram da pesquisa, por sua genialidade em pensar a carreira docente e pelo brilhantismo de suas práticas mesmo em meio às condições não favoráveis.

Às professoras que inspiraram essa pesquisa: Betinha, Vanice, Débora, Vanessa, Keith, Marcela, Paula, Eliane, Eliane Falconi, Héllen Thaís, Ana Paula, Veruska, Sabrina, Adriana, Eriane, Rose. E a todos os professores com quem tive a oportunidade de conviver nesses anos de profissão, por me ensinarem.

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação, especialmente ao André, Ivonete e Cíntia pelas orientações e auxílio.

Ao professor Tuim, pela presteza em fornecer os documentos de que necessitei.

Aos colegas de pós-graduação, Priscila, Marilene, José Eduardo, Robson, Marcela, Paula, Keith, Marisa, pela parceria nos trabalhos que fizemos juntos, pelas discussões teóricas. Vocês são formidáveis.

À prefeitura de Presidente Prudente, por ter concedido o afastamento parcial em 2013, no meu primeiro semestre de doutorado, permitindo-me cursar disciplinas importantes para minha formação acadêmica e à escola municipal Maria do Socorro por permitir que eu me ausentasse, fornecendo meios para que o trabalho pedagógico em minha sala prosseguisse.

Aos meus alunos dos anos de 2013 a 2015, por compreenderem que, mesmo sem descumprir com minhas obrigações e atribuições, muitas vezes tive que me ausentar para atender às demandas do curso de Doutorado. Vocês foram e são brilhantes, sempre.

À minha instituição de trabalho, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em especial a CPAQ (campus de Aquidauana), onde estive lotada nos anos de 2014 e 2015 por estimular meu desenvolvimento profissional em minha carreira docente, dando-me meios para trabalhar e cursar o Doutorado de forma equilibrada mesmo sem afastamento. Gostaria de agradecer ao professor Auri (diretor do Campus) e à professora Fátima Cunha, minha primeira coordenadora, bem como à querida professora Ana Lúcia por toda a indicação e apoio nesse momento inicial. Quero agradecer também à professora Franchys, atual coordenadora, por todo o apoio desde que cheguei à instituição e em especial nos últimos meses de Doutorado, quando precisei de atenção para escrever a versão final deste documento de tese e participar do exame de defesa. A generosidade de todos vocês me auxiliou muito, dando-me segurança para assumir um novo concurso, agora na UFMS de Campo Grande. Obrigada.

Fico feliz pela oportunidade de ter convivido com todas essas pessoas e vivenciado cada uma das experiências que me trouxeram a este momento. Com o coração agradecido, reitero meu “muito obrigada”.



## EPÍGRAFE

### SONETO ANTIGO

Responder a perguntas não respondo.  
Perguntas impossíveis não pergunto.  
Só do que sei de mim aos outros conto:  
de mim, atravessada pelo mundo.

Toda a minha experiência, o meu estudo,  
sou eu mesma que, em solidão paciente,  
recolho do que em mim observo e escuto  
muda lição, que ninguém mais entende.

O que sou vale mais do que o meu canto.  
Apenas em linguagem vou dizendo  
caminhos invisíveis por onde ando.

Tudo é secreto e de remoto exemplo.  
Todos ouvimos, longe, o apelo do Anjo.  
E todos somos pura flor de vento.

(Cecília Meireles)

## RESUMO

A presente investigação, vinculada à linha de pesquisa Processos formativos, ensino e aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” objetivou investigar os elementos das narrativas de Professoras Iniciantes e Professoras Experientes que poderiam apontar indicadores para os princípios de um acompanhamento da iniciação à docência considerando a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a diversidade. O início da profissão é marcado por muitos dilemas e sentimentos e a diversidade presente na sala de aula pode ser ainda mais difícil para o professor iniciante. O período de ingresso traz melhores resultados quando acompanhado por meio de programas de iniciação, com intuito de que o professor iniciante seja assessorado por um docente experiente. A pesquisa teve características de um estudo qualitativo e os instrumentos de coleta de dados foram narrativas autobiográficas construídas a partir de um roteiro. Os sujeitos da pesquisa foram sete professoras, três experientes e quatro iniciantes. Os dados foram analisados a partir de eixos: A iniciação profissional: as relações de ajuda entre experiente e iniciante diante das dificuldades do início; O que se faz com a diversidade? Os inícios difíceis e a permanência na profissão. Como resultado, detectou-se que os princípios de programas de iniciação à docência com intuito de avançar nas experiências de inclusão escolar devem atender: que anteriormente ao ingresso na profissão o docente possa vivenciar práticas educativas orientadas, sem ter ainda a responsabilidade por uma turma sua; que a participação no programa de iniciação à docência faça parte de um programa ou política que respalde a participação do novo professor nesse momento (não se caracterizando como uma tarefa a mais que o professor tem que cumprir); que haja a presença de dois docentes (um da Educação Especial e outro do ensino comum) experientes que exerçam papel de mentores em dupla colaborativa (requerendo uma formação para que os dois consigam estimular a emergir experiências inclusivas).

**Palavras-chave:** Professores experientes. Professores iniciantes. Inclusão Escolar. Narrativas.

## **ABSTRACT**

This research, linked to the research line training processes, teaching and learning of the Graduate Education, Faculty of Science and Technology of Universidade Estadual Paulista Program "Júlio de Mesquita Filho" aimed to investigate the elements of the narratives of Teaching Beginners and Teachers experienced that could point indicators for the principles of a monitoring initiation to teaching considering the Special Education from the perspective of inclusive education and diversity. The beginning of the profession is marked by many dilemmas and feelings and the diversity present in the classroom can be even more difficult for the novice teacher. The entry period brings better results when accompanied by initiating programs, in order that the beginning teacher is assisted by an experienced teacher. The research has characteristics of a qualitative study and data collection instruments were autobiographical narratives constructed from a script. The study subjects were seven teachers, three experienced four starters. Data were analyzed from areas: The professional initiation: the aid relationship between experienced and novice on the difficulties of beginning; What do you do with diversity? The difficult beginnings and remain in the profession. As a result, it was found that the early initiation programs to teaching in order to advance in school inclusion experiences must meet: that prior to entry into the profession teaching can experience-oriented educational practices without also having responsibility for a group their ; that participation in teaching the tutorial program is part of a program or policy that supports the participation of the new teacher at this time (do not represent one more task that the teacher has to comply); there is the presence of two teachers (one of Special Education and other common education) experienced carrying paper collaborative dual mentors (requiring training so that the two are able to stimulate emerging inclusive experiences).

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações com foco no professor iniciante e que apresentam aspectos acerca da inclusão escolar.....	23
Quadro 2 – Principais aspectos relacionados à inclusão abordados nas dissertações e teses defendidas no programa de pós-graduação em Educação da UFSCar. ....	25
Quadro 3 – Principais aspectos relacionados à inclusão abordados nas dissertações e teses defendidas no programa de pós-graduação em Educação da UNESP – Presidente Prudente..	27
Quadro 4 – Principais aspectos relacionados à inclusão abordados nas dissertações e teses defendidas no programa de pós-graduação em Educação da UNICAMP.....	28
Quadro 5 – Principais aspectos relacionados à inclusão abordados nas dissertações e teses defendidas no programa de pós-graduação em Educação da PUCPR.....	29
Quadro 6 – Classificação das docentes.....	74
Quadro 7 – Caracterização Professoras Iniciantes. ....	78
Quadro 8 – Caracterização Professoras Experientes. ....	79
Quadro 9 – Eixos norteadores originados das narrativas das professoras. ....	81
Quadro 10 – Relação entre Objetivos específicos, eixos e narrativas. ....	136

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
- CAA – Comunicação Alternativa e Aumentativa
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DPEE – Diretoria de Políticas de Educação Especial
- ENDIPE – Encontro Nacional de Prática de Ensino
- EPAEE – Estudante público alvo da Educação Especial
- FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia
- HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- NEE – Necessidades educativas especiais
- OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PM – Programa de Mentoria
- PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
- SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEM – Salas de Recursos Multifuncionais
- TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento
- TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
- UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
- UNESP – Universidade Estadual Paulista
- UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Origem do problema.....	15
Justificativa da pesquisa .....	22
Objetivo Geral .....	31
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....	34
1.1 Inclusão escolar: especificidades, origem e dificuldades .....	34
1.2 Ensino Colaborativo .....	40
1.3 A docência e suas fases .....	45
1.4 Aprendizagem da docência e Desenvolvimento profissional docente .....	50
1.5 Inserção profissional na docência.....	53
1.6 Programas de iniciação profissional à docência: Mentoria .....	56
1.7 Pesquisa e escola .....	61
2. DELINEAMENTO METODOLÓGICO .....	65
2.1 Caminhar metodológico .....	66
2.2 Caracterização da pesquisa.....	67
2.3 Procedimentos metodológicos.....	70
2.3.1 Etapas para a construção da pesquisa .....	70
2.3.2 Procedimentos para a coleta de dados .....	71
2.3.3 Procedimentos para análise dos dados.....	80
3. ANÁLISES E RESULTADOS .....	82
3.1 A iniciação profissional e as relações de ajuda entre experientes e iniciantes diante das dificuldades do início da carreira: as trajetórias de Valentina, Manuela e Denise.....	83
3.2 O que se faz com a diversidade? .....	92
3.2.1. Professores iniciantes e inclusão escolar: as histórias de Valentina e Manuela.....	92
3.2.2. Professores experientes e inclusão escolar: as histórias de Ester e Denise .....	102
3.2.3. Indicação de trabalho colaborativo: as histórias de Valentina, Flávia e Patrícia ..	111
3.3 Os inícios difíceis e a permanência na profissão: as histórias de Karen e Manuela.....	122
3.4 Resultados.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	145
REFERÊNCIAS .....	148
APÊNDICES .....	159

## INTRODUÇÃO

Para o pesquisador não existem dogmas, verdades reveladas e absolutas, vale dizer, não há conhecimento absoluto e definitivo (GATTI, 2012, p. 10).

Constituir-se pesquisador é um exercício que exige dedicação e rigor. A clareza acerca da investigação implica em estudo e amadurecimento. Quando o interesse pelo tema de pesquisa surge por estar vinculado às vivências pessoais do pesquisador, requer um esforço ainda maior para garantir a cientificidade.

Sobre o conhecimento, Bachelard (1996) pontua ser necessário despir-se das velhas convicções que podem estar relacionadas às experiências. A ciência não se desenvolve a partir da reafirmação do já conhecido, como uma “[...] prova da permanência e da fixidez da razão humana, mas antes uma prova da sonolência do saber, prova da avareza do homem erudito que vive ruminando o mesmo conhecimento adquirido, a mesma cultura, e que se torna, como todo avarento, vítima do ouro acariciado” (BACHELARD, 1996, p. 6).

Ao se trabalhar com uma temática intimamente ligada às suas convicções ou interesses, os anos de estudo podem fornecer a impressão de que se avança no conhecimento científico, quando o risco eminente é de que, persistindo na temática e na mesma abordagem investigativa pouco se consiga de conhecimento genuíno. As situações estão postas, mas a possibilidade de olhá-las sob outro enfoque é que pode fazer a perspectiva se alterar, abrindo caminho para novas descobertas.

Concordando com a necessidade de ruptura de certos preceitos ou mesmo com crenças obsoletas, a gênese dessa investigação surgiu justamente por questionar meus<sup>1</sup> fundamentos principais acerca do que é escola, docência e principalmente, inclusão. Nessa direção, Bachelard (1996) argumenta: “insistiremos no fato de que ninguém pode arrogar-se o espírito científico enquanto não estiver seguro, em qualquer momento da vida do pensamento, de reconstruir todo o próprio saber” (BACHELARD, 1996, p. 6).

Esse processo de reconstrução necessário, mas complexo, pertinente em um processo de doutoramento, exige do doutorando um distanciamento de suas vivências para que sua

---

<sup>1</sup> A primeira pessoa do singular foi usada na Introdução por se referir às experiências da autora. Nos capítulos seguintes a opção foi utilizar a primeira pessoa do plural por referir-se ao trabalho de pesquisa.

pesquisa seja conduzida sem deixar se confundir os personagens: estudante, pesquisador, profissional.

Todavia, o tema dessa pesquisa emergiu de uma situação vivenciada em meu percurso profissional. Essas vivências estão relacionadas aos meus primeiros anos como docente, especialmente como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando meu ingresso na carreira docente logo após o término do mestrado em Educação, a própria experiência como professora constituiu-se como uma necessária passagem para abandonar certos conhecimentos habituais (BACHELARD, 1996) e não conseguindo olhar minha própria prática sem um olhar de pesquisadora, fui identificando que o que parecia saber com clareza não estava coerente com o que deveria saber. Sobre esta dificuldade, o autor aponta:

É impossível anular, de um só golpe, todos os conhecimentos habituais. Diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber. Quando o espírito se apresenta à cultura científica, nunca é jovem. Aliás, é bem velho, porque tem a idade de seus preconceitos. Aceder à ciência é rejuvenescer espiritualmente, é aceitar uma brusca mutação que contradiz o passado (BACHELARD, 1996, p. 10).

Constituiu-se em um processo árduo e complexo ter minhas convicções sobre educação postas em xeque diante da realidade escolar. A prática pedagógica vivenciada não passou despercebida por meu olhar de pesquisadora e me fez rever concepções, hipóteses, ideias. Esse foi um processo rico de consolidação de alguns pressupostos, mas trouxe consigo o constante questionamento acerca dos conhecimentos habituais e adquiridos.

No momento em que decidi pensar sobre as questões próprias do início da carreira, chegou o momento de novamente me despir das novas convicções adquiridas como professora e me aventurar a investigar processos latentes da profissão docente.

Em respeito à minha trajetória e a de tantos outros professores com quem compartilhei (e compartilho) meus primeiros anos de profissão, apresento uma pesquisa que problematiza as experiências de aprendizagem da docência e início na profissão docente, considerando múltiplos aspectos envolvidos nesse processo. No intuito de dar voz a esses professores escolhi partir de narrativas autobiográficas (NÓVOA, 1995; GOODSON, 1995) de alguns docentes que fizeram parte de minha trajetória profissional e acadêmica.

Com o intuito de esclarecer a origem do problema e delimitá-lo, passo a apresentar elementos que permitem vislumbrar o caminho que deu gênese a esta investigação.



## Origem do problema

Aqui estamos nós. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar e nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 1995, p. 17).

Em meus anos como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>2</sup>, notei diversos tipos de práticas pedagógicas e atuação em sala de aula. As mais consistentes e interessantes pertenciam aos professores mais experientes, que pareciam saber lidar melhor com situações para as quais eu ainda não havia construído uma competência. Tais experiências envolviam conteúdos, formas de conduzir a organização da sala (tanto espacial quanto da dinâmica das atividades, atendendo às necessidades dos alunos) e me fez perceber que, apesar daqueles professores não estarem atendendo ao “esperado” ou “idealizado” pelo discurso acadêmico, muitos dos que conviviam cotidianamente comigo eram ótimos docentes. O fato de não se enquadrarem nos ideais das pesquisas científicas<sup>3</sup> não fazia aqueles profissionais deixarem de ser competentes em sua atuação, especialmente por lidarem com dificuldades muito reais em sala de aula, que envolviam aspectos estruturais do ensino, dificuldades com os alunos, entre outros aspectos.

Isso me fez admirar cada vez mais a prática construída a partir da vivência em sala de aula e identificar-me com pesquisas focadas sobre os conhecimentos dos professores (SHULMAN, 1989; MARCELO GARCÍA, 1999), no que eles sabem sobre sua prática, sobre os conteúdos com que trabalham e na forma como atuam.

Buscando possibilitar uma investigação que proporcionasse “voz” a esses bons professores e descobrindo as pesquisas que versavam sobre as fases da carreira docente e o desenvolvimento profissional da docência, exponho a gênese de minhas inquietações de pesquisa demonstrando o lugar do qual falo e por quais influências estou direcionada, mas ainda comprometida com o rigor científico de procurar ter um “olhar” mais criterioso sobre as experiências e as iniciações docentes. Tais justificativas estão relacionadas ao fato de que a

---

<sup>2</sup> Anos de 2010 a 2014.

<sup>3</sup> Refiro-me especialmente às pesquisas que apontam a necessidade de mudanças em práticas pedagógicas ou de uso de recursos específicos para a melhoria da educação ou mesmo que determinados métodos sejam empregados a fim de alcançar uma resposta para problemas no ensino ou na educação de forma geral.

origem de meu problema de pesquisa tem relação com meu caminhar acadêmico, mas começou, de fato, no primeiro dia de aula como professora.

Lembro-me com clareza desse dia. A recordação vem não somente por fazer parte de um passado recente, mas principalmente por ter me marcado pela ansiedade, medo e pela realização de finalmente ter uma sala de aula pela qual eu seria responsável.

A responsabilidade inerente ao “cargo” assumido foi algo que me fez querer buscar a competência no que estava fazendo. Deu-me, da mesma forma, uma sensação de compromisso. O desejo de ser uma boa professora sempre foi motivado em mim por meio da participação em projetos de pesquisa e extensão durante a Graduação que ressaltavam o potencial que um bom professor tem para promover uma aprendizagem significativa e garantir uma sala de aula inclusiva<sup>4</sup>. Como pesquisadora, não havia dúvidas de que isso fosse possível e que deveria ser uma meta. Somado a isso, sempre tive por meus professores uma extrema admiração e respeito. Esses sentimentos me acompanharam por toda minha trajetória, fazendo-me ver que a profissão docente requeria zelo, dedicação, empenho.

É evidente que tive também a oportunidade de conviver durante meu período de escolarização com professores que não se apresentaram como bons profissionais. Durante os estágios da Graduação e na atuação como professora igualmente conheci sujeitos que não pareciam estar envolvidos com sua prática. No entanto, a grande maioria daqueles com quem convivi tinha uma prática consistente, um domínio de sala, um “saber”, que deixava meus primeiros dias e meses como professora iniciante mais ansiosos e desejosos de adquirir aquela competência, aquele “saber fazer”.

Os primeiros dias em sala me trouxeram questões para as quais não estava preparada. Preparação do ambiente, seleção dos conteúdos e atividades, a organização de materiais, do

---

<sup>4</sup> Essas experiências relacionam-se à participação do Grupo de Pesquisa “Ambientes Potencializadores para Inclusão”, desde 2003, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, permitindo o desenvolvimento dos seguintes trabalhos de pesquisa e extensão:

2003 – Estudo teórico para o Pré-Projeto “A hiperatividade em sala de aula” (Estágio não obrigatório).

2004 a 2006 – “A formação de educadores para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) visando potencializar a Inclusão Digital, Social e Educacional”. (Estágio não obrigatório).

2006 – “A utilização das TIC no processo de inclusão”. Bolsista do Projeto de Extensão do Núcleo de Ensino (março a junho/2006).

2006 – “Uma análise da inclusão escolar de pessoas com Deficiência Mental”. Pesquisa de Iniciação Científica financiada pela Fapesp (processo nº 06/53873-8, de julho a dezembro/2006).

2007 a 2009 – Pesquisa de Mestrado “Um estudo sobre a construção do currículo visando favorecer a inclusão no Ensino Fundamental” financiada pela Fapesp (processo nº 06/59591-4), que resultou na dissertação “A inclusão na perspectiva da organização pedagógica de escolas públicas e privadas” (2010).

2008 – Participação no Projeto Frida, a partir de concessão da Fapesp.

Ressalto que houve outras pesquisas realizadas em escolas enquanto participante do Grupo de Pesquisa “Ambientes Potencializadores para Inclusão”, desde 2003, mas elenquei apenas as experiências mais significativas.

espaço, do tempo e de tantas outras coisas que a sala de aula requer. Além disso, alunos de seis anos, falando ao mesmo tempo, incapazes de ouvir uma única voz de comando para que eu pudesse ao menos conversar com todos ou mesmo reuni-los em grupos, me pegou desprevenida. Posso elencar algumas hipóteses sobre isso: a falta de uma preparação melhor na formação inicial por meio dos estágios (PIMENTA, 1994, 1995), tal como as próprias dificuldades inerentes ao início da carreira (MARCELO GARCÍA, 1999; TARDIF, 2002).

Não tenho dúvidas de que minhas dificuldades podem ser bastante diferentes das vivenciadas por outras professoras iniciantes. Sempre existem fatores pessoais e formativos que interferem no processo, caracterizando realidade de cada professor (HUBERMAN, 1995; MARCELO GARCÍA, 1999; NONO, 2011). De uma forma geral, vivenciei todos os momentos explicados pela literatura de sobre o ingresso na carreira docente: choque com a realidade (VEENMAN, 1988; HUBERMAN, 1995), sentimento de frustração e um caos interior que expressava cansaço e vontade de desistir. Essas emoções foram represadas por mim porque talvez seriam uma demonstração de fracasso diante da oportunidade de lidar com a escola real. Além disso, poderiam explicitar que estava concordando com o que me alertaram quando escolhi, contrariando pessoas próximas (familiares e professores), prestar vestibular para o curso de Pedagogia. Desistir significaria concordar com as ideias de que foi um “desperdício” uma aluna como eu, que sempre havia me destacado na escola, quisesse ser professora. Também durante a Graduação, vivenciando já a insatisfação de alguns colegas que exerciam a docência, sempre era “aconselhada” – em decorrência de minhas notas e das pesquisas científicas que participava – a seguir a carreira acadêmica, progredindo nos estudos do Mestrado e Doutorado para ser professora no Ensino Superior. Apesar de tudo isso, decidi após o término do Mestrado, ingressar na carreira docente nos anos iniciais.

Contudo, o mais interessante em vivenciar todos esses dilemas, foi perceber que quando se está em sala de aula, a dinâmica escolar não espera até que o professor novato esteja preparado. O semestre avança, o currículo tem que ser atendido, as crianças precisam ser alfabetizadas e, em suma, resultados precisam ser mostrados. O professor iniciante, que está aprendendo a profissão, precisa, da mesma forma que professores mais experientes, apresentar rendimentos positivos de seus alunos. Além disso, ainda havia a preocupação com o ensino dos alunos que apresentavam problemas de aprendizagem, de comportamento ou deficiências. Afinal, “você não se formou na UNESP?” “Está terminando o Mestrado, não está?”. Foram frases que costumeiramente ouvi, mas que também fizeram parte de minha cobrança interna. Eu tinha consciência que aprenderia muitos conhecimentos aliados à prática, mas naquele momento desejava que certas aprendizagens acontecessem rapidamente e que enfim eu me

tornasse competente para a função. Afinal, as crianças precisavam ser alfabetizadas e os resultados na Provinha Brasil<sup>5</sup> precisavam ser bons, como me lembrava a coordenadora pedagógica da escola em que eu atuava na época.

Ao longo do tempo e com base na literatura (VEENMAN, 1988; HUBERMAN, 1995; NONO, 2011) compreendi que o início da carreira docente é um período de descobertas e aprendizagens. Os múltiplos aspectos da sala de aula logo se fazem presentes no cotidiano e tornam-se desafios a serem enfrentados que exigem do professor a tomada de decisão para lidar com as necessidades intrínsecas ao processo educativo, com foco especial no aluno.

Entre os desafios para os professores em início de carreira podemos destacar a dificuldade em trabalhar os conteúdos do currículo de acordo com o nível dos estudantes, a diversidade presente em sala de aula, as ocupações extracurriculares, as relações estabelecidas pelas crianças entre si, do professor para com elas e delas para com o docente. Assim como tudo que está envolvido na profissão docente, essas questões exigem aprendizagens por parte do professor (TARDIF; RAYMOND, 2000).

No entanto, ao ingressar na profissão, as diferenças em sala de aula chamaram-me a atenção. Apesar dos vários anos trabalhando com pesquisas e extensão sobre o processo de inclusão escolar, percebi que a realidade de sala de aula ia além do conhecimento teórico e de pesquisa que eu tinha. Mesmo tendo trabalhado com práticas para pessoas com deficiências e problemas de aprendizagem durante o período da Graduação, o “ser professora” mostrou-se bastante diferente de “ser pesquisadora”. É plenamente possível investigar processos escolares e de sala de aula, fazer propostas para o ensino de pessoas com deficiência, mas a partir do momento em que se está atuando na escola, com turmas repletas de alunos diferentes entre si, percebe-se que educação inclusiva que envolva **todos**, é uma proposta ousada e difícil de ser colocada em prática porque exige recursos, não apenas o professor. No entanto, quando está sozinho, sem suporte de outras esferas escolares, o docente acaba por lutar solitariamente para garantir um ambiente de sala de aula que seja acolhedor, favorável à aprendizagem e que

---

<sup>5</sup> De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Provinha Brasil “é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática. A Provinha Brasil é elaborada e distribuída pelo Inep, para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. Assim, todos os anos os alunos da rede pública de ensino, matriculados no 2º ano do ensino fundamental, têm oportunidade de participar do ciclo de avaliação da Provinha Brasil”. Fonte: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>

respeite o tempo de cada aluno. Para ter esse domínio, o docente precisa saber o que fazer e quais estratégias usar. Todavia, esse é um processo muito difícil para o professor iniciante.

É um desafio para um professor que inicia na carreira efetivar uma sala de aula minimamente inclusiva, especialmente quando lida com excesso de estudantes por turma, onde há falta de recursos materiais ou mesmo um suporte (um auxiliar, por exemplo) para que possa atender às necessidades específicas de alunos com mais dificuldades e ajudá-los a avançar. Somado a isso, há a pressão comum por manter a disciplina dos estudantes, bem como a responsabilidade por apresentar resultados positivos em sua aprendizagem.

Ao observar outros colegas professores em situação semelhante à minha<sup>6</sup> por serem iniciantes ou terem as mesmas dúvidas e dificuldades, notei um ponto em comum entre nossas experiências: o fato de que, para tais docentes, as turmas atribuídas sempre foram aquelas com mais casos de alunos com dificuldades de aprendizagem, deficiências ou mesmo com problemas de comportamento. Tais classes eram conhecidas na escola como sendo de nível médio ou fraco. A justificativa para a existência dessas salas se baseava no intuito da gestão de realizar um trabalho pedagógico “diferenciado” para essas turmas. Em decorrência disso, sabíamos que esses alunos poderiam apresentar um ritmo de aprendizagem diferente daqueles das demais salas, mas as exigências feitas a nós, professores, em relação ao desempenho dos estudantes, eram as mesmas. Esse cenário de diversidade, somado às dificuldades intrínsecas do início da carreira, tornou o nosso primeiro ano de profissão ainda mais desafiador.

Assim, as vivências sobre o “aprender a ser professor” coincidiram entre esses colegas e eu, com experiências relacionadas à diversidade na sala de aula. Em conversas informais e em momentos de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) foi possível perceber que os dilemas enfrentados eram parecidos, decorrentes das características chave da situação: professoras iniciantes; diversidade (deficiências ou dificuldades de aprendizagem dos alunos); moralidade infantil; dificuldade com a prática (ensino dos conteúdos e metodologia de trabalho que auxiliasse nos problemas de aprendizagem). Nos anos seguintes, tive a oportunidade de conhecer muitos professores iniciantes de outras escolas e que, por estarem no mesmo ambiente de trabalho<sup>7</sup> que eu, pude identificar que os dilemas vivenciados eram semelhantes.

---

<sup>6</sup> Tais experiências foram vivenciadas no contexto de escolas públicas regulares, onde, a realização de concursos públicos e processos seletivos levaram ao corpo docente das escolas novos professores, entre os quais, muitos eram iniciantes no magistério para início da profissão no ano de 2010, assim como eu.

<sup>7</sup> Na primeira escola onde atuei, ingressei por meio de concurso público e trabalhei por um ano e meio (2010 a julho de 2011). Exonerei o cargo e no mesmo ano (agosto de 2011), comecei a trabalhar em outro município, sob regime de contrato. Nessa nova experiência, tive a oportunidade de passar por várias escolas, substituindo professores que estavam de licença médica, geralmente em decorrência de dificuldades com suas turmas. No ano de 2012, permaneci apenas em uma escola, com uma sala de aula atribuída a mim. Este contrato durou um ano e meio (até dezembro de 2012). Neste mesmo ano, fui aprovada em 1º lugar no concurso público para anos iniciais

Tal processo foi vivenciado com menor dificuldade a partir do momento que contamos com a ajuda de colegas de profissão mais experientes que se dispuseram a auxiliar no que fosse necessário, desde a preparação de aulas e a elaboração de provas a formas como lidar com certas situações em sala de aula. Elas eram professoras como nós, mas sempre tinham uma sugestão, uma ideia para dar, ou mesmo tinham a capacidade de ouvir sobre nossos dilemas e nos encorajar a ir em frente. As sugestões iam desde a forma de lidar com determinado aluno até a proposição de atividades, estratégias de ensino, materiais diferentes, enfim, um rol de conhecimentos que não tínhamos até então.

Todas as questões pontuadas se tornam ainda mais dilemáticas quando se considera o professor em início de carreira, porque este sujeito enfrenta todas essas situações com maior insegurança e ansiedade, características dessa fase (VAILLANT; MARCELO, 2012). Ao enfrentar dificuldades intrínsecas ao início da profissão, o novo professor precisa construir uma série de conhecimentos específicos para a sua atuação. Diante da necessidade de iniciar um saber empírico, relacionado à aprendizagem da docência, a ajuda destas parceiras foi fundamental, a despeito da coordenação da escola que se disponibilizava a auxiliar os professores iniciantes nas questões pedagógicas, mas muitas vezes não conseguia acompanhar de perto o processo e as dúvidas corriqueiras, em decorrência de outras demandas da instituição.

Essa experiência trouxe a clareza sobre a existência de conhecimentos aliados à prática pedagógica que não são aprendidos em cursos de formação, mas que podem ser desenvolvidos por meio do contato e do diálogo com outros colegas de profissão mais experientes.

Nono (2011) expõe que a partir do que a literatura tem mostrado sobre os professores iniciantes,

[...] parece ficar evidente a necessidade de que, especialmente nos primeiros anos de profissão, os docentes tenham oportunidades para conversar com outros colegas a respeito do ensino que estão desenvolvendo, para analisar o trabalho de seus alunos, para examinar problemas e para considerar alternativas de atuação. (NONO, 2011, p. 36)

Em relação à aprendizagem de conteúdos relativos à prática pedagógica, Nunes (2002) identificou que há três estratégias básicas usadas por professores ao se constituírem docentes:

- Aprendizagem por observação ou modelo: geralmente acontece de forma inconsciente ou consciente quando um sujeito busca “imitar” um modelo;

---

do Ensino Fundamental desse município e nos anos seguintes, 2013 e 2014, continuei na cidade, mas em outras escolas. Passei a ter novamente regime de trabalho “efetivo”, que durou até minha exoneração em 2014, em decorrência de minha mudança para outro estado.

- Aprendizagem dialógica: por meio da qual, através do diálogo, informações, ideias, conhecimentos e estratégias metodológicas são compartilhadas entre professores;
- Aprendizagem por ensaio-e-erro, na qual os alunos têm papel fundamental.

Apesar do potencial de uma aprendizagem dialógica, Nono (2011) expõe que muitos professores apenas acreditam na eficácia de sua prática a partir da obtenção de resultados favoráveis com os alunos. No entanto, como o início se apresenta de uma forma bastante difícil em muitos casos, tornam-se pertinentes a troca e a interação ao iniciar uma nova etapa profissional.

Como parte do processo dialógico de aprendizagem, torna-se necessário possibilitar um acompanhamento da iniciação docente em que o encontro e discussão entre professores experientes e iniciantes seja um contributo para o desenvolvimento e aprendizagem da profissão. A reflexão sobre essa necessidade levou-me a inferir a importância de haver um processo estabelecido e estruturado em que o professor experiente possa assessorar o professor iniciante. Diante dos estudos feitos, compreendi que uma possibilidade potencial de realizar tal proposta é a partir de uma relação em que um professor experiente possa assumir a figura de mentor e estabelecer-se um processo de mentoria.

Vaillant e Marcelo (2012) apontam que esse processo consiste em acompanhar o professor principiante na inserção na profissão e no início de suas atividades. “A tarefa que se designa ao mentor é a de assessorar didática e pessoalmente ao docente principiante, de forma que se constitua como um elemento de apoio”. Como características indispensáveis, os autores complementam: [...] “É a pessoa que ajuda e dá orientações ao docente principiante, tanto no currículo como na regência da classe” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 144).

Com esse cenário, questioneei: é possível existir um processo de mentoria que contribua para a inclusão escolar? Pode-se falar em professores experientes para lidar com as diferenças em sala de aula, sejam elas sensoriais, físicas, intelectuais, de gênero, etnia, entre tantas outras? Como assessorar o professor iniciante em suas dificuldades com a inserção e o início da carreira, especialmente em relação à diversidade de seus alunos?

**Acredito que se os sujeitos envolvidos no processo (professores iniciantes e experientes tanto da sala regular como da Educação Especial) contribuírem para essa reflexão com base em suas experiências reais de sala de aula, seja possível pensar em elementos que subsidiem as ideias gerais de um processo de iniciação à docência para**

## **auxiliar com as dificuldades do início profissional e a lidar com a diversidade em sala de aula.**

Sem poder me abster dessas questões que surgiram por problematizar minha prática pedagógica, transformei minhas inquietações em problema de pesquisa. Concordo com Bachelard (1996) acerca da necessidade de pensar as experiências vividas para que elas tenham caráter científico. “Do mesmo modo, a experiência que não retifica nenhum erro, que é monotonamente verdadeira, sem discussão, para que serve? A experiência **científica** é, portanto, uma experiência que **contradiz** a experiência **comum**” (BACHELARD, 1996, p. 9, grifos do autor).

No intuito de expor o panorama científico em relação à problemática levantada, pontuo a justificativa com base em produções atuais sobre o início da docência e inclusão escolar.

### **Justificativa da pesquisa**

“A consequência de não atender aos problemas específicos que enfrentam os docentes principiantes é traduzido no abandono da docência, em um elevado número de países” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 134). Ao encontro dessa afirmação, um relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006) mostrou que as altas taxas de evasão da docência em diversos países tendem a ser mais altas nos primeiros anos de exercício profissional.

Os professores iniciantes se deparam, em geral, com as piores salas (NONO, 2011), e nesse sentido, podem se defrontar com alunos com diferentes tipos de deficiências, problemas de aprendizagem, compondo com uma diversidade que desafia a escola. Naujorks (2002) verificou que a principal fonte geradora de estresse em professores está relacionada à falta de preparo para lidar com o processo de inclusão. Dentro desse contexto, a vivência da diversidade em sala de aula sem um respaldo pedagógico e estrutural, pode tornar o início da carreira docente ainda mais árduo.

Não há mais espaço para discussão se as pessoas com deficiências ou todas aquelas que não correspondem ao padrão normalizado devem fazer parte da sociedade. A Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948) defende que os seres humanos nascem essencialmente iguais em direitos e dignidade. Em termos educacionais, isso se manifesta na ideia de inclusão escolar como garantia das oportunidades de educação para todos, não apenas



em termos de igualdade das possibilidades de acesso à escola, mas necessariamente considerando a qualidade do ensino e as peculiaridades dos educandos.

As escolas e os professores ainda estão desenvolvendo saberes e práticas a respeito de uma educação inclusiva. Há dúvidas e dificuldades que atingem o corpo docente mais antigo e é esperado que professores iniciantes, que ainda estão desenvolvendo conhecimentos profissionais básicos, também apresentem dúvidas, ideias, dificuldades, sugestões que precisam ser trabalhadas e problematizadas, tanto para aprenderem a profissão sob uma perspectiva inclusiva como para atuarem como tal junto aos seus alunos, levando-os a vivenciarem uma escola acolhedora, onde aprendem, convivem e crescem.

De modo a conhecer melhor se:

- O aspecto da **inclusão escolar** é considerado quando se faz **investigações de professores iniciantes**;

- Bem como se **a iniciação e inserção à docência** é levada em conta em **pesquisas da Educação Especial e Inclusiva**;

Procedemos<sup>8</sup> com uma revisão de literatura priorizando a busca de dissertações e teses defendidas em 6 programas de pós-graduação (que abordassem sobre o tema) em 4 universidades, sendo 3 públicas e 1 privada. São programas de destaque na área de Educação que possuem pesquisadores de renome na área de Educação Especial e Formação de Professores.

Inicialmente, buscamos trabalhos que apresentassem em seu título e/ou nas palavras-chave os seguintes termos: “professor iniciante”, “professores(as) iniciantes”, “professor principiante” e “início/início da carreira”. Após a seleção de trabalhos relacionados a professores iniciantes, realizamos a leitura dos resumos bem como a busca por termos relacionados à inclusão escolar, tais como: inclusão, educação especial, educação inclusiva, dificuldades de aprendizagem, deficiência e necessidades educacionais especiais. Foram selecionados um total de 9 trabalhos, conforme distribuição apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Teses e dissertações com foco no professor iniciante e que apresentam aspectos acerca da inclusão escolar.

<b>Universidade</b>	<b>Programa de pós-graduação</b>	<b>Trabalhos</b>
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Educação	5
	Educação Especial	0
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Educação (FCT/Presidente Prudente)	1
	Educação (FFC/Marília)	0

<sup>8</sup> Procedemos com o uso da primeira pessoa do plural ao nos referirmos ao trabalho de pesquisa.

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Educação	1
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)	Educação	2

Conforme verificamos no Quadro 1, o programa de pós-graduação em Educação da UFSCar apresenta a maior quantidade de trabalhos em que se abordam aspectos da inclusão escolar no contexto de professores iniciantes. Esse fato pode estar relacionado à existência do Programa de Mentoria<sup>9</sup> no período de 2004-2009. Destacamos que, em relação ao momento de ingresso na docência e acompanhamento dos primeiros anos de profissão, esse programa consistiu em uma das propostas mais consistentes analisadas. Reali, Tancredi, Mizukami (2014) esclarecem que cada professora iniciante inscrita no Programa de Mentoria recebeu a orientação de uma mentora (uma professora experiente) que a acompanhou durante a vigência do Programa. Este se realizava em dois módulos:

- Um primeiro, com duração de 120 horas idealmente ao longo de aproximadamente um ano;
- E um segundo, complementar, com a duração de 60 horas ao longo de seis meses (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2014, p. 1035).

Em decorrência da vigência desse Programa voltado aos professores iniciantes, as temáticas relativas ao trabalho com a diversidade compareceram em alguns trabalhos. No entanto, não houve pesquisas dentro do Programa de Educação Especial da UFSCar que abordassem conteúdo relativo aos professores iniciantes. O mesmo ocorreu no programa de pós-graduação em Educação da UNESP de Marília.

Apresentamos nos Quadros seguintes (2 a 5) as teses e dissertações resultantes de nossa busca. Optamos por quadros que remetam aos principais aspectos desses trabalhos em relação à inclusão escolar no contexto de professores iniciantes. Ainda como informação relevante expomos o tipo de documento, autor, ano de defesa, objetivo geral do trabalho e aspectos que possam nos remeter à educação inclusiva e ao trabalho com a diversidade em sala de aula.

---

<sup>9</sup>O Programa de Mentoria tem como base algumas ações de formação continuada de professores do Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional por meio de um Portal de Professores. O Portal tem possibilitado aos professores do ensino fundamental acesso a um conjunto variado de informações e programas formativos e conta com auxílio de profissionais experientes da rede pública de ensino e da própria universidade, alunos de pós-graduação da UFSCar e outros agentes educacionais. O Programa de Mentoria (PM) caracteriza-se por ser a distância, via Internet, e o modelo de mentoria adotado tem como eixo metodológico *a reflexão dos professores iniciantes sobre a própria prática*, levando em conta as características da aprendizagem do adulto e os contextos de atuação profissional. (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2014, p. 1035).

Os quadros estão organizados em conformidade com as informações de pesquisa coletadas nos programas de pós-graduação em cada Universidade. São eles: programas de pós-graduação em Educação da UFSCar, UNESP (campus de Presidente Prudente), UNICAMP e PUCPR, respectivamente. Dentre estes, apresentamos com grifo os trechos condizentes com nossa temática.

Quadro 2 – Principais aspectos relacionados à inclusão abordados nas dissertações e teses defendidas no programa de pós-graduação em Educação da UFSCar.

Tipo/Autor (Ano)	Objetivo do trabalho	Aspectos abordados sobre inclusão
<u>Dissertação</u> Mariano (2006)	O autor analisa artigos publicados na ANPEd e ENDIPE, de modo a verificar o que os trabalhos apontam sobre o processo de aprendizagem profissional da docência ocorrido no início da carreira.	Conclui-se, a partir dos 24 artigos selecionados, que “as maiores dificuldades que o professor em início de carreira enfrenta são: a solidão, a dificuldade em fazer a transposição didática, a indisciplina dos alunos, <b>as diferenças individuais dos alunos</b> , a diferença entre o real e o imaginado e os sentimentos iniciais de insegurança, ansiedade, medo e falta de confiança”. No entanto, o trabalho não apresenta discussão teórica sobre o aspecto das diferenças, considerando o ponto de vista da inclusão.
<u>Dissertação</u> Pieri (2010)	A autora procurou investigar as aprendizagens no contexto de alfabetização de três professores iniciantes e uma professora mentora no programa de mentoria online da UFSCar.	Em diversos casos, surge o termo <b>dificuldades de aprendizagem</b> . No entanto, não é apresentada uma discussão teórica sobre formas de lidar com a inclusão.
<u>Dissertação</u> Massetto (2014)	A autora objetivou “analisar se e de que maneira o Programa de Mentoria online, oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (2004-2007) contribuiu para a formação de professores iniciantes, participantes da iniciativa, a partir da análise atual desses docentes sobre sua participação no programa”	Ao analisar o processo de mentoria, em um caso específico, surge o termo inclusão (p.155-162). No entanto, o trabalho não apresenta discussão teórica sobre inclusão.
<u>Tese</u> Montalvão (2008)	A autora buscou analisar como professoras iniciantes constroem a aprendizagem profissional da docência a partir da constituição de um grupo colaborativo de trabalho.	A inclusão foi um dos temas indicados pelas professoras para a reflexão coletiva. “Os temas indicados para reflexão no grupo foram: indisciplina, dificuldades e ritmos diferentes de aprendizagem, <b>inclusão</b> , alfabetização, trabalho significativo para as crianças, fracasso escolar, falta de interesse e de atenção de alguns alunos, crianças hiperativas e atividades diferenciadas” (p. 51, grifo nosso). No entanto, esse não foi um dos temas tratados pelo grupo de trabalho. A autora optou por abordar os seguintes temas: Indisciplina; Fracasso Escolar: alunos com

		<p>dificuldade de aprendizagem; Alfabetização e Matemática.</p> <p>No contexto de alfabetização foi discutido o trabalho desenvolvido para alunos com dificuldades de aprendizagem (p. 146).</p> <p>Não é apresentada discussão teórica sobre inclusão.</p>
<p><u>Tese</u> Palomino (2009)</p>	<p>A autora objetivou auxiliar uma professora iniciante no processo de construção de práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade.</p>	<p>A partir do acompanhamento em sala de aula, procurou-se compreender as concepções culturais da professora iniciante, como ela as interrogava e auxiliá-la neste processo. No trabalho apresenta-se discussão acerca de diversidade e diferença. A palavra inclusão não é apresentada na tese.</p>

Mariano (2006) a partir da análise de artigos publicados no ENDIPE (Encontro Nacional de Prática de Ensino) e ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), entre os anos de 1995 a 2004, apontou as diferenças individuais dos alunos como uma das maiores dificuldades que o professor em início de carreira enfrenta. Nos trabalhos desenvolvidos por Montalvão (2008) e Pieri (2010) surgiu o termo “dificuldades de aprendizagem”. Em Masseto (2014) e Montalvão (2008) os professores iniciantes apresentaram o termo inclusão em suas discussões. Contudo, destacamos que nenhum dos trabalhos analisados evidenciou discussão teórica sobre esse tema, pensando em **formas sistemáticas de acompanhar os professores iniciantes** especificamente nas questões que podem contribuir para a concepção de uma sala inclusiva.

No contexto de inclusão e formação de professores, destacamos a tese defendida por Silva (2012) no programa de pós-graduação em Educação da UFSCar, em que foi desenvolvido e avaliado um programa online de formação de professores sobre Educação Inclusiva. O programa correspondeu a um total de 100 horas em um período de 5 meses. Embora não aborde especificamente sobre formação de professores iniciantes, adotou-se como critério de seleção dos participantes o menor tempo de magistério. No total, 860 professores se inscreveram, 30 foram selecionados e 16 concluíram. Dos 16 professores concluintes, 15 docentes tinham menos de 5 anos de magistério e um docente tinha 6 anos de magistério. O trabalho apresenta discussão teórica sobre inclusão, mas não especificamente relacionado à iniciação à docência. A autora apontou inúmeras dificuldades em adotar um programa de formação online. Houve um questionamento envolvendo caso de hiperatividade, tendo sido abordado através do apontamento de consulta a um site.

Notamos pelos trabalhos desenvolvidos Montalvão (2008) e Masseto (2014) que há interesse de parte dos professores iniciantes pelo tema inclusão escolar. Inclusão surge como

um dos temas de interesse da maioria dos professores, como constatado na pesquisa de Silva (2012), com a inscrição de 860 professores no programa de formação voltado à Educação Inclusiva. No entanto, a partir das teses e dissertações analisadas do programa de pós-graduação em Educação da UFSCar, notamos que esse é um tema pouco discutido no contexto de professores iniciantes e iniciação à docência, haja vista a necessidade de abordá-lo porque implica em um trabalho complexo para qualquer professor, especialmente para os que estão em início de carreira.

No programa de pós-graduação em Educação Especial da UFSCAR há apenas uma dissertação (VICTOR, 1993) que aborda estudo acerca do professor iniciante. O foco do trabalho está na análise da atuação de uma alfabetizadora iniciante, mas nada se aborda acerca do acompanhamento dessa docente com vistas a garantir a inclusão escolar.

O Quadro 3 apresenta os resultados obtidos junto ao programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP) de Presidente Prudente.

Quadro 3 – Principais aspectos relacionados à inclusão abordados nas dissertações e teses defendidas no programa de pós-graduação em Educação da UNESP – Presidente Prudente.

Tipo/Autor (Ano)	Objetivo do trabalho	Aspectos abordados sobre inclusão
Dissertação Leone (2011)	A autora objetivou investigar as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência.	A Educação Inclusiva foi apontada como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes. O estudo foi conduzido na rede municipal de Rancharia/SP. De acordo com a autora (p. 214-215, grifo nosso): “Quanto às dificuldades relacionadas com a <b>inclusão</b> de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, observamos, nas entrevistas de grupo, que elas foram mencionadas constantemente por algumas professoras iniciantes - e sempre com forte carga emocional - ao exemplificarem as situações difíceis que viveram no início da carreira docente”.

Conforme apresentado no Quadro 3, o programa de pós-graduação em Educação da Unesp de Presidente Prudente apresenta apenas uma dissertação (LEONE, 2011) em que buscou-se investigar as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência. Nesse trabalho, a autora identificou que os professores em início de carreira apontam a educação inclusiva como uma das grandes dificuldades. No

entanto, o intuito do trabalho foi identificar as necessidades formativas e não pensar em estratégias que pudessem atender a essas demandas.

O trabalho de Leone (2011) remete às necessidades dos professores iniciantes em relação à inclusão escolar e do quanto esta se configura como uma situação geradora de estresse. A autora apontou em sua dissertação o quanto as dificuldades com a inclusão estão presentes, sendo relatadas pelos iniciantes “sempre com forte carga emocional”, o que indica uma situação latente de desafio.

Fontana, Furgeri e Passos (2007, p. 151) expõem que

As professoras comovem-se diante do enigma que a “alteridade deficiente” lhes apresenta, indagando-se acerca da condição humana e da dimensão ética de seu fazer e de estar junto a ela, ao mesmo tempo em que paralisam diante das incertezas que “esse outro” suscita. Entregam-se ao encontro, experimentando-se e, desconcertadas, reconhecem não mais saber o que fazer e como. Acolhem esse outro e dele desistem, esquecendo-o, à medida que vão se acostumando com as dificuldades que ele aporta.

Vários fatores fazem que o professor iniciante não saiba como lidar com a diversidade em sala de aula. Todos esses aspectos proporcionam que uma situação de estresse se instale, restando pouco espaço para a problematização do vivenciado.

A relação entre estresse e trabalho com a diversidade dentro do contexto da inclusão escolar foi o que nos levou a compreender a necessidade de pensar em como garantir meios pedagógicos de acompanhar o professor iniciante que lida com a inclusão escolar para que seu início profissional seja menos traumático e mais produtivo.

Nesse sentido a dissertação da Unicamp destacada no Quadro 4, aponta elementos em relação à influência da inclusão para a construção da identidade docente.

Quadro 4 – Principais aspectos relacionados à inclusão abordados nas dissertações e teses defendidas no programa de pós-graduação em Educação da UNICAMP.

Tipo/Autor (Ano)	Objetivo do trabalho	Aspectos abordados sobre inclusão
Dissertação Felix (2015)	A autora objetivou principalmente identificar “influências e até que ponto elas contribuem para formação da identidade profissional”.	De acordo com a autora (p. 178, grifo nosso): “Alunos com bagagens distintas, influência da família, dos pares, dos supervisores, falta de recursos materiais, <b>inclusão</b> , a falta de reconhecimento da profissão etc. são elementos que estão em contato com o professor o tempo todo, isso influencia na construção de uma identidade profissional e no desenvolvimento pela carreira”.

Em concordância com o Quadro 4, a inclusão escolar é um dos elementos que está continuamente em contato com o professor, o que “influencia na construção de uma identidade profissional e no desenvolvimento pela carreira” (FELIX, 2015, p. 178). A constituição do ser professor, isto é, de sua identidade, perpassa pelas experiências vivenciadas desde aluno da escola seguindo até a formação inicial e consolidando-se ao tornar-se professor. Nesse sentido, as experiências positivas ou desfavoráveis nos primeiros anos de aprendizado no exercício da profissão contribuem para a formação da identidade do professor. Marcelo (2009) compreende que a identidade do professor tem relação com seu desenvolvimento profissional, em um processo que passa a ideia de evolução e continuidade ao longo da carreira (IZA et. al, 2014).

Os trabalhos identificados no Quadro 5, referente a PUCPR, dizem respeito ao processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

Quadro 5 – Principais aspectos relacionados à inclusão abordados nas dissertações e teses defendidas no programa de pós-graduação em Educação da PUCPR.

Tipo/Autor (Ano)	Objetivo do trabalho	Aspectos abordados sobre inclusão
Tese Papi (2011)	A autora objetivou realizar um estudo acerca do desenvolvimento profissional de professoras iniciantes bem-sucedidas.	“Ainda em relação à prática pedagógica, no depoimento de uma das gestoras da rede municipal de ensino verifico a preocupação com a questão da <b>inclusão educacional</b> , na forma de uma educação que privilegie a todos os alunos e que seja de qualidade, inclusive para os alunos com algum tipo de deficiência. Observa-se, entretanto, que nos grupos focais não houve ênfase nesse aspecto em relação com os atributos de um professor bem-sucedido, podendo, talvez, estar mais presente em nível de Secretaria Municipal” (p. 68, <b>grifo nosso</b> ).
Dissertação Zurlo (2015)	Segundo a autora: “Essa pesquisa tomou como objeto de estudo os fatores que influenciam os professores iniciantes (regentes da educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental) atuantes em instituição particular, estarem motivados a permanecerem na carreira docente, com objetivo de sistematizar os fatores que influenciam esses professores iniciantes permanecerem na carreira docente, tendo em vista compreender seu desenvolvimento profissional”.	“(…) para efeito de análise foram verificadas as principais dificuldades relatadas pelos professores iniciantes, elencadas a partir de quatro categorias: (i) relacionar a teoria aprendida na graduação com a prática nas escolas; (ii) insegurança ao falar em público; (iii) <b>despreparo para lidar com alunos de inclusão</b> ; e, (iv) falta de domínio do conteúdo das áreas (disciplinas) nas quais não são responsáveis pelo planejamento”. (p. 55, <b>grifo nosso</b> )

Na tese desenvolvida por Papi (2011), verificou-se a preocupação com relação à inclusão escolar apenas por parte da gestão e não há dados sobre situações dilemáticas ou que

dispendam tempo em relação a essa questão para os professores iniciantes. Já no estudo mais recente desenvolvido por Zurlo (2015), em que objetivou-se identificar os “fatores que influenciam os professores iniciantes a permanecerem na carreira docente” verificou-se, no contexto da escola particular estudada, que a questão da inclusão escolar parece ser o único quesito que não está recebendo apoio da coordenação. Os professores analisados dizem não saber como lidar com a inclusão, considerando-a uma das principais dificuldades.

Diante dos trabalhos elencados, identificamos que a temática da inclusão escolar e professores iniciantes comparece, mas especificamente como um problema identificado sem para tal haver qualquer iniciativa de saná-lo. Podemos inferir que os professores iniciantes de todas as pesquisas elencadas estejam tendo o mesmo tipo de formação profissional para lidar com a inclusão que seus colegas mais experientes. Apesar dos trabalhos da UFSCar que analisaram o contexto de um Programa de Mentoria, os outros trabalhos não expõem formas de enfrentamento do problema, apenas identificam-no. As ações para inclusão não são melhor abordadas porque ela constitui-se como um dilema educacional e um desafio para professores independentemente do tempo profissional que possuam.

Visando expandir o levantamento bibliográfico com o intuito de identificar artigos que pudessem trazer novos elementos, realizamos posteriormente uma pesquisa nos anais das Reuniões Anuais da ANPEd, considerando um recorte temporal das últimas cinco reuniões: 32<sup>a</sup> a 37<sup>a</sup>, realizada nos anos de 2009 a 2015. A partir de uma análise dos títulos dos trabalhos referentes ao GT08 (Grupo de Trabalho 8 – Formação de Professores) e GT15 (Educação Especial) selecionamos 39 trabalhos (20 trabalhos do GT08; 19 trabalhos do GT15). Em seguida, procedemos com a leitura dos resumos e pela busca por termos relacionados tanto a professores iniciantes quanto à inclusão escolar nos artigos completos. Dentro desse contexto, não foram encontrados artigos que abrangessem ambas as temáticas.

Adicionalmente, realizamos uma busca no Google Acadêmico pelo termo “inclusão escolar” e obtivemos cerca de 15.100 resultados. Da mesma forma, a busca pelo termo “professores iniciantes” gerou 22.900 resultados. A busca combinada dos termos mencionados (“professores iniciantes” + “inclusão escolar”) implicou em apenas 89 resultados, mostrando a escassez de trabalhos que vinculem essas duas temáticas.

Dentre os resultados apresentados, constam alguns artigos originados das dissertações e teses supracitadas. Diversos trabalhos se encontravam no campo do ensino da educação física, química, matemática, música e história. Também foram encontrados artigos relacionados ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).



No contexto desse trabalho, apenas um artigo nos chamou a atenção, o desenvolvido por Giordan, Hobold e André (2014). Nesse texto, as autoras objetivaram “identificar a repercussão da formação continuada no desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes na Rede Municipal de Ensino”, e verificaram a necessidade de ampliar a formação em temáticas relacionadas ao uso de tecnologias e a inclusão de alunos com deficiência.

Após a análise dos diversos artigos, dissertações e teses, que compuseram nossa revisão de literatura no contexto brasileiro acerca dos aspectos da inclusão escolar abordados em estudos sobre professores iniciantes, verificamos que, apesar da extensão de trabalhos sobre professores iniciantes, apenas alguns fazem referência à questão da diversidade em sala de aula como um potencial dificultador do início da docência, mas não o discutem com profundidade, atentando-se prioritariamente para aspectos do manejo da sala de aula, indisciplina, dificuldade com os conteúdos curriculares, entre outros aspectos.

Como **contribuição em relação aos trabalhos apresentados anteriormente**, nossa pesquisa visa problematizar formas de responder à necessidade de abordar sobre inclusão escolar nos anos iniciais da docência através de um trabalho não apenas teórico. Pretendemos trazer elementos para pensar em uma sistematização do acompanhamento desse processo, contando com a ajuda de professores experientes<sup>10</sup> e iniciantes, ouvindo as vozes impressas em suas narrativas orais.

Diante das possibilidades que vislumbramos para esta pesquisa de doutorado, como **problema de pesquisa** formulamos:

**Que indicadores os relatos de professoras experientes e iniciantes apontam em relação a um acompanhamento da inserção e iniciação à docência na Educação Básica considerando a diversidade na perspectiva da Educação Inclusiva?**

Considerando a compreensão do problema ora apresentado, elenco alguns objetivos que permitem visualizar com mais precisão o desdobramento da problemática em relação à iniciação à docência e inclusão escolar.

São objetivos propostos para esta pesquisa:

### **Objetivo Geral**

Investigar os elementos das narrativas de Professoras Iniciantes e Professoras Experientes da Educação Básica que poderiam apontar indicadores para os princípios de um

---

<sup>10</sup> Conforme indicado na página 13

acompanhamento da iniciação à docência considerando a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a diversidade.

### **Objetivos Específicos**

1. Identificar o impacto da participação em programas de iniciação à docência no início da carreira;
2. Explanar quais tipos de relação de ajuda entre experiente e iniciante podem auxiliar no início da docência e na permanência na carreira;
3. Analisar as práticas vivenciadas de professores iniciantes e experientes diante da inclusão escolar;
4. Compreender quais elementos são necessários para formar professores experientes em inclusão escolar que poderiam se tornar futuros mentores;
5. Identificar quais elementos compõem os inícios difíceis e que podem resultar na permanência ou não na profissão, investigando possíveis formas de enfrentamento para tal.

Uma vez delineados o problema e os objetivos dele decorrentes, este documento está organizado de modo que os capítulos possam subsidiar tais ideias.

Apresentamos no Capítulo I os principais Pressupostos Teóricos de nossa pesquisa, trazendo a discussão sobre a concepção teórica de inclusão e sua implicação para o contexto educativo. Ainda nesse sentido, apoiamo-nos no conceito de ensino colaborativo, trazendo elementos sobre sua efetivação que auxiliem a compreender como pode se configurar a educação inclusiva. Com a compreensão de que pensar em inclusão escolar ainda é visto como um dilema para muitos docentes e diante da realidade escolar onde faltam suportes para subsidiar a prática educativa, foi necessário compreender as características principais dos docentes em cada uma das fases de sua carreira, considerando que estas podem influenciar na vivência do processo inclusivo pelos docentes. Atrelado a essa a discussão teórica, expomos uma discussão sobre aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional docente e inserção profissional na docência, coerentes com a problemática proposta. Discutimos ainda sobre programas de iniciação à docência, com foco na mentoria, baseando-nos em seus princípios para a pensar no acompanhamento do início da carreira docente. Encerramos o capítulo interligando a discussão do capítulo teórico com o metodológico, a partir de alguns fundamentos sobre a concepção adotada de pesquisa diante da escola.

No Capítulo II que exponho sobre o Método. Início expondo o caminhar metodológico, caracterizando a pesquisa. Dentre os procedimentos metodológicos apontamos as etapas para a construção da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados. Priorizamos trabalhar com narrativas autobiográficas de professoras experientes e iniciantes e encerramos o capítulo expondo o caminho adotado para a análise.

O Capítulo III apresenta as Análises e Resultados diante das narrativas coletadas junto aos sujeitos. Expomos os eixos de análise que emergiram partir da teoria e dos dados, como: a iniciação profissional e as relações de ajuda entre experientes e iniciantes diante das dificuldades do início da carreira; o que se faz com a diversidade? Professores iniciantes e inclusão escolar; professores experientes e inclusão escolar; indicação de trabalho colaborativo; os inícios difíceis e a permanência na profissão. Encerramos o capítulo expondo os principais resultados alcançados a partir dos objetivos propostos.

Com o intuito de concluir as discussões, o documento se encerra com um capítulo com as Considerações Finais, onde teço algumas reflexões sobre as questões suscitadas por essa investigação; exponho lacunas e aponta a necessidade de estudos futuros.

No próximo capítulo, delineamos alguns pressupostos teóricos abordados no trabalho.

## CAPÍTULO I

### PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Ao tecer os fios que compõem essa pesquisa se fez necessário expor nosso entendimento acerca dos principais termos utilizados. Este capítulo propõe permitir visualizar as bases teóricas que nortearam nosso modo de olhar e analisar os dados.

Acreditamos que trabalhamos com duas frentes temáticas que se encontram: princípios de atendimento à diversidade sob a ótica da inclusão escolar e processos formativos docentes.

O texto foi construído a partir da conceituação e explanação das principais expressões chave que utilizamos ao longo do trabalho, expostas adiante.

#### **1.1 Inclusão escolar: especificidades, origem e dificuldades**

As salas de aula inclusivas partem de uma filosofia segundo a qual todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária. A diversidade é valorizada; acredita-se que tal diversidade fortaleça a turma e ofereça a todos os seus membros maiores oportunidades para a aprendizagem (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 11).

Entendemos inclusão escolar como o processo que possibilita a qualquer pessoa que, independentemente de faixa etária, tenha a oportunidade de acesso e permanência na educação escolar implementada com qualidade tanto em relação ao ensino, como em proporcionar relações interpessoais que permitam às pessoas se sentirem em um ambiente acolhedor e desafiador para estudar. Isso envolve, portanto, qualquer estudante que faça parte ou que almeje vir a ser parte da escola.

Se há a necessidade de falar em inclusão, significa que há muitos excluídos na esfera educacional. Rodrigues (2003, p. 91-92) destaca: “A escola foi (é?) uma fonte de exclusão para muitos alunos que, quase sempre, viram confundidos com “falta de motivação”, “indisciplina” ou “falta de inteligência” a incompatibilidade entre seus valores, ritmos e interesses com os que eram veiculados na escola.

Para que todos possam compor o ambiente escolar é necessário haver suportes específicos que auxiliem os sujeitos a travar os desafios intrínsecos à participação neste espaço. Nesta perspectiva, a escola deveria ser o ambiente onde, mesmo que ainda não haja as condições, seja possível construir meios para receber todos os estudantes e garantir um ensino acessível e de qualidade, com as adequações necessárias para tal. Stainback e Stainback (1999) chamam a atenção para a necessidade de transformar as escolas públicas em instituições acolhedoras que respondam às necessidades e habilidades específicas dos estudantes não apenas repensando a relação entre a educação especial e comum, mas revendo as atitudes sobre os alunos.

É notório que há diferenças entre os estudantes que desafiam a forma de trabalho da escola contemporânea. Em sala de aula, a diversidade se manifesta sob a forma de grupos minoritários, alunos com problemas de comportamentos, dificuldades de aprendizagem bem como em diferenças físicas, de etnia, religião, entre tantas outras possíveis de serem citadas. O conceito de inclusão escolar encontra-se, portanto, atrelado ao de educação de qualidade para todos, como cumprimento aos direitos expostos na Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

Por sua peculiaridade, contudo, a inclusão não é construída automaticamente ou alcançada apenas com empenho e benevolência. Requer comprometimento por parte da equipe educacional, incluindo gestores, estudantes e principalmente professores, mas vale salientar que **não se realiza sem estruturas que sustentem esse princípio**. Escolas no mundo todo têm tentado lidar com essa realidade a partir de mudanças em seus sistemas educacionais. No Brasil ainda necessitamos avanços nas políticas e diretrizes educacionais especialmente no que tange à garantia de dos professores em relação às condições de trabalho e estruturas para ser possível falar em educação de qualidade para todos. Há ainda a multiplicidade de discrepâncias entre as práticas adotadas em variadas secretarias de educação dos estados e municípios, em decorrência dimensão territorial do país.

Sob a alegação de que o direito à educação é superior a qualquer outro (e de fato é), garante-se o acesso **via matrícula**, mas por meio de salas lotadas de alunos onde faltam condições para que os professores, por melhor preparados que sejam, exerçam a contento sua prática pedagógica. Compreendemos que o processo de inclusão escolar requer um trabalho integrado de várias esferas que permitam sua concretização, passando pelo aspecto estrutural. Para que o aluno seja efetivamente incluído ele precisa ter acesso às condições adequadas e estratégias de ensino que lhe possam ser favoráveis.

A ideia plural de educação inclusiva é recente. A partir de vários movimentos e marcos legais em prol de igualdade na educação, bem como movida por interesses econômicos, a Educação Especial se desenvolveu inicialmente com foco no sujeito com deficiência. A princípio seguindo um paradigma segregativo e de proteção, priorizava que as pessoas com deficiência fossem educadas em escolas e centros especializados para suas dificuldades.

Por ter sua gênese em um caráter clínico sob uma perspectiva médica, a educação das pessoas com deficiência visou a superação do déficit, tentando abranger o que “faltava a essas pessoas”. Os primeiros registros da Educação Especial evidenciaram uma abordagem bastante terapêutica e pouco pedagógica, pautando-se em medir e superar o “atraso” desses sujeitos em relação aos demais. Não havia investimentos em sua escolarização.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) em 1996 inaugurou uma nova visão acerca da identidade e atuação da Educação Especial. Ela que até então se constituía como uma modalidade de ensino paralela, destinada aos sujeitos que tivessem alguma deficiência, passou a ser uma modalidade de educação que perpassa todas as outras de modo a permitir que seus sujeitos (pessoas com deficiência, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais do desenvolvimento) fizessem parte da educação comum com o respaldo do atendimento especializado que a Educação Especial poderia proporcionar. Esse processo, se bem conduzido, poderia direcionar para a busca da igualdade à educação sem a perda das especificidades decorrentes das deficiências garantindo o direito à escolarização desses sujeitos, até então pertencentes a uma educação à parte.

Em consonância com os pressupostos citados sobre a inclusão, cabe lembrar que até as décadas de 1960 e 1970, as provisões educacionais eram voltadas para permitir o acesso a jovens que até então nunca haviam frequentado a escola comum ou para aqueles encaminhados para classes especiais por não conseguirem avançar no processo educacional. Assim, a educação especial se constituiu 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).

Mendes (2006) aponta que a luta de muitos movimentos sociais em favor dos direitos humanos conscientizou a sociedade em relação aos prejuízos da marginalização de grupos minoritários, tornando intolerável a segregação sistemática a qualquer grupo. Ademais, uma forte razão para a opção por sistemas unificados de ensino teve fundamento em questões econômicas, já que os programas segregados apresentavam um alto custo, o que, no contexto da crise do petróleo das décadas de 1960 e 1970, geravam um alto déficit. Nesse contexto, a autora nos lembra que apenas os países considerados desenvolvidos tinham criado um sistema

de educação paralelo para as pessoas com deficiências. Por esse motivo, passou a ser oportuno adotar a ideologia da integração a partir da década de 1960 pela economia que ela representaria para os cofres públicos.

Diante de justificativas em variadas esferas e da constatação de que as pessoas com deficiências poderiam aprender, o ensino em locais separados passou a não ser mais suficiente, trazendo questionamentos como: “o que”, “para que” e “onde” eles iriam aprender.

Posteriormente, na década de 1980, surgiu o movimento de “inclusão total”, cujos maiores representantes passaram a ser Gartner e Lipsky (1989); e Stainback e Stainback (1984). Nos anos 1990, a ideologia da educação inclusiva foi progressivamente difundida em contexto mundial começando de forma mais organizada nos Estados Unidos e acabou ganhando a mídia e o mundo a partir da metade da década de 1990.

Há algumas dificuldades e entraves apontados relativamente à proposta de inclusão total, como aponta Mendes (2006, p. 396):

[...] para alguns tipos de dificuldade (como as deficiências graves, os graves problemas comportamentais ou as desordens sérias na comunicação) pode ser mais restritiva e segregadora a sala de aula comum do que um tipo de colocação mais protegida e estruturada; nem todos os professores e educadores do ensino regular estão dispostos a, ou mesmo são capazes de lidar com todos os tipos de alunos com dificuldades especiais, principalmente com os casos de menor incidência – mas de maior gravidade – que exigem recursos técnicos e serviços diferenciados de apoio.

Urge a necessidade de pensar em uma educação inclusiva que atenda a todos, mas sem ignorar as habilidades, peculiaridades e desafios dos sujeitos da Educação Especial. Sanfelice (1989, p. 23) aponta que “uma escola igual para todos, em uma sociedade cuja clientela escolar é social e culturalmente distinta ou física e mentalmente diferenciada [...] será teoricamente democrática e na prática discriminadora”.

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) passam-se a definir com mais clareza quem são os sujeitos da Educação Especial: pessoas com deficiências, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Estes são sujeitos que além de uma mudança atitudinal da parte do professor também necessitam de suportes específicos para que sua inserção na escola seja viável. Em tese, estes sujeitos podem se beneficiar da estrutura de acompanhamento fornecida pela Educação Especial através da garantia de matrícula no Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que possam viabilizar a escolarização dos estudantes público alvo da Educação Especial (EPAEE).

Reiteramos que a inclusão escolar não é constituída apenas com a presença de EPAEE na escola. Há várias diferenças entre os estudantes compondo a diversidade presente, que não nos permitem dizer que apenas os sujeitos da Educação Especial relembram a importância da Educação Inclusiva. Em sala de aula, o norteador é o trabalho pedagógico e as diferenças precisam ser trabalhadas pelo viés do respeito e do profissionalismo.

Isto posto, pensar em preparar ou assessorar o professor iniciante para lidar com a inclusão escolar requer mais do que estratégias para lidar com as deficiências existentes. Exige respaldo para saber conduzir e problematizar as relações de aprendizagem como para trabalhar o preconceito visando alcançar o respeito entre os estudantes. Ainda que sejam várias questões, a maioria dos professores que já esteve em sala de aula comum já enfrentou aspectos como os citados ocorrendo simultaneamente em sala de aula.

Destarte, da garantia alcançada sobre o direito ao acesso, é preciso chegar à proposta metodológica para que a inclusão se efetive. Nesse cenário, os debates sobre a inclusão no cotidiano da escola e das relações estabelecidas apontam as falhas e elencam as principais necessidades a serem supridas.

Os desafios de implementar uma educação para todos não são recentes. Comenius, no século XVII, é um exemplo da proposta de princípio inclusivo no ensino quando propõe “ensinar tudo a todos” em sua obra *Didática Magna*. A este respeito, Padilha (2007, p. 94) tece uma reflexão e chama a atenção: “quem são esses todos que devem aprender tudo”?

Em sua obra, apesar do pioneirismo em propor a necessidade de uma educação para todos, Comenius não esclareceu “de que modo se poderia ensinar algo a alguém”. Além disso, não expunha “como seriam consolidadas suas propostas de construção da escola para ensinar tudo a todos”, como também não considerava as “péssimas leis da escola” da época (PADILHA, 2007, p. 95).

Dilemas e conflitos que datam de 1649<sup>11</sup> e, muitos deles, que permanecem até hoje. É preciso considerar que qualquer política de inclusão deve envolver aspectos de ordem política, econômica, social e cultural. No Brasil (2008; 2014) a proposta de uma educação inclusiva não consiste apenas na garantia no direito de permanência do estudante público-alvo da Educação Especial junto aos demais alunos, mas de meios para que se respeitem as diferenças e atendam às suas necessidades.

De qualquer forma, dito desta ou daquela maneira, neste ou naquele tempo, uma das questões fundamentais parece-me ser a seguinte: o direito de todos saberem tudo e o

---

<sup>11</sup> Data da publicação da obra *Didática Magna*, de Comenius.



dever de a escola ensinar tudo o que deve, a todos, significa encontrar formas, maneiras, estratégias para que esse direito seja exercido de fato. **Estas formas não estão prescritas e nem poderiam estar, porque não são únicas, não são unilaterais, não são iguais para todos, em todos os lugares** (PADILHA, 2007, p. 96, grifo nosso).

Sabemos que sem compreender o que se faz, a prática pedagógica do professor, ou mesmo as ações de gestão escolar, tornam-se mera execução de hábitos cristalizados, ou respostas que devem dar às demandas e ordens externas. Em vista disso, a proposta de educação para todos traz consigo a necessidade e o desafio de pensar na transformação dos recursos humanos, pedagógicos e materiais para que a educação inclusiva ultrapasse o plano imaginário ou mesmo prescritivo. Após vencer a barreira do acesso à matrícula, é preciso pensar em práticas eficazes para a implementação de princípios e práticas de uma educação inclusiva, além de professores bem preparados para lidar com a diversidade de todos os alunos.

É preciso perceber que

[...] Colocar todas as crianças juntas, em um mesmo lugar, em um mesmo tempo para aprender tudo não significa que todas aprenderão o que realmente precisam aprender. Juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento (PADILHA, 2007, p. 96).

Fontana, Furgeri e Passos (2007) ressaltam que se vê duas imagens sobre a inclusão: A primeira, de uma “culpabilização dos professores pela integração social perversa que tem resultado do regime de tolerância instaurado nas escolas em relação à ‘alteridade deficiente’”; e a segunda, “a da sua vitimização por uma política de subjetivação que os responsabiliza, como indivíduos, a estarem dentro da escola inclusiva e a materializarem essa escola, ainda que seja de uma forma incompleta, ineficiente ou deficiente”.

Sob a ótica de quem participa da inclusão cotidianamente e dela é um ator importante, no caso, os professores das salas regulares, Caiado, Martins e Antonio (2009) apontam que estes defendem ser necessário pensar na formação dos professores e nas propostas pedagógicas para os estudantes de cada escola uma vez que as propostas pedagógicas pouco se aliam à construção de um trabalho educacional que considere a diversidade. De acordo com as autoras, há professores que revelam haver alunos com deficiência que aprendem o conteúdo curricular fora da escola e com isso, passam despercebidos durante as aulas. Fato que se repete também com outros que não incomodam tampouco, porque ficam ocupados e imersos em atividades repetitivas e solitárias. (CAIADO; MARTINS; ANTONIO, 2009).

Em relação às dificuldades para a inclusão, além da formação do professor, se faz pertinente e necessário “a presença de um outro adulto em sala de aula – professor assistente, professor ajudante, professor especializado, monitor ou estagiário” (CAIADO; MARTINS; ANTONIO, 2009, p. 630), além de reformas para melhor mobilidade e acessibilidade arquitetônicas bem como e essencialmente a “necessária relação com profissionais da saúde para atendimento ao aluno, aos pais e aos professores” (p. 631).

Tais elementos apontam que, para que a inclusão ocorra, mais do que um trabalho pedagógico adequado e sistematizado, é preciso um rigoroso e efetivo trabalho de colaboração para alcançar tal objetivo. Sem que as várias esferas que envolvem a educação especial em uma perspectiva inclusiva estejam unidas, não há como a escola comum sozinha chegar a esse modelo e prática de trabalho pedagógico adequado aos estudantes público alvo da Educação Especial. Assim, inclusão pressupõe colaboração.

## **1.2 Ensino Colaborativo**

Vários autores assinalam a importância das ideias da colaboração na inclusão educacional (GATELY; GATELY, 2001; FRIEND, 2008; WOOD, 1998; CAPELLINI; MENDES, 2007).

Correia (2001) aponta que para a construção da escola inclusiva um dos pressupostos em que se deve apoiar é na colaboração. Este aspecto tem por objetivo aproximar os profissionais de educação e as famílias para em conjunto encontrar estratégias educacionais para responder de forma adequada às necessidades dos alunos.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 21) postulam que “para conseguir realizar o ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e constante”

Sobre a colaboração, Keefe, Moore e Duff (2004, p. 36, tradução nossa) ressaltam que “para encontrar o sucesso no desafio de educar estudantes com deficiências na classe de educação regular, a colaboração entre a educação geral e a educação especial é essencial”.

Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 84) ressaltam que estudos sobre a inclusão escolar apontam para o princípio de que “os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes compostas por um grupo de pessoas cujas respostas e funções sejam derivadas de filosofia e objetivos mútuos”, tornando-se necessário estabelecer sistemas de colaboração e/ou

cooperação, criando e/ou fortalecendo uma rede de apoio. “A ideia de colaboração pode ser considerada hoje a chave de efetivação do movimento de inclusão”, portanto atualmente, o maior desafio é construir uma cultura colaborativa na escola (MENDES, 2008, p. 114).

É primordial entender que para que ocorra a inclusão é necessária a integração entre várias esferas, considerando a função do gestor escolar, as dificuldades do professor da sala de aula regular em relação ao conhecimento sobre os alunos com deficiências bem como as limitações do professor de educação especial em fornecer todas as respostas, uma vez que se propõe que o aluno participe de uma experiência educativa similar a de seus colegas da classe. Todas as vertentes citadas são imprescindíveis e interdependentes. O prejuízo em uma ou outra área pode atrapalhar o sucesso do processo inclusivo.

Os modelos de colaboração entre professores, pais e demais profissionais das escolas que têm sido implementados para atender às diferenças já são reconhecidos como estratégias bem-sucedidas cujo diferencial está na capacidade de encontrar educadores com aptidão para fomentar um sentimento positivo interdependente que possibilite o desenvolvimento de habilidades criativas para elucidação de problemas, proporcionar apoio mútuo e responsabilidade compartilhada. Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 84) apontam que esse processo pode ocorrer por meio de dois modelos: “o coensino” ou “ensino colaborativo” e a “consultoria colaborativa”.

Os princípios do ensino colaborativo envolvem uma associação entre os professores do ensino regular e especial. Cook e Friend (1995) fizeram uma abreviação do termo “ensino colaborativo” para “coensino” e contribuíram para clarificar as características inerentes a uma verdadeira relação de colaboração. O coensino é, portanto, “[...] a colaboração entre o professor regular e o professor de educação especial para todas as responsabilidades de ensino de todos os estudantes pertencentes à sala de aula” (GATELY; GATELY, 2001, p. 41, tradução nossa).

Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85) definem:

O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. [...] Assim, ao invés dos alunos com necessidades educacionais irem para classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido colaborar com o professor do ensino regular (p. 85).

Em contraposição, a consultoria consiste em uma ajuda na resolução de problemas (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Nesse processo, o consultor assiste o professor da sala de aula para maximizar o desenvolvimento educacional dos estudantes, ou seja, tanto

quem dá ajuda quanto quem a recebe compartilha e contribui para a solução do problema. Essa consultoria enfoca um problema de trabalho atual do consultado e ele pode aceitar ou rejeitar as soluções recomendadas durante a consultoria.

Em suma, as pesquisas das autoras referenciadas apontam que a aprendizagem colaborativa apresenta grandes vantagens que não estão acessíveis em ambientes de aprendizagem mais tradicionais. O grupo possibilita um grau mais significativo de aprendizagem e reflexão do que qualquer indivíduo poderia fazer isoladamente. Complementam ainda que [...] “quando as pessoas estão envolvidas em interações grupais, frequentemente podem superar situações que não são capazes de perceber quando estão sozinhas, trabalhando de forma independente” (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 90).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) nos lembram que o ensino colaborativo ou coensino entre os professores da educação especial e da sala comum, faz parte da proposta de inclusão escolar de alunos com deficiência de alguns países, mas que ainda é pouco conhecido e realizado no Brasil, apesar de ser apontado como uma das práticas inclusivas mais relevantes.

Em conformidade com os dispositivos normativos brasileiros, a escolarização de pessoas com deficiência, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, sujeitos da Educação Especial, deve ocorrer na classe comum de ensino regular. A estes estudantes, também é garantido o direito de frequentar o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais (SRM) que é o campo de trabalho exclusivo do professor de educação especial, portanto, um especialista na área.

O documento “Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2010) versa que o AEE deve ocorrer prioritariamente nas SRM no período inverso à escolarização do aluno e não pode ser substitutivo das salas comuns. Este atendimento deve trabalhar de forma diversificada o currículo dos EPAEE e ser organizado institucionalmente para “apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns”. No que se refere às atribuições elencadas ao professor de educação especial, uma delas ressalta a necessidade de estabelecimento de “articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2010, p. 4) que vai ao encontro do que é proposto no coensino, em que o professor da sala comum e o de educação especial definem juntos o planejamento, as avaliações e as estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao currículo e aprendizado a todos os

alunos, tenham eles deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação ou não (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Complementando as ideias do que a Resolução propõe, sobretudo que a despeito da relevância do AEE para o aluno com deficiência, torna-se imprescindível refletir sobre uma proposta de atuação em que ambos os docentes, da sala comum e da Educação Especial, trabalhem em forma de colaboração, **o que pode viabilizar a existência de processo formativo de aprendizado e troca de conhecimentos** (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Olhando para exemplos estrangeiros, Stainback e Stainback (1999) citam inúmeras escolas da América do Norte que conseguiram realizar um trabalho colaborativo entre famílias, educadores e comunidade. De acordo com os autores, as escolas citadas procuraram desenvolver ambientes educacionais para garantir que todos os alunos, independente de quaisquer diferenças individuais que pudessem ter, fossem incluídos em escolas regulares. Para docentes, pais e estudantes das escolas inclusivas o êxito destas escolas está no envolvimento de todos (alunos, professores, especialistas e família) trabalhando em **colaboração**. (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

O trabalho colaborativo pressupõe um sentido de comunidade, em que os alunos e os professores vivem, trabalham cooperativamente e apoiam uns aos outros. “Muitas escolas e turmas inclusivas bem-sucedidas que enfatizam a comunidade concentram-se em como organizar as aulas e as escolas em que todos participam” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 225). Todos têm responsabilidades. A compreensão de que todas as pessoas são interdependentes, têm uma função e um papel a desempenhar, as mantêm juntas formando uma comunidade.

Todos os apoios, sejam formais ou informais, essenciais às comunidades inclusivas que respondem às necessidades de todos os alunos, podem ser facilitados com a ajuda de escolas e classes especiais, o que constitui uma rede de apoio.

Os professores das escolas especiais podem tornar-se professores regulares, professores de equipe, especialistas em recursos e colaboração, e facilitadores de redes de apoio na educação regular. Além disso, a riqueza de materiais, procedimentos, apoios, equipamento e recursos da educação especial podem ser integrados à educação geral.

É interessante compreender, em relação à necessidade de colaboração, que as práticas que caminham em direção ao ensino colaborativo, como o coensino, por exemplo, demandam tempo para serem implantadas. Gately e Gately (2001) ressaltam que este é um processo em que o professor passa por estágios iniciais até chegar a uma prática realmente colaborativa. A construção de uma cultura colaborativa demora para ser aceita e implantada. Friend (2008, p.

116) apresenta níveis de trabalho em colaboração pelos quais os professores podem passar até chegar ao estágio final do coensino: “um ensina, outro observa; um professor, um ajudante; ensino paralelo; estação de ensino; alternativa de ensino e equipe de ensino”.

Para a inclusão ocorrer de forma mais efetiva, atendendo as necessidades de todos os alunos, é preciso alcançar um ensino o mais colaborativo possível. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apontam que um trabalho conjunto entre professores do ensino comum e professor de educação especial pode enfrentar dificuldades porque historicamente fazem parte de um sistema que separou os professores da mesma maneira que segregou e categorizou os alunos.

A colaboração necessita ser aprendida na escola. No ensino colaborativo os professores de ensino geral e ensino especial precisam compartilhar de um trabalho educativo desprovido de hierarquias. O cerne deste é que as responsabilidades de planejamento, intervenções, avaliações, replanejamento em relação a todos os estudantes sejam partilhadas por professores com diferentes atuações e habilidades. (GATELY; GATELY, 2001).

Rabelo e Mendes (2012) bem como Prieto (2010) mencionam que muitos dos documentos oficiais do Ministério da Educação fazem menção à importância do trabalho em equipe, coletivo em colaboração para encarar os desafios da educação inclusiva. Como funções do professor especialista expõe que é necessário “[...] trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos” (BRASIL, 2001, p. 5). Para o professor do ensino comum o mesmo documento ressalta que é preciso “IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial” (BRASIL, 2001, p. 5). Rabelo e Mendes (2012) concluem, portanto, que existe o amparo legal para uma proposta colaborativa de ensino, apenas parece não ter sido dada a relevância merecida a esta filosofia de trabalho.

Tais medidas que possibilitam nos aproximar de uma concepção de efetivação real de inclusão, tornam-se urgentes. Fontana, Furgeri e Passos (2007) ressaltam que enquanto **no âmbito acadêmico** a inclusão tem produzido debates acalorados, (que colocam em questão seus fundamentos políticos, epistemológicos e pedagógicos, bem como faz reflexões sobre normalidade e diferença), **no cotidiano**, alunos e professores que tentam dar materialidade à inclusão, enfrentam o drama de uma convivência perturbadora, em que o que ocorre foge àquilo que eles sabem fazer e explicar.

A peculiaridade destes aspectos põe em xeque o trabalho de muitos docentes, seja qual for o seu tempo de experiência na profissão. Ao tratar do professor recém ingresso na profissão, essa vertente adquire um caráter mais desafiador devido tanto à complexidade de efetivar uma educação inclusiva bem como considerando as inúmeras aprendizagens que um professor

iniciante precisa adquirir. Ademais, é preciso distinguir o que há de próprio em cada fase da docência, problematizando vivências que podem ser comuns aos docentes em determinado período da profissão.

### 1.3 A docência e suas fases

A inserção no magistério e a permanência nessa atividade profissional tem sido estudada e teorizada por vários autores, sendo o mais conhecido Huberman (1995) por delimitar fases específicas sobre o exercício da docência. A proposta deste autor define as fases da docência pelas quais cada professor passa levando em consideração os anos de profissão.

Contudo, há peculiaridades nesse processo. Os professores não são um coletivo homogêneo. Podem estar em diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional (MARCELO GARCÍA, 1999). Há muitos profissionais na educação, estes com características próprias, e sabemos que a prática está vinculada também a questões pessoais que podem alterar a vivência de uma determinada fase. Além das experiências pessoais dos professores, a idade do docente em um determinado estágio do exercício da profissão pode ser determinante para – apesar de estarem na mesma etapa profissional – professores jovens e maduros vivenciarem essas fases com diferentes preocupações.

O autor nos ajuda a entender que, ao analisar o percurso formativo dos professores, tanto as teorias sobre o ciclo vital das pessoas adultas como as de desenvolvimento cognitivo proporcionam conhecer melhor as necessidades dos docentes em cada uma das diferentes etapas de seu desenvolvimento.

Torna-se relevante conhecer esse processo porque ele dará elementos para entender as exigências de cada uma das diferentes etapas pelas quais passam os professores e as ofertas formativas (relevantes, adequadas) que podem ser oferecidas para atender a tais necessidades. “É interessante ter em conta estas variáveis de desenvolvimento quando se trata de avaliar atividades de formação de professores, na medida em que nos podem dar uma informação útil para se **conhecer o efeito** dos programas que utilizam” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 60).

Em relação às etapas de desenvolvimento cognitivo das pessoas adultas, entende-se que o adulto continua se desenvolvendo de forma progressiva e desuniforme (THIES-SPRINTHALL; SPRINTHALL, 1987). Faz-se necessário compreender a natureza das transformações e os processos de mudanças das pessoas adultas. Ele fala em etapas de

desenvolvimento, mas que o desenvolvimento em cada uma delas não é automático nem unilateral: requer a interação entre o indivíduo e o ambiente. No caso dos professores, influenciam em seu desenvolvimento os alunos, seus colegas, como também suas concepções e motivações para aprender. Nesse sentido, é interessante pensar sobre a formação de professores. Não basta serem oferecidos cursos, formações (por mais bem elaborados e conduzidos que sejam) para que haja mudança.

Cada professor percebe as situações de forma diferente e se implica nelas em função do seu próprio esquema de desenvolvimento. Isso repercute-se no fato de que a dinâmica do processo de mudança tem necessariamente de se adaptar às preocupações sentidas pelos próprios professores (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 61).

Com base nessa afirmação, é preciso compreender sobretudo as atitudes e competências dos docentes de forma que as atividades de apoio se relacionem diretamente com “aquilo que os professores percebem que necessitam” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 61). O autor chama a atenção que historicamente priorizou-se dar aos professores seminários, materiais, recursos baseados principalmente no que se achava que os professores precisavam, em vez de se compreender as próprias necessidades dos docentes.

Considerando que as necessidades formativas dos professores se alteram em decorrência dos anos de profissão é pertinente considerar, sobretudo, as teorias sobre os ciclos vitais dos professores na construção da carreira docente.

Becker (1970) foi um dos primeiros a associar dados biográficos e análises da socialização de adultos aos determinantes da carreira profissional docente. Já em 1964, Peterson estudava sobre a carreira dos professores. Sikes (1985) apontou que diversos sentimentos, do mesmo modo que manifestações como percepções, vivências, atitudes, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações etc., aparentam estar relacionadas com diferentes fases da vida dos professores e da sua carreira. Contudo, Huberman (1995) propõe algo diferente, porque até então a maioria das pesquisas sobre docência voltava-se apenas para o período de formação inicial e início da carreira. O autor propõe que compreender melhor o destino profissional dos docentes e os determinantes desse caminho.

Huberman (1995) ressalta que os estudos empíricos apontam que uma sequência de fases numa carreira pode se reportar a um grande número, por vezes à maioria dos membros de um grupo estudado, mas nunca à totalidade dos componentes.

Nessa direção, as pesquisas sobre o ciclo de vida dos professores pontuam a existência de diferentes etapas da vida pessoal e profissional que influenciam o professor como pessoa.



Tais fases, entretanto, não são lineares ou de passagem obrigatória porque o professor é influenciado por eventos pessoais, profissionais e contextuais que ajudam a constituir sua trajetória profissional. Huberman (1995) faz alusão a isso quando assegura que o desenvolvimento de uma carreira é um processo, não uma série de acontecimentos. Podem ocorrer oscilações, descontinuidades, regressões. Há pessoas que estabilizam cedo, outras que não deixam nunca de explorar, ou que jamais chegam a estabilizar. Há ainda quem desestabilize por razões psicológicas referentes à tomada de consciência, mudança de interesses, mudança de valores ou motivos externos, como acidentes, mudanças políticas ou econômicas. (MARCELO GARCÍA, 1999; HUBERMAN, 1995).

A partir do esclarecimento desses aspectos, descrevemos as fases perceptíveis da carreira do professor com base nos estudos de Huberman (1995) não como uma referência de classificação ortodoxa dos sujeitos de nossa investigação, mas com o intuito de compreender posturas adotadas pelas professoras em determinados momentos de sua carreira e vislumbrar diferentes posturas tanto na fase inicial da profissão como após alguns anos de atuação.

Huberman descreve como principais fases da carreira docente:

- A entrada na carreira: É a fase de início da docência, geralmente marcada por características como a existência de um sentimento de “descoberta”. O professor vivencia a experiência da entrada, o entusiasmo do início, a experimentação, o orgulho em ter sua classe e de fazer parte de um corpo profissional. Ao mesmo tempo vivencia uma sensação de “sobrevivência”, passando pelo choque com o real, exposto por Veenman (1988), como o momento em que vive as diferenças entre os ideais e a realidade, cercado de uma preocupação consigo mesmo. Geralmente, percebe-se as dificuldades com os estudantes, sentimento de isolamento, ansiedade. Em geral, define-se como uma fase de exploração.
- Fase de estabilização: Caracterizada por um momento marcado pela aquisição de uma posição definitiva como docente. As pessoas passam a ser reconhecidas como professores, a seus olhos e dos outros. Esse momento implica em renúncia, uma vez que o docente passa a optar por essa identidade profissional (SIKES, 1985) e eliminar outras possibilidades. Contudo, a estabilização traz também um sentimento de emancipação ou libertação, já que os professores se sentem mais à vontade para afirmarem-se perante os colegas com mais experiência e diante de gestores. Observou-se também uma maior descentração no sentido de os professores preocuparem-se menos consigo e mais com os objetivos didáticos. Concomitantemente, falou-se em uma confiança crescente, maior flexibilidade na gestão da turma bem como uma

relativização dos insucessos, sem atribuir a si todas as responsabilidades pelas dificuldades com os alunos.

- Fase de diversificação: Uma vez estabilizados, os percursos individuais dos professores parecem divergir mais, marcados por momentos de experimentação e diversificação. Não é uma fase comum para todos os professores. Alguns podem melhorar a sua capacidade como docente, diversificando desde a gestão da aula, a forma de agrupar os alunos, de colocar em prática o currículo, variar o material didático e as formas de avaliação. Antes da estabilização, Huberman (1985) ressalta que as investigações mostram os docentes em uma certa rigidez pedagógica em decorrência de suas inseguranças, incertezas, com o receio de seus insucessos. Nesta nova fase, porém, além de uma maior confiança para testar outras abordagens, os professores parecem tomar mais consciência dos fatores institucionais e se sentem mais empenhados em apontar mudanças pedagógicas. A motivação desses professores parece estar em uma ambição pessoal, em busca de mais autoridade, responsabilidade e talvez prestígio, fazendo muitos buscarem cargos administrativos (SIKES, 1985). Huberman (1985) coloca esse momento como aquele em que o docente, após uma primeira vivência das atividades de sala de aula, parte em busca de novos desafios.

- Pôr-se em questão: A fase de diversificação parece dar lugar a um grande número de casos em que o professor se questiona em relação à carreira. O desenvolvimento progressivo de uma sensação de rotina a partir da fase de estabilização, quando as pessoas não passam por uma atividade inovadora significativa, pode causar uma monotonia e uma sensação de crise, que ocasiona o questionamento. Por se tratar de um momento por volta do 15º ao 25º ano de ensino e em alguns casos coincidir com uma idade mais consolidada, Huberman (1985) percebeu nos professores a necessidade de fazer um balanço de sua vida profissional, considerando por vezes até seguir outras carreiras, “durante o pouco tempo em que isso ainda fosse possível” (p. 43).

- Serenidade e distanciamento afetivo: É um momento em que os professores se sentem menos vulneráveis à avaliação dos outros. Não apresentam mais tanta energia no trabalho, mas da mesma forma, apresentam menos preocupações. Isso muda a perspectiva: falam explicitamente em serenidade, aceitando melhor as características de sua prática. Se o nível de ambição desce, faz baixar igualmente o nível de investimento. Contudo, a sensação de confiança aumenta, bem como uma atitude mais tolerante e espontânea em sala de aula.

- Conservadorismo e lamentações: Huberman (1985) estabelece uma relação entre a idade, bem como dos anos de exercício profissional, com uma postura de conservadorismo. Muitos manifestam uma postura amargurada que denota pouco interesse em seu desenvolvimento profissional. Apresentam queixa constante e uma atitude negativa para com o ensino, os alunos, a política educacional. A relação entre a idade e o conservadorismo estão expostas em investigações psicológicas clássicas que reiteram, com o passar da idade, a tendência a uma postura de maior rigidez e dogmatismo, permeadas por uma resistência às inovações e nostalgia do passado. É evidente que esse tipo de perfil se reporta à grande parte das pessoas, mas não à totalidade delas.
- O Desinvestimento: Denota um período de recuo e interiorização no final da carreira profissional. Podem ser encontrados alguns padrões de reação a esse momento, englobando uma perspectiva positiva (optar por trabalhar com colegas com quem se relaciona melhor e se preocupar com a aprendizagem dos alunos), defensiva (demonstrar menos otimismo e uma atitude menos generosa em relação às experiências anteriores) ou de desencantamento (geralmente pessoas que apresentam um desencanto em relação às experiências passadas, demonstrando cansaço e frustração para os professores mais jovens).

Diante da análise exposta por Huberman (1995), Marcelo García (1999) expõe as contribuições de Burke, Heideman e Heideman (1990) que reforça a compreensão de que o ciclo vital do professor não apresenta uma evolução unívoca, mas que pode ser entendida em função de duas dimensões: pessoal e organizacional. Pessoalmente, há fatores que podem influenciar os professores, como as relações familiares, crises pessoais. Do ponto de vista do ambiente organizacional, o docente pode ser influenciado através das regulações da profissão, dos estilos de gestão, das expectativas pessoais. Todos esses elementos podem compor o processo de desenvolvimento profissional dos professores.

#### 1.4 Aprendizagem da docência e Desenvolvimento profissional docente

A docência é uma profissão cujos profissionais parecem já conhecer como exercê-la em decorrência dos muitos anos de observação como estudantes, internalizando uma ideia sobre como se estrutura, antes mesmo de chegarem a atuar como docentes.

Ao se inserir na profissão o professor é influenciado por uma imagem que construiu acerca de seus próprios professores, tentando reproduzir as práticas que considerou significativas ao longo de sua escolarização (MIZUKAMI, 1986).

Tal observação, apesar de povoar o imaginário e o ideário dos futuros professores não é suficiente ou mesmo eficaz para preparar o profissional e permitir que ele aprenda a profissão. Transformar-se em docente é um longo processo (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Pesquisas realizadas por Mizukami (1986) indicam que os referenciais docentes que os professores tiveram ao longo de suas vidas são grandes influenciadores e norteadores no perfil profissional que estes professores passam a assumir, especialmente no que diz respeito à forma de conduzir o ensino em sala de aula e aos métodos priorizados. No entanto, ao copiar modelos, o professor pode apresentar dificuldades em sua prática, sendo necessário construir uma identidade docente própria. Nesse processo, deveria ser o maior influenciador a formação inicial bem como um processo contínuo de desenvolvimento profissional que o docente construiria em toda sua trajetória profissional.

A formação do professor e a aprendizagem da docência, portanto, constituem-se como um processo contínuo que não se limita à formação inicial. Concebemos como Ribas (2000) que:

A formação inicial não é uma fase completa na vida do professor e sim uma primeira etapa: no entanto se ela preparar bem (desenvolvendo atitudes de disposição para o estudo, para a busca de referências na prática e para a investigação) o professor transporá os obstáculos do cotidiano escolar e terá maior segurança nas decisões, principalmente na fase de socialização que ocorre no ambiente de trabalho (RIBAS, 2000, p. 38).

Mizukami et. al. (2010) expõem que o período de formação inicial docente, embora seja uma condição necessária e importante, apresenta limites pelo fato de não ser capaz de propiciar o acesso a todos os conhecimentos que um professor necessita para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Ao se deparar com as dificuldades do início da docência, o professor constatará que não recebeu formação suficiente para lidar com elas, bem como sempre existirão

novos desafios que o farão questionar os saberes adquiridos durante o momento de formação. Isso pressupõe dizer que **um único momento formativo é insuficiente para tornar o professor apto para as situações vivenciadas na escola**, por isso é **importante falar em desenvolvimento profissional**. Além disso, existem conhecimentos aliados à prática pedagógica e aspectos do trabalho do professor que parecem ser melhor percebidos a partir de sua atuação (GUARNIERI, 2000).

Mais do que um profissional que precisa de uma série de cursos de aperfeiçoamento, formação em serviço, reciclagem, optamos neste trabalho por uma visão do docente como um profissional que está constantemente aprendendo e cuja formação não está concluída na formação inicial, mas requer um permanente estudo, aprimoramento e desenvolvimento de sua prática profissional. Ao adotar o termo **desenvolvimento profissional de professores** entendemos o professor como um profissional de ensino (MARCELO GARCÍA, 1999).

Imbernón postula que

[...] o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

Complementando o exposto por Imbernón (2011) entendemos que o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que parece superar a justaposição entre formação inicial e continuada dos professores (DAY, 2003; MARCELO GARCÍA, 1999). Todo esse processo faz parte de um só desenvolvimento desse professor, que ocorre em toda a sua carreira, desde o momento da formação inicial. Marcelo García nos ajuda a compreender que tratar do desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma abordagem de formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança.

Nesta perspectiva, entende-se que a atividade de desenvolvimento profissional afeta não apenas o professor, mas todos os envolvidos no aperfeiçoamento da escola, como gestores, supervisores, pessoal de apoio, entre outros. “O desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ocorre no contexto do desenvolvimento da organização em que trabalham”. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 137). Esse conceito encontra-se vinculado, portanto, a uma perspectiva de que a prática do professor se desenvolve também atrelada ao contexto.

Em suma, Imbernón (2011) defende que o desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas todos esses aspectos concomitantemente balizados ou incrementados por uma situação profissional que possibilita ou tolhe o desenvolvimento de uma carreira docente.

Esse desenvolvimento está relacionado às estruturas propostas pelo sistema escolar, na própria escola ou em ambientes externos, bem como diz respeito ao próprio movimento do professor em se comprometer com sua autoformação.

O desenvolvimento profissional docente engloba, portanto, uma formação do professor como algo constante. Logo, se a aprendizagem da docência também ocorre no decorrer dos anos de profissão, a formação deve ser entendida como um processo contínuo. “Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar para começar a ensinar” (ZEICHNER, 1993, p. 55).

No escopo do que Zeichner defende, tornar-se professor, isto é, aprender a ser professor é um processo que se consolida na prática. Mizukami (2007) ressalta que os processos de aprender a ser professor e aprender o trabalho docente são processos longitudinais, sem uma etapa final especificada a priori. Complementa que essas aprendizagens ocorrem grande parte das vezes nas situações complexas que compõem as aulas.

Silva e Reali (2012) ressaltam que cada ciclo da atividade docente requer um tipo de conhecimento específico, uma vez que as necessidades formativas de um professor em início de carreira diferem das necessidades de outros com mais de dez anos de trabalho, que por sua vez são diferentes de quem já atua há vinte anos.

Todavia, Nono e Mizukami (2007) ressaltam os primeiros anos de profissão como decisivos na estruturação da prática docente, não só por serem um período de intensas aprendizagens que influenciam a permanência ou não do professor na profissão, mas porque podem determinar o tipo de professor que o iniciante se tornará.

Vaillant e Marcelo (2012) ressaltam que o período de inserção é um momento diferenciado no caminho de transformação em um docente porque não é um período separado entre a formação inicial e a contínua; tem um caráter distintivo e determinante para alcançar um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.

Nesse processo, a aprendizagem da docência continua no período em que o docente é inserido no ensino e passa a exercer a profissão de professor.

## 1.5 Inserção profissional na docência

A inserção profissional no ensino é o período de tempo que abrange os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a passagem de estudantes a docentes. É marcado por tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, durante os quais os docentes principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal (MARCELO GARCÍA, 1999; VAILLANT; MARCELO, 2012).

O momento de o docente inserir-se na profissão pode ocorrer de diversas formas, geralmente após o período de formação inicial. Alguns países têm experiências de fazer essa inserção de forma planejada, indicando formas de introduzir o profissional na docência e para tanto, propondo programas específicos ou meios de realizar esse processo.

Vaillant e Marcelo (2012) bem como Brito et. al. (2005) ressaltam alguns modelos de iniciação dos docentes, sendo três deles bastante predominantes, mas formas pouco efetivas de introduzir os docentes iniciantes.

- O modelo de nadar ou fundir-se: As instituições educativas atribuem ao docente iniciante a responsabilidade de se inserir após sua formação inicial. Após alcançar o título profissional, a instituição estaria isenta do compromisso de orientar a inserção ou socializar o docente no ambiente de trabalho. Vaillant e Marcelo (2012) ressaltam que esse é o modelo que mais prevalece nas instituições educativas.
- O modelo colegial: semelhante ao primeiro, mas com o predomínio de uma relação espontânea com pares e com a gestão. Nessa configuração, os docentes iniciantes pedem auxílio aos mais experientes, que se transformam em “tutores informais”, de forma voluntária.
- O modelo de competência atributiva: Não é um modelo comum; geralmente refere-se a situações particulares que têm uma cultura institucional exigente. Nesses ambientes, cada vez que chega um professor novato, alguém experiente se ocupa dele e assume o papel de mentor. Esse tipo de caso implica na existência de um mentor com formação adequada e com capacidade de organizar o processo de inserção à docência em suas distintas fases.

No modelo “nadar ou fundir-se” o docente novato não tem respaldo da escola e nem da Universidade. Está entregue a sua própria sorte e por si só precisa encontrar os meios de ajustar-se à realidade. O modelo “colegial” propõe que o novato seja acompanhado por seus pares, mas por ocorrer de maneira informal e sem sistematização, pode se revelar como ineficaz para atender às necessidades dos iniciantes. O terceiro modelo, de “competência atributiva” envolve uma evolução em relação aos anteriores, já que há uma relação mais hierárquica com um acompanhante ou mentor que tem a tarefa de ajudar a desenvolver certas competências estabelecidas de antemão (VAILLANT; MARCELO, 2012). No entanto, por não se estabelecer como um programa sistematizado pode ser feito de forma bastante peculiar, o que parece abrir possibilidade de que seja feito tanto um bom trabalho, quanto um acompanhamento incipiente em relação à inserção do iniciante.

A grande responsabilidade dos órgãos e gestores da educação é permitir que os apoios para a iniciação e o desenvolvimento profissional docente estejam disponíveis, incumbindo-se, portanto, de conceber programas ou **criar condições** para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor, bem como a criação de programas sistêmicos de integração de professores principiantes, uma carência de muitos países (IMBERNÓN, 2006).

Consonante com a pertinência dessas referências, prosseguimos com a contextualização acerca dos programas direcionados à inserção profissional na docência em contexto brasileiro – o que atualmente existe e é citado como referência em pesquisas científicas. Contextualizamos brevemente a importância da temática em nível internacional e passamos a dialogar com as pesquisas de André (2012; 2015), que apresentam um estado do conhecimento sobre o assunto.

Com base no relatório da OCDE (2006), André (2012) ressalta que em 25 países estudados, apenas dez apresentaram ter programas obrigatórios de iniciação à docência. São eles: Austrália (alguns estados), Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão e Suíça. Na Escócia, a participação fica a critério do professor. Vale ressaltar que em 6 países a participação fica a critério das escolas bem como em 8 países não há programas formais.

No escopo desses dados, Vaillant e Marcelo (2012) citam alguns países que apresentam “casos inspiradores para a inserção docente”. Relembrem que não é possível falar em políticas homogêneas em relação à formação docente, o acesso ao ensino bem como ao desenvolvimento profissional do professor. No grupo de casos que podem inspirar ações em outros países coloca como referências nações que também estão no grupo da OCDE por terem



programas obrigatórios de iniciação à docência. São eles: Austrália, França, Inglaterra, Irlanda do Norte, Japão, Suíça e Escócia. Além desses sete países, ainda elenca casos dos Estados Unidos, Nova Zelândia e Israel.

Quando cita a América Latina, André (2012) ressalta que os dados são mais difusos, com poucas experiências nesse sentido especialmente porque Vaillant (2009) ressalta que a inserção na docência não é alvo de uma política. Há experiências citadas na Argentina, sobre residência docente; no México, com recursos para os docentes na escola; Chile, que tem um projeto de inserção profissional de recém titulados e que tem criado uma comissão com a finalidade de estabelecer um sistema de indução, com a presença de um mentor dentro da escola: um docente com experiência, com avaliação positiva de sua atividade profissional e que atue na mesma escola que o professor iniciante. Para garantir isso, propõe-se que esse mentor tenha recebido formação adequada para a tarefa a ser desempenhada (ANDRÉ, 2012). Também a Colômbia tem começado a se manifestar em relação à inserção dos novos docentes. Neste país, contudo, o processo de acompanhamento dos professores iniciantes tem um caráter informal e voluntário, em que os mais experientes ajudam os iniciantes, de acordo com um modelo colegial.

De acordo com os estudos de André (2012; 2015), em relação às “Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil” e “Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil”, há uma grande complexidade e diversidade nos âmbitos federal, estadual e municipal em relação às políticas de formação, carreira e avaliação dos professores da educação básica bem como dos aportes oferecidos para o seu trabalho.

A forma como essa inserção é pensada e realizada reflete a concepção de formação de professores vigente. Quando se compreende o período de inserção como uma etapa específica, com desafios peculiares referentes ao momento de entrada na profissão, mas compondo todo o processo de desenvolvimento profissional, é possível pensar em meios de acompanhar e assessorar esse processo.

Tardif e Raymond (2000) apontam ser significativo o número de professores que abandonam a carreira ainda nos primeiros anos de profissão. Entre as causas para tal, apontam as dificuldades em lidar com o processo e especialmente a falta de apoio para desenvolverem a docência.

As políticas de formação inicial e desenvolvimento profissional docente devem atentar-se aos dispositivos de apoio para aqueles que iniciam na docência. Esta é uma etapa na qual dúvidas, inseguranças e ansiedades por ingressar na prática se fazem presentes. Ademais,

o novo professor precisa adquirir um adequado conhecimento e competência profissional em um breve período de tempo, o que geralmente o faz sozinho (VAILLANT e MARCELO, 2012).

Considerando a formação de professores pela perspectiva do desenvolvimento profissional da docência, a inserção deve ser um processo coerente e embasado, organizado pela autoridade educativa. Em suma, “os programas de inserção são programas intencionados, que vão muito além de atividades pontuais ou espontâneas e podem ser dadas em muitas escolas quando se apoia os professores principiantes” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 126). Nesse sentido, é preciso abordar programas de inserção intencionais com boas perspectivas de resultados favoráveis para inserir o docente na profissão.

### 1.6 Programas de iniciação profissional à docência: Mentoria

Os programas de iniciação à docência, também denominados programas de indução, **são aqueles voltados para os professores nas suas primeiras inserções profissionais**. Têm como objetivo auxiliar o ingresso na profissão de um modo menos traumático, tendo em vista o conjunto de demandas que recaem sobre os profissionais iniciantes e que exigem mudanças pessoais, conceituais e profissionais. No geral, esses programas oferecem apoio e orientação, na perspectiva de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da base de conhecimento profissional e auxiliar na socialização com a cultura escolar desses profissionais (FERREIRA; REALI, 2005, p. 2, grifos nossos).

Marcelo García (1999) expõe que os programas de iniciação à docência têm de ser flexíveis, adaptados às necessidades individuais e à situação de trabalho do próprio professor. Destaca como aspecto importante sobre o início do magistério a presença de um “professor de apoio”, chamado de professor mentor ou professor colega, em resumo, alguém que possa assessorar o professor iniciante em seus primeiros anos de ensino. Uma relação de mentoria trata-se, portanto, de parte de uma inserção profissional em que há a presença de um profissional mais experiente que atua como mentor de um outro profissional que está iniciando.

De acordo com o autor, o termo mentor

[...] é habitualmente utilizado para identificar aqueles professores com experiência, agentes para revitalização e renovação, que são autênticos mentores que orientam e preparam professores principiantes e que os ajudam a adaptar-se no seu primeiro ou primeiros anos de ensino, mestres na competência do ensino e agradáveis na relação com outros professores. **Bons ouvintes, com facilidade de comunicação, sensíveis às necessidades dos professores principiantes e que entendem que os professores podem ser eficazes utilizando diversos estilos** (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 125, grifos nossos).

Entende-se que o mentor se torna o formador de outros professores. Vaillant (2003) expõe sobre a figura do formador:

O formador de formador é quem se dedica à formação de mestres e professores e realiza diversas tarefas. [...] Deve possuir grande experiência docente, rigorosa formação científica e didática, conhecer as principais linhas de aprendizado que as sustentam, estar apto a trabalhar com adultos e, finalmente, preparado para ajudar os docentes a realizar as mudanças comportamental, conceitual e metodológicas hoje exigidas pelo sistema educativo (VAILLANT, 2003, p. 12).

Para haver uma sistematização de um docente mais experiente para auxiliar um novato, esse processo deve ser estruturado e não vivenciado como uma conexão espontânea, uma vez que uma relação de ajuda baseada no voluntariado pode ou não ocorrer, dependendo das pessoas envolvidas e do ambiente de trabalho onde se está atuando.

Os programas de inserção que ajudam os docentes a se estabelecerem na realidade escolar de uma forma mais adequada e controlada, ocorrem em geral com o apoio de mentores. Os benefícios dos programas de inserção e mentoria existem, mas não são automáticos. Participar de um programa como esse e trabalhar com um mentor reduz a probabilidade que um novo docente abandone a profissão, mas a simples presença do mentor não é suficiente. Os mentores devem conhecer e ter destreza em suas funções (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 140).

Nesse sentido, é importante referir alguns princípios da mentoria:

- 1°. A mentoria é um processo e uma função complexa, que requer uma estrutura organizacional adequada, bem como uma elevada sensibilidade que permita a acomodação a diferentes situações.
- 2°. A mentoria implica apoio, ajuda e orientação, mas não avaliação do professor principiante.
- 3°. A tarefa da mentoria exige tempo para que professores iniciantes e mentores estabeleçam uma relação e seja possível uma comunicação positiva. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 125).

Mesmo em países que não apresentam dificuldades para incorporar professores, a ausência de atenção para com os professores iniciantes tem um ônus a longo prazo. Os programas que apoiam e inserem os docentes iniciantes podem melhorar a permanência dos professores, sua eficácia e satisfação dos principiantes com o ensino (VAILLANT; MARCELO, 2012). Considerando esses aspectos, Vaillant e Marcelo (2012, p. 138) ainda

mencionam estudos em que os docentes de educação especial demonstravam mais probabilidade de abandonar a docência do que os demais professores.

Contudo, apesar da diversidade em sala de aula bem como o processo de inclusão escolar serem causas constantemente citadas como desafios no processo de início da docência, não há pesquisas direcionadas a um processo específico de inserção ou iniciação à docência ou programas de indução/mentoria que considere tais fatores como algo que possa ser priorizado ou discutido mais profundamente com vistas a auxiliar os professores iniciantes.

Pensar em uma proposta de acompanhamento da iniciação à docência por meio de um processo que culmine em um programa de mentoria, demanda características específicas, próprias da situação de inclusão escolar. Para ser um bom mentor, espera-se que o profissional tenha como requisitos ser experiente, reconhecido como bom professor, com saberes profissionais adequados à docência (TARDIF; RAYMOND, 2000) e base de conhecimento para o ensino (SHULMAN, 1986; 1987) que o torne apto a desempenhar o seu papel. No caso de uma mentoria com foco na inclusão escolar e atendimento à diversidade, os professores formadores/mentores precisam ter saberes e conhecimentos específicos sobre essa área.

Reali e Reyes (2009), a partir de Shulman (1987), expõem que a base de conhecimento é composta das seguintes categorias:

Conhecimento do conteúdo específico (matéria a ser ensinada); conhecimento de conteúdo pedagógico (domínio de uma área específica – objetivos, metas, propósitos educacionais, de ensino, manejo de sala); conhecimento pedagógico do conteúdo, que seria uma amálgama do conhecimento do conteúdo específico e outros tipos de conhecimento (REALI; REYES, 2009, p. 17).

No entanto, independentemente de sua experiência com o ensino, ao assumir a tarefa de mentor essa situação expõe o docente a desenvolver outros papéis, para além daqueles que está acostumado enquanto professor, isto é, ampliando o repertório de conhecimentos daqueles próprios da docência. Estes estarão vinculados ao ensinar a ensinar, em outras palavras, a ser professor de professores (RINALDI, 2009). Este corpo de saberes e conhecimentos desse formador/mentor condiz com as necessidades formativas dos professores, considerando os objetivos a serem atingidos no contexto escolar.

Dal-Forno, Rinaldi e Reali (2008) explicitam:

O que um formador deve ensinar para um adulto [o professor] é essencialmente diferente daquilo que um professor ensina a uma criança, por isso o que ele precisa saber para ensinar vai além do conhecimento dos conteúdos curriculares dos anos iniciais e avança em direção ao conhecimento pedagógico para ensinar a ensinar (DAL-FORNO, RINALDI e REALI, 2008, p. 6).

De modo geral, o mentor precisa prosseguir com investimentos contínuos em seu próprio desenvolvimento profissional. Especificamente abordando a problemática dessa pesquisa, há questões diante das quais precisamos refletir:

I. Se os programas de mentoria supõem a presença de um iniciante que é assessorado e orientado por um experiente, quando pensamos em atender às demandas da educação inclusiva, precisaríamos ter mentorias com professores experientes nas questões da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

II. Haveria dificuldades em selecionar tais professores experientes uma vez que se faz necessário estudos mais precisos em relação aos **profissionais que estão trabalhando com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, uma vez que:

– **Os professores do AEE** que trabalham nas Salas de Recursos Multifuncionais acumulam saberes pedagógicos consolidados (TARDIF, 2002) para lidar com os estudantes com deficiências, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais do desenvolvimento no **contexto de uma sala comum** (com um número elevado de alunos, tendo que responder às demandas do currículo para o ano etc.) bem como saberiam abordar sobre práticas com alunos com dificuldades de aprendizagem, de comportamento e outras manifestações? Estes saberes os tornariam potenciais mentores?<sup>12</sup>

– **Os professores da sala comum** que têm recebido estudantes público alvo da Educação Especial há vários anos, já construíram saberes específicos para lidar com a presença desses sujeitos em sala de aula? São estratégias boas, que corroboram com a inclusão ou são práticas “que lidam com o problema” e que contribuem para a exclusão do aluno? Considerando que tais profissionais dificilmente têm conseguido implementar a educação inclusiva devido às condições oferecidas pelo sistema educacional, ainda que com vários esforços, temos a hipótese de que previamente não seriam bons mentores na perspectiva de assessorar os iniciantes para lidar com a inclusão escolar.

– Considerando as dificuldades que tanto os profissionais da Educação Especial como da educação comum têm em relação à materialização da inclusão, compreendemos que uma proposta coerente esteja em recrutar mentores oriundos das práticas de ensino

---

<sup>12</sup> Como nos lembra Rinaldi (2009), um professor experiente ou com professor não é automaticamente um bom mentor. A mentoria envolve capacidades e atribuições específicas, que precisam ser desenvolvidas através de cursos de formação específicos que auxiliem no trato com outros adultos que se dispuserem a formar. Quando usamos o termo “potenciais mentores”, nos referimos a professores com experiências bem-sucedidas em sua prática pedagógica, que já tenham construído um conhecimento sobre seu conteúdo e sobre como ensiná-lo. Estas últimas características não podem ser ensinadas em um processo de mentoria. Os mentores precisam ser sujeitos experientes e bem-sucedidos em prática e que aprenderão a trabalhar com a formação de outros professores visando o seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

colaborativo e coensino que estão começando a ser implementadas no Brasil e visam estreitar o trabalho entre as duas áreas (ensino comum e especial), apresentando um potencial expressivo para a implementação da escola inclusiva. No entanto, tais práticas ainda são recentes e há a necessidade de estudos para conhecer os saberes pedagógicos dos professores envolvidos (tanto o professor de sala comum como o de Educação Especial) em um momento pós vivência das experiências de ensino colaborativo via coensino. Temos a hipótese de que a vivência de tais experiências tornará os professores envolvidos capazes de visualizar como lidar com a implementação de salas de aula inclusivas.

III. Contudo, uma vez que ainda não temos tais resultados, precisaríamos pensar em programas de indução desse professor iniciante em que ele seja acompanhado por meio de uma mentoria proveniente de um trabalho integrado entre professor comum experiente e professor de educação especial experiente (que consigam, entre si, estabelecer parâmetros de trabalho colaborativo e, **em dupla**, realizarem a formação/indução/mentoria para acompanhar a iniciação à docência do iniciante sinalizando as questões do trabalho com as diferenças dos alunos e inclusão escolar como uma das prioridades), uma vez que ainda não temos muitos resultados do coensino (por ser resultado de pesquisas recentes).

A problemática exposta a luz dos fundamentos teóricos estudados ressaltou a importância de serem discutidas propostas pertinentes de acompanhamento do início da carreira docente de professores que já ao ingressar se deparam com situações difíceis em termos de grande diversidade da turma e condições de trabalho. Intencionamos discutir questões que atendam às necessidades dos professores e considerem seus conhecimentos e saberes pedagógicos. Nesse sentido, expomos o que concebemos teoricamente como importante para tratar de aspectos metodológicos de pesquisa quando se pretende partir de situações reais da escola, de professores, práticas.

## 1.7 Pesquisa e escola

Enquanto professora<sup>13</sup> da Educação Básica e, concomitantemente, doutoranda e iniciante como docente do Ensino Superior, tenho lidado com a dualidade que o exercício desses papéis requer. Nos anos que se seguiram, percebo que tentei harmonizar internamente a “escola” e a “academia” que, apesar de trabalharem em prol dos mesmos fins, sempre me pareceram apresentar certo receio entre si. Muitas vezes parecia haver muitos conceitos prévios, como também preconceitos, no sentido próprio da palavra.

Essas questões me fizeram refletir sobre para quem, de fato, as pesquisas que fazemos são direcionadas. Superando um olhar simplista e utilitarista, mas optando por uma abordagem franca, questionava-me qual seria o impacto das investigações para os sujeitos que vivenciam o cotidiano da escola, sejam eles docentes, estudantes, gestores ou demais funcionários.

Costumeiramente ouvimos dizer em Grupos de Pesquisa, aulas na Universidade ou em eventos da área de Educação sobre o quanto a escola precisaria mudar, repensar suas práticas e que os professores deveriam rever seus papéis; questões já conhecidas e que refletem um excesso de culpabilização das escolas e dos docentes.

Esse discurso progressivamente tem se tornado vazio porque em muitos casos o docente prevê a necessidade de mudança, mas não conta com meios necessários para fazê-la de forma adequada e profissional, sem exigir que trabalhe ainda mais horas do que já cumpre em sua carga horária, sem adoecer, entre outros aspectos.

Por outro lado, enquanto professora, pude notar o quanto a academia não é bem vista na escola. Por vezes, a universidade é vista como completamente alheia do que é a realidade escolar vivenciada cotidianamente por quem está dentro dos muros escolares. Percebe-se que a comunidade escolar exige não apenas que os pesquisadores da universidade conheçam a escola, mas que a vivenciem para ter credibilidade ao sugerir mudanças.

Garcia (2011, p. 20) aponta a vertente de que muitos pesquisadores ainda vão a campo tão cheios de certezas que “[...] parecem, hoje, inimigas da pesquisa séria, pois quem tem certezas não tem boas razões para fazer pesquisa”. Em decorrência disso, muitos atores da escola veem na pesquisa elementos de que “na academia tudo se sabe”, mas que esse

---

<sup>13</sup> Retomo brevemente o uso da primeira pessoa do singular apenas para contextualizar questões provenientes de minha vivência enquanto pesquisadora e professora, que influenciam sobremaneira meu olhar de pesquisa e consequentemente se expressam nesta investigação atual.

conhecimento é irrelevante para a escola uma vez que se manifesta como “um trabalho a mais para o professor”, algo que o fará “perder aulas” ou que não passará de um modismo.

Sobre a percepção desse fato e a preocupação com tais questões, Garcia (2011) aponta:

Será que nossas pesquisas têm nos ajudado a dar respostas para o impasse que vive a escola brasileira, de todos os níveis; será que os textos que temos escrito têm sido bem escritos e bem compreendidos e, sobretudo, têm contribuído para que professores e professoras de todos os níveis de escolaridade criem alternativas pedagógicas ao que vem historicamente acontecendo; será que estamos como intelectuais respondendo ao impasse que tem desafiado a escola brasileira? (GARCIA, 2011, p. 9-10).

Diante da experiência na Educação Básica percebermos que várias questões ainda estão discrepantes em relação à escola real e a produção acadêmica. Aparentemente, por vezes a postura de alguns colegas professores parecia não passar de um preconceito genuíno ou do desejo de que a universidade fornecesse respostas prontas ou “receitas”. Ao questioná-los sobre o porquê dessa reação, muitos mencionaram não ver as pesquisas feitas como algo que contribua para um impacto positivo na escola.

É preciso cuidar para que a comunidade escolar não se sinta “usada”. Muitas vezes ela passa pelo processo da pesquisa ouvindo críticas sem ter reconhecidos seus pontos positivos. As apreciações de pesquisa a que se chegam nem sempre vão acompanhadas de formas de auxiliar a escola a melhorar, com mudanças que de fato se incorporem à realidade do professor e da sala de aula. Para participar das pesquisas, geralmente professores e gestores precisam dispende um tempo ainda maior de trabalho sem necessariamente ver um resultado. Desafortunadamente, ouvimos isso de professores comprometidos com sua prática e que já fizeram ou participaram de várias investigações em suas próprias salas de aula.

Em relação a isso, Garcia (2011) aponta sua experiência como “objeto de pesquisa” quando foi professora da Educação Básica e recebeu pesquisadoras vindas da Universidade. Ela e suas colegas de profissão sentiam-se invadidas por aqueles que chegavam à escola “com ares muito importantes de quem sabe, e se punham a fazer perguntas ou nos solicitavam observar nossas aulas” (GARCIA, 2011, p. 19). Nessa situação, além do constrangimento e desconforto vividos pela autora ao ter suas aulas gravadas ou notas serem tomadas sobre sua prática, ela relatou ser invadida por uma sensação de que tudo o que sabia sobre dar aula, desaparecia repentinamente. O seu saber fazer escapava e ela se sentia a personificação do não saber, sentimento compartilhado com suas colegas. Algumas delas tinham coragem de usar desculpas para impedir a “invasão” de sua sala de aula, mas outras, mais tímidas, acabavam por aceitar, “cheias de medo daqueles olhos investigadores” e perdiam toda a naturalidade em sua prática.



Mesmo após as visitas das pesquisadoras, terminavam por internalizar os olhares como censura.

A autora conclui:

E o que mais nos revoltava – jamais recebemos uma visita para nos dar conta do que havia sido “descoberto” em nossas salas de aula e o que fora feito com o que havia sido colhido na pesquisa em nossa escola. Sentíamos-nos usadas, nada recebendo em troca de nossa **receptividade** ainda que constrangida. Ninguém nos perguntava o que pensávamos das **visitas** (GARCIA, 2011, p. 19-20, grifos nossos).

Em contrapartida, há que se ressaltar a existência de muitas pesquisas coerentes e de sucesso nas escolas. Essas são investigações que geralmente se incorporam à realidade das instituições. Quando as pesquisas se propõem a esse objetivo, o trabalho atinge melhores resultados. É preciso compreender que ninguém gosta de ser sujeito a críticas, ainda que estas exponham a realidade. O fato é que está cada vez mais difícil conseguir sujeitos, escolas, instituições, que queiram fazer parte de nossas pesquisas. Informalmente, há secretarias de educação de municípios espalhados pelo Brasil que não permitem que se faça pesquisas em suas escolas. Basta conversarmos com colegas de curso de pós-graduação para identificarmos a dificuldade em conseguir sujeitos. É evidente o caráter duvidoso da postura desses municípios, mas diante dos relatos informais que ouvimos na comunidade escolar sobre isso, nos perguntamos: teríamos nós a abertura necessária para expormos nosso trabalho e nos abrimos a sermos constantemente criticados sem que haja uma orientação conjunta, um direcionamento sobre como podemos melhorar?

Por acreditarmos na validade das práticas que estão sendo construídas no interior das escolas (TARDIF, 2002) e no potencial das pesquisas bem conduzidas é que procuramos ir ao encontro de abordagens de pesquisa que ressaltem o que tem sido produzido nas escolas, bem como que bons professores tenham espaço para dizer o que pensam sobre a forma como se exerce a prática docente, desde o início da profissão.

Concordamos com as reflexões de Garcia (2011) de que o olhar do pesquisador influi sobre a resposta do fenômeno investigado. A autora compartilha “não ser possível observar ou medir um objeto sem nele interferir, sem o modificar, de tal forma que o objeto, exposto ao processo de observação ou medição, ao final já não é o mesmo” (GARCIA, 2011, p. 21). Desta forma, nossas opções metodológicas visaram identificar os relatos dos professores, mas direcionando o olhar desses sujeitos a prestar atenção nos aspectos que priorizamos nesta investigação sobre o início da docência, as relações entre os professores iniciantes e experientes com foco especial na inclusão. Apesar de todos eles terem vivenciado esses aspectos em suas experiências, nossa pesquisa fez que eles refletissem e se atentassem para todo o processo

vivenciado ao longo dos anos de profissão. É o que está exposto no próximo capítulo, de Delineamento Metodológico.

## CAPÍTULO II

### DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Hoje sabemos que a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso *ainda não saber* é que nos convida a investigar e, investigando, poderemos aprender algo que antes não sabíamos (GARCIA, 2011, p. 20).

Uma vez apresentada a justificativa, os objetivos e fundamentos teóricos da pesquisa, expomos o delineamento metodológico, permitindo compreender a caracterização do estudo e os caminhos tomados para a construção da investigação em busca de esclarecimentos para o nosso “ainda não saber”, como a citação de Garcia nos ajuda a refletir.

Minayo (2015) apresenta a metodologia como o caminho do pensamento. Nessa vertente, inclui simultaneamente a teoria da abordagem, os instrumentos de operacionalização do conhecimento e a criatividade do pesquisador por meio de sua experiência, capacidade pessoal e sensibilidade. Em suma, “a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (MINAYO, 2015, p. 15).

Empreendemos a abordagem dos fundamentos teóricos e metodológicos coerentemente com a iniciação à docência diante da inclusão escolar. A pesquisa intencionou ouvir professores da Educação Básica de modo a ficar evidente não estarmos “avaliando” suas práticas, pelo contrário, que suas histórias de vida profissionais foram o cerne da investigação nos ajudando a pensar, numa perspectiva próxima à realidade, em propostas de questionamento em relação ao início da profissão, aos saberes dos professores experientes e a vivência da inclusão escolar diante da diversidade presente em sala de aula.

Outro cuidado que tivemos foi o de não ter a intenção de elaborar, **neste momento da pesquisa de doutorado**, um curso de formação<sup>14</sup>, que culminasse em um programa de acompanhamento da iniciação à docência. Nosso intuito foi identificar, a partir das narrativas de professores, quais elementos precisam ser considerados para acompanhar os professores

---

<sup>14</sup> Consideramos que já existem experiências relevantes de mentoria relatadas na literatura científica (RINALDI, 2009; REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2014), que servem de referência para expressar o potencial de aprendizagem entre professores experientes e iniciantes. Diante disso, buscamos reunir elementos que nos possibilitem avançar além das propostas existentes, uma vez que nosso foco é o trabalho com a diversidade.

iniciantes em seu ingresso e início na profissão, de modo que se aborde sobre o trabalho com a diversidade para a inclusão escolar e que considere a contribuição que professores de profissão experientes podem trazer para auxiliar os novatos.

Diante das práticas cotidianas de sala de aula e do grande número de cursos de formação continuada que geralmente os professores frequentam, bem como da necessidade de um estudo mais aprofundado da temática que envolve esta pesquisa, acreditamos que os aspectos suscitados por nossa investigação nos levarão a sugerir apontamentos que sejam **incorporados à prática escolar e às condições de trabalho** que não dependam de que o professor, fora de seu horário de trabalho, frequente mais um curso, ainda que a proposta deste seja relevante e proponha alterações significativas na escola.

## 2.1 Caminhar metodológico

Considerando os aspectos supracitados e com o intuito de ter a adesão de bons professores escolhemos um método de pesquisa em que os sujeitos puderam refletir sobre suas experiências iniciais na docência. Procuramos, destarte, percorrer caminhos que nos gerassem certa segurança para construir uma compreensão aproximada dos aspectos que observamos (GATTI, 2012).

A partir das leituras feitas com referenciais nacionais e internacionais sobre formação de professores e etapas da carreira docente, bem como sobre as relações de mentoria e de aprendizagem da docência, optamos por ouvir alguns professores a respeito de sua história de vida profissional, mencionando suas relações com a diversidade em sala de aula e mencionando o início da carreira e seu envolvimento com os professores iniciantes e experientes.

Ao fazer essa opção, elencamos que as experiências dos docentes bem como seus posicionamentos diante da profissão, inclusão e aprendizagem da docência são pertinentes para compreendermos elementos que nos ajudem a pensar em que tipo de acompanhamento da iniciação à docência poderia ser feita com o objetivo de promover a inclusão, nosso objetivo geral de pesquisa. Nessa direção, o caminho metodológico foi construído visando priorizar tais dados. Gatti (2012) ressalta a importância de trabalharmos com dados que se constituam em um conjunto de medidas das quais nos servimos para a geração de um conhecimento que acrescente algo à compreensão do problema que nos interessa.

Com base em tais metas, a pesquisa assumiu o formato que a seguir caracterizamos.

## 2.2 Caracterização da pesquisa

Priorizar em uma pesquisa que o conteúdo seja mais importante que a quantidade de evidências encontradas caracteriza muitas investigações em educação. Em nosso caso, as experiências vivenciadas por cada professor tornaram-se protagonistas de nossas análises e trouxeram um conteúdo relevante. Acreditamos que mesmo sem a intenção de generalizar os resultados, os dados podem indicar elementos comuns que apontem para o acompanhamento do início da docência e a relação de aprendizagem entre professores iniciantes e experientes também do ponto de vista da inclusão.

Nesta perspectiva, mencionamos o caráter qualitativo dessa investigação. Bogdan e Biklen (1994) tal como Lüdke e André (1986) nos auxiliam a compreender que entre as contribuições da pesquisa qualitativa está a consciência da interferência da subjetividade do pesquisador, para a qual direciona-se um esforço no intuito de controlá-la. Pretende-se com isso valorizar a criatividade de quem investiga e ao mesmo tempo garantir a legitimidade dessa abordagem. Nessa direção, Gatti e André (2010) apontam:

Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisado e pesquisador, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de 'cientista', daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números – numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30).

Bauer, Gaskell e Allum (2002) alertam que no processo de pesquisa qualitativa é importante que o pesquisador olhe através dos olhos dos que estão sendo pesquisados, mas precavendo-se de não substituir acriticamente seus próprios pressupostos pelos de seus sujeitos. Este cuidado requer, portanto, uma ação emancipatória do pesquisador, que questiona suas conjecturas e interpretações de acordo com os dados em um movimento constante de descobertas, mas o faz com rigor e crítica. Isso demonstra a característica de descrição e interesse pelo processo (e não apenas pelo produto) da pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), mas ao mesmo tempo, propõe a superação da mera exposição descritiva dos dados.

Ao valorizar as práticas vivenciadas pelos docentes não substituímos nossa visão crítica sobre docência, ensino, escola e inclusão, mas procuramos dar voz àqueles que têm

maior legitimidade para falar sobre as experiências de trabalho com a diversidade vividas cotidianamente na Educação Básica. Ao optar por esse tipo de instrumento de coleta de dados, a pesquisa assumiu características autobiográficas, coerente com alguns pressupostos defendidos por Nóvoa (1995).

Esse tipo de investigação vem crescendo nas pesquisas educacionais brasileiras. Apesar do potencial desse método para ouvir os sujeitos envolvidos, ao usar instrumentos como narrativas, registros, memórias e discussões para a coleta de dados, cabe ao pesquisador atentar-se para a forma de tratar a subjetividade inerente neste tipo de estudo.

Goodson (1995) afirma a necessidade de se garantir que a voz do professor seja ouvida, preferencialmente, em voz alta, de forma bem audível e bem articulada. E o que significa ouvir a voz do professor? Segundo o autor, é permitir que este profissional fale de seu trabalho, uma vez que

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática (GOODSON, 1995, p. 71-72).

A despeito dos sujeitos serem os protagonistas quando se trata de suas autobiografias profissionais, os dados e fatos narrados não falam por si só (ANDRÉ, 1995). Buscando a superação desse empirismo procedemos com a interpretação do conteúdo coletado/construído com os sujeitos, para alcançar a consistência do rigor científico. As narrativas das professoras desta pesquisa adquiriram sentido quando as analisamos do ponto de vista da inserção e iniciação na carreira docente. Questionamo-nos, portanto, de que modo as histórias narradas por elas poderiam trazer elementos que clareassem nossa busca em problematizar a ausência de um respaldo para que professores iniciantes sejam acompanhados para a efetivação de um ensino inclusivo.

Nóvoa (1995) expõe a gênese do método autobiográfico na insatisfação das ciências sociais diante do tipo de saber produzido até então, bem como da urgência de revigoração dos modos do conhecimento científico. Ele surge no íterim do universo pedagógico com o intuito de “produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 1995, p. 19).

O autor ressalta que as histórias de vida foram alvo de várias críticas. O fato de centrar-se nos aspectos individuais da vida dos sujeitos traria, na visão de outras linhas teóricas, uma

incapacidade de apreender as dinâmicas coletivas da vida social, demonstrando uma “frágil consistência metodológica”, o que comprometeria a validade científica.

Contudo, “apesar de todas as fragilidades e ambiguidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem à práticas e reflexões extremamente estimulantes” (NÓVOA, 1995, p. 19). Nessa direção, a pesquisa educacional, nos últimos anos, tem buscado **a experiência do professor**, como um trajeto possível para se chegar à compreensão de sua formação, tanto como pessoa, como profissional.

Em consonância com essa perspectiva é que a narrativa se torna um bom meio de tornar públicas as vozes dos professores. Galvão (2005, p. 331) lembra que as histórias revelam um conhecimento tácito, que pode gerar uma compreensão valiosa sobre o professor e sua prática porque falam de um contexto específico e “refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar”. Mais ainda, permitem a análise do contexto de onde o professor fala.

Todas essas características conferem ao método autobiográfico a criticidade e seriedade necessárias para que as pesquisas que o utilizem tenham credibilidade (em relação ao conhecimento experiencial de cada narrador), originalidade (em relação àquilo que cada história contém de novo) e autenticidade (no que se reporta ao resultado das análises).

Procedemos, destarte, à condução da pesquisa com base em características do método autobiográfico, por permitir ouvir a história de vida profissional dos professores. Utilizamos, para tal, as narrativas como instrumento de coleta de dados (expostas no item 2.3.2, Procedimentos para coleta dos dados).

O roteiro<sup>15</sup> norteador para a composição das narrativas autobiográficas das professoras participantes da pesquisa, está exposto no Apêndice A, ao final deste documento.

Considerando o aporte teórico para a opção metodológica de ouvir os professores, seu percurso profissional e sobre a realidade de sua prática pedagógica, apresentamos os procedimentos metodológicos referentes.

---

<sup>15</sup> Roteiro elaborado com base no modelo consistente de Santos (2013). O modelo de roteiro usado pela autora destaca-se por abordar questões pertinentes à história de vida profissional dos sujeitos de modo que não se caracterize como questionário ou entrevista, por isso nossa opção em utilizá-lo, apenas adequando questionamentos que tivessem relação com nossa temática.

## 2.3 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos precisam ser realizados a partir de referenciais teóricos e aspectos operacionais. A forma de realiza-los [...] “revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem observados, coletados e compreendidos como o modo como vai recolhê-los” (MINAYO, 2015, p. 63). Essa atenção é necessária porque tanto o pesquisador como seus sujeitos interferem no conhecimento da realidade, uma vez que a pesquisa em ciências humanas nunca é neutra.

Isso posto, apresentamos os elementos básicos para esclarecer os caminhos da investigação, dando acesso ao universo de pesquisa e posteriormente aos dados. Para elucidar os caminhos percorridos, procederemos com a apresentação das principais etapas da pesquisa.

### 2.3.1 Etapas para a construção da pesquisa

Propusemo-nos a realizar as seguintes etapas para compor a investigação:

1. Levantamento bibliográfico e leituras de referenciais sobre Formação de Professores, Fases da Docência, Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional da Docência, Inserção e Iniciação à Docência, Professores Experientes e Iniciantes, Mentoria, Inclusão escolar, Método autobiográfico, Histórias de vida, Narrativas.
2. A partir dos referenciais adotados, procedemos com uma revisão de literatura em relação à temática de professores iniciantes, inserção e iniciação à docência no Brasil, além da procura de programas de mentoria que abrangessem a questão da inclusão escolar e das diferenças em contexto brasileiro.
3. Retrospectiva de minha<sup>16</sup> história docente visando identificar os professores com quem convivi nos anos iniciais da profissão e que poderiam compor o *corpus* para a coleta de dados da pesquisa.
4. Elaboração do roteiro para composição das narrativas orais com os sujeitos da pesquisa.

---

<sup>16</sup> Retomo brevemente a primeira pessoa do singular em alguns momentos deste capítulo por se referirem a experiências que influenciaram as opções metodológicas adotadas.



5. Submissão do projeto ao Comitê de Ética<sup>17</sup>, atentando para todos os procedimentos éticos fossem adotados.
6. Seleção dos sujeitos e contato para disponibilidade em participar da pesquisa.
7. Encontros com os sujeitos para a coleta e construção das narrativas orais de seu percurso profissional tendo por base um roteiro prévio.
8. Transcrição e análise das narrativas.
9. Escrita dos capítulos deste documento de tese, dialogando com as perspectivas identificadas nos dados coletados.

Esclarecidas as etapas vivenciadas para a construção da investigação, posteriormente nos debruçamos em explicitar os procedimentos e instrumentos que tornaram possíveis a pesquisa de campo e, logo, o acesso aos dados necessários.

### **2.3.2 Procedimentos para a coleta de dados**

#### **a) Seleção dos sujeitos**

Tivemos o intuito de selecionar sujeitos que pudessem ser classificados como bons docentes.

Nessa perspectiva, expomos: quem são esses professores e por que foram considerados por nós como bons docentes, levando-nos a selecioná-los para a pesquisa?

Apesar da nossa evidente intencionalidade ao fazer a seleção dos sujeitos, procuramos nos munir de elementos para que essa escolha não se embasasse apenas em nosso julgamento. O intuito foi selecionar profissionais que fossem bons docentes não apenas em nossa perspectiva, mas que fossem reconhecidos como bons professores por seus pares da comunidade escolar, o que foi possível perceber por ter trabalhado e convivido com eles nos anos em que fui<sup>18</sup> professora da Educação Básica.

---

<sup>17</sup> Projeto de Pesquisa “Inclusão escolar e as contribuições de professores iniciantes e experientes” cadastrado na Plataforma Brasil e avaliado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP. Pesquisador: Daniela Cristina Barros de Souza Marcato. Instituição proponente: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. CAAE: 46515415.2.0000.5402.

<sup>18</sup> Conforme exposto nas páginas anteriores.

Sabemos que a importância do papel do professor varia em função dos valores e interesses que caracterizam uma sociedade em determinada época (CUNHA, 2011). Vaillant e Marcelo (2012) ressaltam que a literatura elenca características muito variadas e paradoxais quando se trata de considerar as qualidades que deve reunir um bom professor. Sugere-se ser possível identificar um bom professor através do bom ensino. No entanto, também é necessário pensar o que determina um “bom ensino”. “Sabemos que não é fácil identificar nem as capacidades, nem as características, nem as práticas específicas dos docentes na sala de aula que têm mais probabilidades de melhorar o aprendizado dos estudantes” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 17). No entanto, a falta de consenso sobre tais características não impediu que algumas pesquisas reunissem elementos do que seria uma boa educação, elencando quatro categorias: capacidades, características, práticas e efetividade do docente. Esses elementos ainda se relacionam com estudos que vinculam o bom desempenho com atributos como certificação e titulação, experiência, bem como conhecimento dos conteúdos.

Apesar de faltarem políticas de inserção e iniciação à docência no Brasil que as ajudem a enfrentar os dilemas do ingresso na profissão, as professoras que aceitaram fazer parte da pesquisa trouxeram características que vão ao encontro do exposto por Hunt (2008) que concebe que o docente eficaz é aquele com habilidade para conseguir aprendizagens adequadas dos estudantes, alcançando melhores resultados mesmo com meios escassos.

Em suma, Vaillant e Marcelo (2012, p. 18) resumem as características dos bons docentes:

- Conhecem as matérias que ensinam e sabem como ensiná-las;
- Gerenciam e monitoram a aprendizagem estudantil;
- Comprometem-se com seus estudantes e aprendizagens;
- Refletem sobre suas práticas;
- Aprendem com sua experiência e a de seus colegas;
- Integram comunidades de aprendizagem.

Ao trazer as narrativas dessas docentes nosso intuito não é de crítica, mas de reunir elementos da história profissional delas e de suas práticas que forneçam um panorama o mais próximo possível da realidade sobre o que ocorre no desenvolvimento profissional de docentes, especialmente no tocante ao início da carreira, bem como no tratamento das diferenças em sala de aula.

Procuramos manter uma postura positiva frente aos dados apresentados pelas professoras: **não são práticas ideais, são reais**; e diante da realidade da escola, das condições

de trabalho oferecidas, são práticas satisfatórias e que tem levado muitos alunos a construírem um caminho de aprendizagem.

Cunha (2011) nos lembra que devemos partir da indagação sobre o que determina o desempenho do professor em prática de sala de aula, uma vez que:

O professor em relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado. Assim como seu modo de agir e de ser recebem influências do ambiente escolar, também influenciam este mesmo ambiente. [...] Entretanto, sabe-se que o professor não ensina no vazio, em situações hipoteticamente semelhantes. O ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas” (CUNHA, 2011, p. 22).

Tal reflexão levou-nos a abandonar o perfil ideal de professor porque estes sujeitos não vivenciam um ideal de aluno, nem de escola, tampouco de sala de aula. São professores com diferentes histórias de vida que diante dos desafios de uma educação para todos têm construído suas práticas e trajetória profissional. Por meio de suas carreiras, têm contribuído para o desempenho escolar.

A princípio, propusemos que o grupo de docentes escolhido para esta pesquisa tivesse um perfil que os caracterizasse como iniciantes ou experientes, de modo que pudéssemos abranger as relações de aprendizagem entre quem está ingressando na docência e quem já está mais consolidado na carreira. Baseamo-nos inclusive no referencial que indica, de forma não conclusiva, mas aproximada (HUBERMAN, 1995; GONÇALVES, 1995), os anos correspondentes a cada fase da docência, para que pudéssemos de fato saber com quantos anos ainda poderíamos considerar um professor como iniciante ou quais critérios usaríamos para determiná-los como professores experientes.

Para tanto, em um primeiro momento foram realizadas ligações telefônicas e contatos virtuais com vistas a conhecer o interesse e aceite em participar da pesquisa. A partir dos objetivos apresentados e da forma de coleta dos dados proposta, aceitaram participar da investigação **sete professoras**.

Dentre elas, optamos por determinar um grupo como iniciantes e outro como experientes. No entanto, os meandros da profissão expostos nas narrativas foram além da designação conceitual de cada grupo. Assim como Huberman (1995) expõe, não é possível fazer uma análise ontogênica<sup>19</sup> da carreira docente, em que apenas se levam em consideração as etapas vividas em relação aos anos de carreira. No grupo houve professoras que permaneceram na profissão, outras que desistiram bem como relatos interessantes de docentes

---

<sup>19</sup> Que considere apenas o desenvolvimento e evolução biológica/cronológica em relação a estar em uma fase ou outra do desenvolvimento, no caso, profissional.

que não chegaram a ter um longo período em sala de aula. A despeito dessa diversidade, as narrativas compuseram uma profundidade de aspectos maiores do que do havíamos pensando a princípio.

Nesse sentido, estamos considerando tais aspectos ao classificar as professoras como experientes ou iniciantes:

- Tempo de profissão (exercício no magistério); e
- Características indicativas dos sentimentos expressos por cada uma das docentes, no momento em que se encontravam quando feita a realização da pesquisa.

Compuseram o corpus da pesquisa sete professoras, conforme demonstra o Quadro 6. Para manter o sigilo necessário na condução dos dados, optamos por substituir os verdadeiros nomes das professoras por fictícios. Apresentamos a classificação das docentes, idade, tempo de experiência no magistério e cursos de formação mais relevantes, dando-nos um panorama geral dos sujeitos com quem trabalhamos.

Quadro 6 – Classificação das docentes.

<b>Sujeito</b>	<b>Classificação</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de experiência no magistério</b>	<b>Formação (Curso)</b>
Denise	Experiente	38	13 anos	- Magistério (CEFAM) - Licenciatura em Letras - Pós: Gestão Escolar - Pós: Arte Educação
Ester	Experiente	50	9 anos e meio	- Pedagogia - Pós: Gestão Escolar
Flávia	Experiente	48	23 anos	- Magistério (CEFAM) - Pedagogia - História - Geografia - Pós: (várias) Educação Especial
Valentina	Iniciante	30	5 anos e meio	- Pedagogia - Mestrado Educação
Manuela	Iniciante	29	2 anos	- Pedagogia - Mestrado Educação
Patrícia	Iniciante	30	1 ano e meio	- Ciências Biológicas - Pedagogia - Mestranda Educação
Karen	Iniciante	25	1 ano e meio	- Pedagogia - Mestrado Educação

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir das narrativas orais das professoras

Dentre o grupo de professoras, classificamos algumas delas como iniciantes (por terem por volta de cinco anos de exercício profissional) e professores experientes, que estão na

docência há mais tempo, tendo passado da fase de ingresso (HUBERMAN, 1995) e situando-se em uma fase de estabilização ou posterior do exercício profissional. Entre o oitavo e o décimo ano de prática docente, o autor escreve que os professores geralmente se encontram em uma fase em que começam a se estabilizar na profissão<sup>20</sup>. Há uma professora experiente, Flávia, vivenciando o momento de preparação para a aposentadoria.

As professoras agrupadas como “iniciantes” possuíam, no momento da coleta das narrativas tempo de experiência no magistério entre um ano e meio até cinco anos e seis meses.

As docentes experientes apresentaram um tempo de trabalho no magistério entre nove anos e meio e vinte e três anos.

## **b) Instrumentos de coleta de dados**

Coerente com a opção de ouvir as histórias de vida profissionais, utilizamos as Narrativas como técnica de coleta dos dados.

Metodologicamente, apreendemos que as narrativas são instrumentos eficazes para explorar o que se pensa (REIS, 2012), já que possibilitam a compreensão de contextos e da relação com os outros. No caso de Narrativas com professores, Reali, Tancredi e Mizukami (2014, p. 1037, grifos nossos), explicitam:

Ao contar histórias é possível revelar reflexões e dilemas sobre as experiências docentes, as dificuldades encontradas, as estratégias que foram elaboradas para superá-las e os resultados e desdobramentos das práticas sobre as aprendizagens dos alunos. **É uma forma de mostrar o saber docente e como foi construído ao longo da trajetória profissional.** É uma maneira de problematizar o trabalho pedagógico, os dilemas e dificuldades enfrentados, já que permite a interpretação, a troca e a discussão entre os pares, nesse caso **professores com diferentes níveis de experiência.**

Isto posto, enquanto instrumento de pesquisa as narrativas permitem conhecer os processos de decisão envolvidos e os princípios que orientam as práticas pedagógicas. Em suma, Prado e Soligo (2007) defendem ser um meio de permitir que os professores se coloquem como protagonistas de suas histórias. Por meio do relato e da explicitação ideias podem tornar visíveis a análise de experiências vividas e as escolhas realizadas.

---

<sup>20</sup> Maiores esclarecimentos sobre as fases da docência encontram-se no Capítulo I, de Pressupostos Teóricos.

Fazemos uma ressalva concordando com Galvão (2005) ao afirmar que ao mesmo tempo em que traz consigo uma série de vantagens, a narrativa pode representar uma intrusão social na vida de outra pessoa e conseqüentemente implicar uma negociação de poder.

Com a meta de caracterizar as tensões vividas no início da carreira, nossas narrativas foram elaboradas no intuito de fazer que as docentes rememorassem os primeiros anos de profissão. Sobre isso, Cunha (2011, p. 32-33, grifos nossos) aponta:

O professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano. Além disso, ele divide o seu tempo em função do seu projeto de vida. Ao analisar o cotidiano, estará se fazendo um estudo do momento em que ele está vivendo e esse fato certamente concretizará esse cotidiano. **Mesmo que possa haver um similar ritual diário entre um professor em início e outro em término de carreira, os significados dados a esse ritual terão variações.**

A construção das narrativas com cada uma das docentes compôs-se como um momento de bastante reflexão para nós, enquanto pesquisadoras. Ouvir as histórias das professoras, suas dificuldades com o início como também relatos de um saber fazer ou de um traquejo inicial tornou as narrativas complexas, mas realistas, sem a necessidade de agradar ou de fazer um discurso “politicamente correto” sobre inclusão.

Nono (2011) defende que em relação ao momento em que os professores iniciam na carreira, é preciso considerar três aspectos: o âmbito pessoal, formativo e de prática profissional. Nossas narrativas tiveram o intuito de responder de que maneira tais aspectos influenciaram as docentes no início da profissão para lidar com a inclusão escolar.

Com o intuito de auxiliá-las nas lembranças do que vivenciaram em sua trajetória como professoras, elaboramos o roteiro partindo de três eixos principais:

- 1) O percurso para escolher a profissão docente.
- 2) O início: como foi a entrada na escola como professora.
- 3) O trabalho com a diversidade dos alunos.

Encontramos todas as professoras pessoalmente, em horários adequados a cada uma delas e com disponibilidade de tempo para rememorarem suas histórias docentes. A partir do roteiro orientador, as narrativas orais foram construídas e trouxeram elementos relevantes para a análise permitindo identificar o percurso profissional dessas professoras, suas dificuldades no início da carreira e em relação à diversidade dos alunos. Ademais, a partir de suas vivências, as narrativas das docentes também contribuíram para expor o que acreditam ser necessário para o início da carreira bem como para lidar com as diferenças em sala de aula. A seleção dos dados foi feita a partir de elementos das narrativas coerentes com esta perspectiva.

Apesar do roteiro, expomos para os sujeitos a importância de falarem livremente dentro das perguntas propostas. O intuito destas era que deveriam funcionar como ativadores da memória e não como perguntas de um questionário a serem respondidas. Contudo, sempre que algum aspecto se tornava dúbio, ou que fugisse por muito tempo da temática proposta ou ainda caso não mencionassem alguma informação que julgássemos relevante, interferíamos com perguntas que levassem cada professora a seguir sua linha de raciocínio, mas também atender aos aspectos propostos previamente.

Visando manter a fidedignidade dos dados, as narrativas tiveram o áudio gravado e colocado à disposição das participantes. As narrativas apresentaram duração mínima e máxima entre 00h30min e 02h40min.

Após a coleta das sete narrativas orais gravadas em áudio, a transcrição, a leitura e a análise preliminar, nos levou a trazê-las todas para análise e interpretação visando dar respostas ao problema investigado, uma vez que nas narrativas de todas as docentes encontramos elementos importantes que nos ajudaram a discutir sobre o período do início da docência e inclusão escolar. Ao fazer essa opção, procedemos com a contextualização das participantes e suas narrativas e, posteriormente, com a perspectiva sob a qual os dados foram analisados.

### **c) Contextualização das participantes e suas narrativas**

As narrativas trouxeram para a análise elementos que nos permitiram identificar pontos de interlocução com nossas hipóteses e objetivo. Com esta perspectiva, ao conhecer as histórias vividas por cada uma das docentes, vislumbramos aspectos que nos esclareceram quanto ao problema da pesquisa.

Apresentamos uma breve caracterização (Quadros 7 e 8) descrevendo em linhas gerais como cada sujeito e a respectiva narrativa se correlacionaram com a problemática exposta anteriormente.

O Quadro 7 expõe informações das professoras Karen, Manuela, Patrícia e Valentina. Primeiramente, há algumas informações que permitem conhecer mais sobre o perfil e na coluna seguinte, as informações de suas histórias de vida profissional que foram importantes para nossa pesquisa.

Quadro 7 – Caracterização Professoras Iniciantes.

Sujeitos	Perfil	Por que foi escolhida?
<b>Professoras iniciantes</b>	<p><b>Professora Karen</b></p> <p>Iniciou na docência logo após a Graduação, em 2010. Teve seu ingresso por meio de concurso público. Ficou cerca de um ano e meio na profissão e ao sair, prosseguiu seus estudos no Mestrado. Na época da pesquisa, era aluna do Doutorado.</p>	<p>A professora Karen apresenta o caso mais emblemático de que um início na carreira sem um suporte, diante de condições de trabalho adversas e sem pensar nas diferenças dos alunos, pode se constituir em uma situação potencial que faça o novo docente desistir da carreira. No primeiro ano de profissão trabalhou com uma sala de aula com alunos “que não aprendiam” e realizou um bom trabalho no sentido do desenvolvimento da alfabetização e aprendizagem de outros conteúdos pertinentes ao currículo, que as crianças não tinham conseguido desenvolver até então. Era reconhecida por uma parcela de bons professores experientes da escola como uma ótima professora. Tais professores a auxiliaram em algumas dúvidas iniciais, mas a professora Karen relatou ter sentido falta de algo mais sistematizado, o que a fez caminhar sentindo-se só com as dificuldades iniciais da docência. Em decorrência de vivenciar o ingresso em uma escola difícil, optou por prestar um novo concurso público, onde, ao assumir, se defrontou com situações ainda mais dilemáticas em relação às diferenças dos alunos. Sem saber como lidar com essa nova situação e diante da falta de suporte, ela desistiu da carreira assim que viu a possibilidade de ingresso no curso de Mestrado.</p>
	<p><b>Professora Manuela</b></p> <p>Logo que terminou a Graduação, em 2008, ingressou na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em um primeiro momento, assumiu a profissão em duas cidades diferentes, próximas de sua residência. Concomitantemente, prosseguiu com seus estudos em nível de Mestrado. No momento da pesquisa não estava mais no magistério dos anos iniciais, onde permaneceu por dois anos. Prosseguiu com os estudos do Doutorado trabalhando em cursos de formação de professores, bem como ministrando aulas no Ensino Superior em cursos de pós-graduação lato sensu. Apesar de ter continuado sua carreira em outro patamar, a nomeamos como iniciante em decorrência de seu tempo como docente nos anos iniciais da Educação Básica ter sido reduzido.</p>	<p>Manuela sempre demonstrou uma prática consistente, porém diferenciada em sala de aula. Assim como as outras iniciantes lidou com salas conhecidas na escola como as mais difíceis com um número alto de alunos com deficiências, problemas de aprendizagem em contexto social bastante complexo e precário, por se localizar em áreas da cidade alvo de crime organizado. Por apresentar uma prática pedagógica diferente, com método de trabalho baseado especialmente em projetos, a professora foi alvo de perseguição por parte da gestão, recebendo três processos administrativos. No entanto, quando “julgada” foi absolvida. Conseguiu progressos significativos na aprendizagem e alfabetização de alunos de 4º ano do Ensino Fundamental (em uma sala de aula com 40 alunos, especialmente montada com alunos que estivessem aquém do desempenho esperado), sendo que alguns deles chegaram a ganhar prêmios regionais após um ano de trabalho. Seu relato é pertinente para pensarmos em questões do início da carreira diante das diferenças dos alunos, da importância de haver professores experientes auxiliando no processo, como das condições de trabalho em que os professores, em especial os que estão começando a carreira, são expostos.</p>



	<b>Professora Patrícia</b>	É uma professora iniciante para trabalho com o Atendimento Educacional Especializado. Também ingressou por meio de concurso público logo após a graduação em Pedagogia. Já era graduada em Ciências Biológicas e teve suas primeiras experiências como professora de Ciências, mas desistiu. Anos depois, fez a segunda graduação, já com o intuito de trabalhar com Educação Especial. Na época da entrevista estava com um ano e meio de experiência. No momento da pesquisa era mestranda.	Por estar nos anos iniciais da profissão e trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, tínhamos o intuito de identificar se os dilemas vivenciados por ela, iniciante na profissão para trabalhar com o AEE, poderiam nos trazer mais clareza em relação ao nosso problema de pesquisa. Além disso, é uma pessoa com uma visão bastante clara sobre inclusão escolar (até mesmo por ter uma pessoa com deficiência na família) e apresenta sempre ideias diferentes para serem trabalhadas com os estudantes.
	<b>Professora Valentina</b>	Ingressou no magistério das séries iniciais no ano de 2010. No momento de participação na pesquisa, a professora estava com 5 anos e meio de experiência no ensino comum. É mestre em Educação e aluna do Doutorado. Sempre pesquisou na área de formação de professores e o conhecimento teórico das fases da docência a auxiliou a perceber o que estava vivenciando quando iniciou na profissão.	Valentina pareceu enfrentar o período de ingresso com menos ansiedade, apesar das dificuldades. Sempre contou com o apoio de docentes experientes da escola e foi constituindo uma prática pedagógica consistente, desenvolvendo um bom trabalho com seus alunos, apesar de citar como uma de suas dificuldades iniciais o não saber lidar com uma turma de alunos tão diversificada. Traz elementos interessantes em relação às salas de aulas dadas aos iniciantes: geralmente aquelas que os docentes mais experientes não quiseram. Apresenta elementos interessantes sobre a necessidade de trabalhar em colaboração na escola.

Assim como caracterizamos as professoras iniciantes, apresentamos no Quadro 8 informações relativas ao perfil das professoras experientes Denise, Ester e Flávia.

Quadro 8 – Caracterização Professoras Experientes.

Sujeitos	Perfil	Por que foi escolhida?	
<b>Professoras experientes</b>	<b>Professora Denise</b>	A professora Denise é classificada como experiente pois na época da pesquisa tinha cerca de treze anos de exercício na docência. Fez o curso de magistério (CEFAM) e a ele atribui grande parte do conhecimento que tem sobre a sala de aula. Nos anos seguintes, formou-se em Letras.	A prática apresentada pela professora Denise é bastante diferenciada e mesmo diante das salas mais diversificadas, consegue desenvolver um trabalho eficaz com a aprendizagem dos alunos, que se manifesta nas avaliações externas, no comportamento e dinâmica das aulas. É reconhecida por seus pares e pela gestão como boa professora. Sua prática foi inclusive analisada em uma pesquisa de mestrado e atualmente é alvo de outra pesquisa de pós-doutorado. Além disso, é bastante didática e acessível para ensinar outros professores, especialmente os ingressantes no exercício da docência.
	<b>Professora Ester</b>	A professora Ester, no momento da pesquisa, encontrava-se no décimo ano de exercício profissional.	Ao longo dos anos foi desenvolvendo uma prática pedagógica consistente, adquirindo na escola em que trabalha um reconhecimento acerca de seu bom

	Graduou-se em Pedagogia e logo após, ingressou na docência, via concurso público estadual. No entanto, atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	trabalho em relação à alfabetização, mesmo em casos de alunos com problemas de aprendizagem. No ano de 2015, teve atribuída uma sala de 3º ano do Ensino Fundamental apenas com alunos que ainda não tinham sido alfabetizados em decorrência de vários motivos, inclusive problemas de aprendizagem e deficiências. É uma professora experiente, mas que diante desse novo desafio viu-se enfrentando uma nova etapa de aprendizagem da docência.
<b>Professora Flávia</b>	É a professora com maior tempo de exercício profissional e encontra-se perto do período de aposentadoria. No momento da entrevista, estava com 23 anos de experiência, sendo que iniciou seu trabalho na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e trabalhou na Rede estadual por um ano. Após isso, trabalhou na rede municipal, tendo experiência na Educação Infantil e na composição das salas de recurso, desde que foram implantadas no município onde trabalha. Apesar de estar em um momento final da carreira, apresenta em seu discurso a vontade de trabalhar com a formação de novos profissionais.	Por ser uma professora experiente e lidar com a contribuição para uma educação especial na perspectiva da inclusão, atuando em um modelo de consultoria para os professores das séries iniciais da Educação Básica. Além disso, apresenta sua visão em relação ao trabalho com os estudantes com deficiência bem como expõe as dificuldades com as condições de trabalho para que a inclusão se efetive.

### 2.3.3 Procedimentos para análise dos dados

Após a coleta e transcrição das Narrativas, tivemos acesso a sete histórias com pontos de vista diferentes e pertinentes para atingir nossos objetivos. O fato de serem várias professoras iniciantes e experientes, de terem vivências diferentes em sala de aula, nos levou ao desejo de permanecer com todas elas na Análise dos Dados.

A partir das discussões teóricas bem como dos dados, sentimos a necessidade de trabalhar a partir de alguns eixos norteadores, com base em Marin (2012), que permitissem que analisássemos as informações entre si, mas sem perder a riqueza das histórias expostas nas narrativas.

Encontramos em Marin (2012) um embasamento que nos auxilia a pensar que os próprios princípios teóricos podem ajudar na definição do método. A partir de pesquisas sobre escola cujos problemas e dificuldades se encontravam na própria pesquisa, a autora nos alerta

a possibilidade de “defender a necessidade de avançarmos ainda mais em alguns princípios teóricos a serem tomados efetivamente como método para a área, de modo a que não tenhamos apenas um amontoado de estudos que não compõem acúmulo e uma docência que não se altera de modo substantivo” (MARIN, 2012, p. 1).

Diante disso, a análise se procedeu por meio de eixos em que as narrativas das professoras corroboraram de forma descritiva para a compreensão do fenômeno, com discussão à luz do referencial teórico, no intuito de alcançar o objetivo proposto.

Os eixos norteadores embasaram as discussões e abarcaram as análises pertinentes sobre o momento de iniciação à docência e a problemática da inclusão escolar.

Tal organização está demonstrada no esquema a seguir, por meio do Quadro 9.

Quadro 9 – Eixos norteadores originados das narrativas das professoras.

1º Eixo: A iniciação profissional: as relações de ajuda entre experiente e iniciante diante das dificuldades do início.		A história de Denise, Valentina e Manuela.
2º Eixo: O que se faz com a diversidade?	Professores iniciantes e inclusão escolar	A história de Valentina e Manuela
	Professores experientes e inclusão escolar	A história de Ester e Denise
	Indicação de trabalho colaborativo: problematizações acerca do tema.	As histórias de Patrícia, Flávia e Valentina
3º Eixo: Os inícios difíceis e a permanência na profissão		As histórias de Karen e Manuela

O quadro expõe os eixos norteadores utilizados no desenvolvimento da discussão e análise para responder ao problema de pesquisa, bem como as narrativas que foram discutidas dentro de cada um deles. No próximo capítulo, apresentamos tal conteúdo.

## CAPÍTULO III

### ANÁLISES E RESULTADOS

“O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez, são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente nos dedicar” (FREIRE, 2004, p. 16-17).

Apresentamos a análise dos dados e resultados expondo as narrativas das sete professoras. Em dados momentos, apenas uma narrativa tornou-se a protagonista, mas considerando a interlocução com as demais, foi preciso trazer trechos de outros relatos devidamente contextualizados que ajudaram a tecer o texto da análise.

Ao optar pelo trabalho com narrativas pudemos ver emergir novos conhecimentos teóricos, com base nas vivências. Assentimos com Rodrigues e Prado (2015, p. 101) que:

Não podemos deixar de mencionar a potencialidade da narrativa enquanto procedimento teórico-metodológico, que favorece a explicitação do vivido como também possibilita a teorização do vivido, transformando-o em conhecimento acadêmico. As perspectivas associadas à investigação narrativa favorecem que profissionais da educação, em programas de pós-graduação em educação, tomem de suas próprias experiências e práticas profissionais e as constituam como arquivo de conhecimentos e saberes a serem problematizados e teorizados a favor da produção de um conhecimento implicado e socialmente relevante.

Nesse aspecto, tivemos o intuito de considerar e valorizar o conhecimento de professores iniciantes e experientes que pudessem dar elementos para pensarmos sobre o início da docência e o trabalho com a diversidade em sala de aula, dos mais diversos tipos. Ao ouvir, transcrever e dar tratamento às narrativas orais elencamos três eixos<sup>21</sup> que nos ajudaram a responder ao problema da pesquisa e ao objetivo geral dele derivado, do mesmo modo que respeitam as narrativas das sete professoras em relação à docência, seu início e sua prática.

---

<sup>21</sup> Apresentados anteriormente no capítulo II.

A coleta das narrativas das sete professoras realizou-se entre os meses de junho a agosto de 2015. As mais longas foram a da professora Karen, seguida da narrativa de Denise. Patrícia foi a mais breve ao falar, talvez pelo fato de ser a professora com menor tempo de exercício profissional.

Todas as professoras apontaram para a necessidade de trabalho em parceria com a gestão e a necessidade de uma formação continuada que atenda às necessidades do professor. A coleta das narrativas deu-se em um ambiente acolhedor e as professoras relataram sentir-se à vontade para expressar suas ideias, uma vez que garantimos que o sigilo a respeito de suas identidades seria mantido.

As narrativas, a seguir, foram trabalhadas a partir dos eixos elencados, vislumbrando reflexões que atendam nossos objetivos.

Considerando a riqueza do material produzido com as histórias autobiográficas, sempre que possível e se fizer pertinente, traremos trechos mais longos das narrativas construídas, permitindo ao leitor vislumbrar um panorama maior do que foi produzido com as professoras que fizeram parte da pesquisa, permitindo conhecer melhor suas histórias de vida.

### **3.1 A iniciação profissional e as relações de ajuda entre experientes e iniciantes diante das dificuldades do início da carreira: as trajetórias de Valentina, Manuela e Denise**

O início da profissão pode ser marcado por sentimentos contraditórios, prevalecendo especialmente os relacionados à descoberta e sobrevivência (HUBERMAN, 1995). Diferentes professores, ao ingressar na profissão, podem apresentar ambas as emoções ou vivenciá-las em maior ou menor escala. Nóvoa (1995) nos leva a questionar: por que fazemos o que fazemos em sala de aula? É preciso pensar o que leva cada professor a viver de forma mais contundente ou não seu período de ingresso na docência.

As lembranças pessoais do início da carreira dizem muito sobre como cada docente constrói sua profissão. Os primeiros anos podem ser determinantes para o perfil profissional que cada um assumirá (NONO, 2011).

Valentina relata que ao escolher o curso de licenciatura em Pedagogia, não tinha ciência acerca das exigências da profissão, mas após ser aprovada no vestibular e ao longo do curso, identificou que gostaria de exercer a docência.

[...] Depois de três anos, percebi que eu queria ser professora mesmo, fui descobrindo um pouco do que é a identidade da profissão com as leituras e que, gostaria também, naquela época, de participar de grupo de pesquisa. [...] Depois que terminei a faculdade, eu entrei no mestrado. Só que nesse intermédio, entre mestrado e doutorado, **eu passei no concurso para professora** e a partir daí eu vivi dois momentos assim, meio críticos, porque, de um lado o ser pesquisadora e de outro lado, exercer a profissão de professora. [...] Quando eu comecei a exercer a profissão, eu senti muito medo de não saber o que fazer diante de determinadas situações. Existem muitos relatos de amigos meus de falar assim: “Ah, eu não vou conseguir, eu vou abandonar a profissão”. **Mas eu sempre tive muita determinação com aquilo que eu ia fazer** e por estar fazendo mestrado ao mesmo tempo, eu tinha leituras a respeito do que era o início da carreira docente e principalmente da questão do choque da realidade que alguns autores, como Huberman, falam; que você passa por isso mesmo, por conta de que a faculdade te dá um modelo idealizado de escola, sem ter um vínculo real com a prática. Quando eu cheguei para trabalhar, eu percebi assim que eu tinha esse lado teórico que sabia que eu estava passando por aquele processo mesmo e que eu tinha que enfrentar, se eu quisesse continuar sendo professora. Eu fui tentando lidar com isso, não vou dizer que foi fácil, porque não foi, mas eu tentei assim, de forma às vezes, um pouco criativa, continuar (PROFESSORA VALENTINA).

Algumas características pessoais de Valentina se ressaltam em sua fala: o conhecimento teórico acerca da etapa de ingresso na profissão, como também sua iniciativa em procurar ter criatividade para continuar. Essas não são características comuns a outros professores no mesmo estágio profissional.

Percebemos na fala da professora Valentina que sua história, até a escolha da graduação e as dificuldades enfrentadas para estudar, bem como o valor atribuído em sua família ao curso superior, fizeram que, apesar do início não ter sido fácil, mantivesse a determinação.

Eu venho de uma família bem humilde e que as pessoas não têm nem a quarta série. Então, para o meu pai e a minha mãe, ter um filho que cursou uma faculdade em uma universidade pública é o princípio de orgulho até hoje (PROFESSORA VALENTINA).

Holly (1995) aponta ser preciso considerar que o modo de pensar, sentir e atuar dos professores são motivados por vários fatores. Desde o que são como pessoas, seus diferentes contextos biológicos e experienciais, expressos em suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam, influenciam sua atividade de ensino e suas posturas diante da profissão. Nesse sentido, Valentina elenca as responsabilidades pessoais no início da profissão como fatores que a ajudaram a não desistir diante das primeiras dificuldades:

Eu comecei a exercer a profissão com vinte e cinco anos de idade. Há muitos professores que já começaram antes que eu. Existem professores que terminam o

CEFAM<sup>22</sup> e vão começar, mas para mim, eu acho que foi uma idade boa para começar, porque eu já tinha determinada maturidade em relação ao pessoal. Já era casada, já tinha outras coisas que muitos professores quando começam não têm. Outras responsabilidades que fazem com que você também não queira desistir fácil de alguma coisa (PROFESSORA VALENTINA).

Manuela também não havia pensado em ser professora, mas por ter se destacado no Ensino Médio ganhou a inscrição do vestibular na escola onde estudou, na rede pública de ensino de sua cidade. Conforme disse, não tinha consciência do que exigia a profissão de pedagoga, mas ao iniciar o curso, se apaixonou.

Sobre o início da profissão, Manuela expôs o dilema enfrentado e a pressão que sofreu em ter de escolher um ou outro ramo – prosseguir os estudos na pós-graduação ou continuar como professora dos anos iniciais:

Antes de terminar o quarto ano, eu já tinha passado em dois concursos públicos para professor e eu assumi os dois, mais o mestrado. Foi quando a questão de carreira mesmo, profissional, começou e, foi bem turbulenta também, porque nenhum dos três espaços sediam. Tinha uma prefeitura que não sedia em nada, a outra prefeitura que sedia muito pouco e a questão da pós-graduação, que não sedia em nada também. Então, ‘ah, você é aluna da pós, você tem que fazer uma opção entre escola e pós-graduação’. Eu ouvi isso durante todo o processo do mestrado e realmente eu tive que fazer essa opção. Cheguei num ponto que, não tinha como conciliar mais e optei pela pós, pensando aí num longo prazo (PROFESSORA MANUELA).

Ao iniciar sua narrativa Manuela expõe o caminho trilhado por ela que, ao final dos primeiros anos de experiência no magistério, optou por dedicar-se aos estudos do Mestrado. O início foi bastante conturbado, como ela mesma pontua.

Foi muito turbulento, eu tinha que viajar, elas [as escolas] não eram aqui em Cidade 1, então, eram em Cidade 2 e em Cidade 3. Cidade 3 eu já abandonei no meu primeiro ano de docência como professora, porque era praticamente desumana a carga horária que eu estava. Eu dava aula no período da manhã, no período da tarde, viajava para as disciplinas da pós e ainda tive uns problemas pessoais durante as orientações. Com tudo isso, eu acabei ficando muito, muito doente. Eu tive que optar por realmente um e eu precisava do dinheiro. Optei por uma [cidade] só que era a que eu ganhava um pouco mais e tinha uma carga horária um pouco melhor. E isso tudo no primeiro ano (PROFESSORA MANUELA).

---

<sup>22</sup> O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) foi um centro de formação do magistério que surgiu para substituir os antigos magistérios e os normais. Tinha uma visão diferenciada sobre a formação educacional. O curso funcionava em período integral, com duração de quatro anos em vários municípios do estado de São Paulo. Para ingressar era necessário superar um exame (vestibulinho) e uma entrevista, os candidatos aprovados, além de ter uma formação profissional, recebiam uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo. Este projeto foi extinto em 2005. (Fonte: Wikipédia). Acesso em: Novembro 2015.

A discrepância que parece haver entre prosseguir os estudos acadêmicos em nível de pós-graduação e ser professor manifestou-se na história de Manuela. Não houve em nenhum momento, segundo seu relato, qualquer incentivo da Universidade nesse sentido: nem do ponto de vista de auxiliá-la a pensar em seu ingresso com maior respaldo, como não houve qualquer flexibilidade diante de sua situação de “aluna professora”.

No segundo ano eu continuei trabalhando ainda e vindo. **Depois para concluir o mestrado, eu tive que acabar optando por sair da sala de aula e isso que eu sinto muito, até hoje, porque era um espaço que eu gostava muito, que eu gosto muito,** mas ao mesmo tempo, toda essa turbulência foi válida porque **eu tive uma experiência muito intensa, em todos esses espaços.** Tudo foi muito profundo, não foi aquela coisa assim fácil, mas também não foi impossível. **Hoje eu vejo que, que bom que eu passei por tudo isso, porque eu testei tudo que era o pior de possível** dentro dos espaços, então, acho que de certa forma, a gente fica meio calejada (PROFESSORA MANUELA).

É uma visão árdua do ingresso na docência, caracterizada especialmente pelas condições de trabalho e pelo desejo de continuar em formação, como se fossem antagônicos os dois papéis: professora e aluna do mestrado. O relato de Manuela traz um indício de uma situação latente, a de automaticamente se excluir do prosseguimento nos estudos acadêmicos os estudantes que optam por serem professores na Educação Básica. Isso parece indicar a manutenção de uma dicotomia (nem sempre admitida) das funções: professores da Educação Básica executam – professores do Ensino Superior/pesquisadores refletem. Como as perspectivas de carreira aparentam ser melhores para quem continua seus estudos em nível de pós-graduação, o sujeito se vê optando pela situação que lhe proporcionará melhores condições de vida em seu futuro, uma vez que a carreira de professor da Educação Básica nem sempre apresenta boas condições de trabalho, reconhecimento e remuneração adequada.

Para as professoras Valentina e Manuela o início da profissão foi marcado por dificuldades inerentes a esse momento, especialmente relacionadas com a diferença entre os ideais e a realidade vivida na escola (VEENMAN, 1988).

O início da minha carreira, as duas primeiras semanas foram de muito choro. Muito, muito choro, porque a gente recebia uma normativa nas prefeituras que eu trabalhei. No início do ano, você recebia as questões em cima do IDEB, já de normas. Eu trabalhei em duas escolas com realidades muito diferentes. Uma escola era central, com uma clientela super selecionada e trabalhei numa outra escola extremamente periférica, em um bairro afastado, em que para eu entrar eu precisava mostrar o jaleco de identificação de que eu era professora. Ao mesmo tempo, mesmo com essas duas realidades tão diferentes, a classe era muito parecida. Eu tinha as mesmas questões, as mesmas cobranças nas duas escolas. ‘Ah, os conteúdos’ e a todo tempo eu falando assim, “Para que esse conteúdo? O que eu vou trazer para a minha criança com esses conteúdos? O que eles vão enxergar de novo com isso”? (PROFESSORA MANUELA).



Às muitas tarefas dos professores iniciantes como: aprender a desenvolver o currículo, conhecer os estudantes e se comprometer com sua aprendizagem, além de desenvolverem um repertório docente que lhe permita sobreviver como professores, continuar a desenvolver uma identidade profissional (MARCELO GARCÍA, 1999), somam-se a pressão por ter que aprender todos esses aspectos tendo que dar as mesmas respostas que professores mais experientes em relação aos resultados com os alunos. Uma vez que é o professor “regente” da sala, precisa atender às exigências de sua função: atentar-se ao próprio processo de aprendizagem individual em relação à profissão do mesmo modo que às demandas do sistema.

Nesse sentido, Valentina sublinha a necessidade de compartilhar dúvidas, mesmo diante das expectativas em relação aos professores iniciantes que se formaram em universidades de renome, reconhecidas como boas.

[...] eu destaco, dentro disso, para trabalhar com a diversidade que a gente tem hoje em dia, o trabalho coletivo. A busca da direção, da coordenação, para auxiliar em determinadas situações que às vezes você não vai conseguir lidar sozinha mesmo. Se não, o professor vai querer desistir mesmo, porque as dificuldades são muito grandes. Então, eu acho que o trabalho coletivo é saber vincular aquilo que estudou, que ainda está recente na cabeça, com aquilo que você pratica no dia-a-dia. Buscar o apoio, não ter vergonha de pedir. Porque no início da carreira, a gente tem um problema. Fala assim, “Ah, eu não vou perguntar...” E para quem se formou na UNESP, o pessoal fala assim, “Ah, você veio da UNESP e você não está sabendo fazer isso!?” (PROFESSORA VALENTINA.)

Essas dificuldades fazem que o professor, embora trabalhando em um ambiente coletivo, sinta-se isolado. Adicionalmente às cobranças que ele mesmo tece sobre sua prática, parece ser atingido também por uma expectativa de seu trabalho relacionada à instituição onde cursou sua formação inicial. Esse fato pode expressar uma não compreensão por parte de outros profissionais sobre o papel da formação inicial, como também da função da escola na aprendizagem da docência especificamente no momento em que o professor se insere na prática. Ao ingressar na escola, o docente continua em formação, que não deveria ser pensada apenas pelo iniciante, mas por um trabalho colaborativo na escola. Nesta direção, Mariano (2005, p. 3) enfatiza:

[...] como se não bastasse a iniciação ser sinônimo de dificuldade, há a mentalidade de que se o professor pensar sozinho sobre sua prática conseguirá alterá-la, tornando-se, destarte, o único responsável pelo seu desenvolvimento profissional. Será que em meio a tantas adversidades e dificuldades, é possível responsabilizar somente o professor pelo seu desenvolvimento profissional?

Na ausência de um trabalho coletivo envolvendo gestores e professores para um acompanhamento sistemático do início docente, com o intuito de amparar o iniciante, o auxílio de outros docentes torna-se um grande respaldo nesse ingresso. Nascimento e Santos (2015) objetivaram investigar o trabalho docente e a aprendizagem da profissão considerando 81 professores que se encontravam nos seus três primeiros anos de docência, em uma rede municipal de ensino no Rio de Janeiro. A partir de questionário aplicado pelas autoras, 77,5% dos docentes iniciantes apontaram a importância de troca entre os pares para enfrentar os desafios, ressaltando a contribuição de docentes mais experientes. Manuela e Valentina afirmaram que o período em que estiveram como professoras dos anos iniciais só foi possível devido à ajuda de professoras experientes nas escolas onde trabalhavam, dando respaldo ante às adversidades do início.

Bom, nessa primeira etapa, eu não posso negar, que além de voltar a buscar outras alternativas além da música, do teatrinho, tal, para poder trazer o tema que eu queria trabalhar com os meus alunos, **eu tive muito apoio dos professores mais experientes da escola**. Algumas eu até citei, quando fiz a dissertação, porque me ajudaram demais, porque teve momentos assim, que mesmo conhecendo as leituras a respeito da inserção na carreira e tudo mais, eu tive vontade de abandonar a profissão. Mas elas estavam lá, me apoiando, falando assim: “Não, não é assim”. “Pensa de outro jeito”. “Vai para casa. Descansa um pouco”. Elas sempre me apoiaram em questões principalmente burocráticas da docência, que a gente não aprende na faculdade, como por exemplo, como fazer uma caderneta, como é organizar uma pauta para uma reunião de pais, como se portar diante dos pais, o que eles podem perguntar e o que que você poderia responder. São coisas, assim, que a gente não aprende na faculdade, que é no trato da prática. Então é isso, esses professores mais experientes me ajudaram demais e tiveram muita abertura para mim em relação a isso (PROFESSORA VALENTINA).

As relações de ajuda entre docente experiente e iniciante, por serem baseadas em relações espontâneas, de boa vontade, prefiguram um modelo empregado sem um intuito oficial, como meio de auxiliar o iniciante em relação aos problemas típicos do início da docência. Configuram um movimento intuitivo do professor veterano para com o iniciante nesse sentido, uma vez que aquele percebe, assim como é discutido na literatura, que o professor ingressante tende a encarar os problemas que enfrentam nas aulas como apenas seus, não conseguindo separar as suas dificuldades/necessidades das apresentadas pelos alunos ou mesmo evitando pedir auxílio com receio de revelar uma certa incompetência profissional (FREITAS, 2003). Isso fica evidente na narrativa de Manuela, no momento em que uma colega mais velha notou sua apatia, depois de ter passado as primeiras semanas sofrendo por fazer algo em que não acreditava.

Todo dia, quando eu chegava em casa, eu chorava, eu me trancava no quarto e chorava horrores porque eu fiz por duas ou três semanas exatamente tudo aquilo que eu detestava na escola e que eu detestei na universidade. Tudo aquilo que sempre eu me falava assim: “Nossa! Que lugar sem sentido”. Por duas ou três semanas eu fiz isso, até que um dia, conversando com uma colega de trabalho, de escola, uma professora com mais de vinte anos de experiência, me viu amuadinha num canto e falou assim: “Nossa, professora! A senhora está muito triste”. Eu falei: “Olha, acho que eu vou cair fora daqui. Eu realmente acho que não é o lugar”. Aí ela falou assim: **“Mas você é uma das meninas que eu vejo que, por mais que seja iniciante, é uma das que eu vejo que tem um gás diferente”**. Ela falou: “Mas por que você quer sair”? Eu falei, “Porque eu dou essa aula igual todo mundo dá e eu me sinto uma morta aqui, dando essa aula. Eu não vejo propósito. Eu olho para as caras das crianças e eu vejo que eles estão reproduzindo aquilo que eu estou pedindo, mas eu não vejo o que eles estão aprendendo, eu não sinto que eles estão aprendendo”. Ela falou: “Ah... faz diferente” (PROFESSORA MANUELA).

A partir disso, Manuela apontou que esse novo olhar em relação às aulas tornou-se ainda mais sistematizado através da ajuda da docente experiente Ilda.

Então essa questão de visão foi se construindo dentro da escola e eu tive uma parceira, uma professora que era essa que eu falei, anterior, a Ilda. Ela era uma professora muito “fora da casinha”, e ao mesmo tempo, com uma experiência de mundo, né? Ela falava assim ‘que a escola, a sala de aula, era um grande teatro, então ora a gente tinha que interpretar aquilo que queria e ora a gente podia improvisar’. E ela era daquelas que, quando começou a me ver fazendo muita estripulia dentro de sala de aula, começou meio que, trabalhar junto, como um suporte para aquela, que ao meu ver, foi muita loucura. Eu chegava na escola e ela falava assim: “Hoje você vai sair com os seus alunos”? Eu falava: “Hoje eu vou, a gente vai fazer uma hora do conto lá fora, lá no...”, tinha um quiosque bonito, um gramado e eu gostava. Ninguém usava aquilo, eu gostava muito de ir para lá. ‘Então eu vou com os meus também, que horas você vai’? Eu falei: “Eu mando uma criança te chamar”. Então a gente começou a fazer essa parceria e do nada, ela começou a trazer livros para essa hora do conto. [...] Então foi uma coisa, ela foi bem parceira, mesmo assim. A gente construiu uma parceria muito grande. (PROFESSORA MANUELA).

Percebemos que as relações de ajuda entre docente experiente e iniciante ocorreram no próprio ambiente de trabalho, sempre contando com professores que no cotidiano da escola, se dispusessem a dar dicas, trocar informação ou conselho, que auxiliasse as docentes iniciantes. Ilda consegue dar respaldo inclusive em questões curriculares, mostrando que é possível diversificar, basta compreender que é “um grande teatro”. No caso, Manuela encontrou uma colega que assumiu com ela novas estratégias de ensino e projetos até “revolucionários” para a configuração escolar daquela instituição. Manuela, em seu relato, expressa ter o apoio das duas professoras mais velhas da escola, o que nos remete a Huberman (1995), no tocante à fase de serenidade e distanciamento afetivo, quando os profissionais, em decorrência de maior consistência na profissão, encontram-se menos vulneráveis às avaliações dos outros, sejam colegas, gestores ou alunos. Geralmente o nível de confiança desses docentes aumenta, haja vista que se estão serenos nessa fase, sentem que nada mais têm a provar, seja aos outros ou a

si mesmos. No que concerne à Manuela, esse panorama possibilitou que tais docentes assumissem um papel de apoio à docente iniciante, ajudando-a a discernir as funções de seu papel enquanto professora.

Essa relação espontânea de ajuda entre experientes e iniciantes nem sempre acontece, uma vez que está condicionada aos sujeitos envolvidos, ambientes e de uma empatia entre os profissionais. Nesta direção é que os programas de iniciação à docência que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação podem ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e fazer com que os iniciantes percebam a importância de aderir a um processo contínuo de desenvolvimento profissional (ANDRÉ, 2012, 2015). Tais iniciativas, contudo, não podem depender apenas da vontade pessoal nem se limitar ao âmbito individual.

O depoimento das docentes reforça a necessidade de estudos sobre o momento de ingresso na docência que culminem em políticas e programas que apoiem, acompanhem e capacitem esse novo profissional.

A professora Denise relata que seu início foi marcado pela participação em um curso oriundo de iniciativas dessa natureza. Após ter concluído o curso de magistério no CEFAM, seu ingresso foi a princípio na Educação Infantil como auxiliar de desenvolvimento infantil, onde trabalhou com estímulos e desenvolvimento para bebês. Após o fechamento dessa escola particular, viu no concurso para estagiária da educação na prefeitura da cidade a possibilidade de trabalhar com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa experiência, relata, foi o seu grande estágio. Posteriormente, através de um novo concurso, ingressou como professora efetiva na rede municipal de ensino de sua cidade. Além das dúvidas frequentes de professora novata, diz ter sido respaldada por um curso para professores ingressantes.

Eu fui agraciada com vários cursos gratuitos para um professor iniciante. É claro, assim, que eu penso que o curso tem que ser aquilo **que vai ao encontro com a vontade, com a necessidade do professor, não o que a secretária impõe que seja feito porque aí eu não concordo e não faço**. Eu prefiro então pagar um, do que fazer um gratuito que não seja do meu interesse. E infelizmente, o que dá certo, eles cortam. Infelizmente. Por exemplo, CEFAM, era algo que dava certo. Não existe mais. Na educação, era curso para professores ingressantes. Acho que esse era o nome. Foi um curso de seis meses, um ano. Não sei, só sei que durou bastante tempo e era no meio da semana. Só que, o que acontecia? Era toda terça-feira. Acho que terça e sábado. Eu sei que tinha um dia da semana. O professor ia se ausentar da sala de aula e alguém tinha que substituir. Então, a escola teve que fazer esse remanejamento, a secretaria de educação, mas os alunos nunca ficaram sem aula por causa disso. Hoje, daria muito mais para fazer isso, por que, quantos professores que estão lá à disposição da secretaria da educação? Antigamente não tinha e aconteceu, por que hoje não acontecem esses cursos? Foi um curso muito interessante, que acontecia das oito às cinco da tarde, com uma hora e meia de almoço e era não só teórico, como prático. Aprendi muita coisa nesse curso. E assim, foi por disciplina. Então, cada professor que vinha, foi como uma pós-graduação, sabe? Que terminava um módulo, troca de professor? Foi muito interessante. Aprendi bastante coisa, o material foi legal. Os

próprios professores da secretaria da educação, que deram e convidaram outros de fora. Então, nesse curso, eu aprendi (PROFESSORA DENISE).

Todavia, essas iniciativas são pontuais no Brasil. Apenas uma das professoras da pesquisa relata ter participado de um curso específico para professores ingressantes, promovido pela Secretaria de Educação<sup>23</sup> logo que ingressou na rede pública de ensino. Ao contrário, as docentes expuseram que no início enfrentaram diversos tipos de dificuldades sem terem sido respaldadas por um processo formal de acompanhamento desse ingresso. No entanto, em virtude das necessidades dos professores, a participação em um curso pode não fornecer o respaldo que um iniciante necessita. Torna-se urgente cursos de formação com formato específico para atender às demandas do que o professor sente que necessita no início da carreira, como relata a professora Denise.

Nessa perspectiva, a oferta de programas de iniciação para professores principiantes tem sido apontada como uma estratégia pertinente para minorar os problemas por eles enfrentados (MARCELO GARCIA, 1999; FEIMAN-NEMSER 2001; REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2008). Tais programas, também intitulados programas de indução, são destinados aos professores em suas primeiras inserções profissionais, no intuito de oferecer apoio e orientação, tornando o ingresso menos traumático, haja vista as demandas que recaem sobre os professores iniciantes.

Nas histórias de Manuela, Valentina e Denise notamos que as docentes apresentaram outras características, como ansiedade e dificuldade com os estudantes (MARCELO GARCÍA, 1991). Tais vivências podem estar relacionadas e potencializadas pelo fato de os professores iniciantes terem atribuídas a si as salas consideradas mais difíceis, seja pelo nível de aprendizagem dos alunos como de problemas comportamentais, entre outras questões que compõem a diversidade da turma.

Corsi (2005, p. 3) defende que se o início da docência também é “frequentemente um período em que o professor encontra situações inesperadas e às vezes difíceis de serem enfrentadas, também é um período rico na construção de um saber especificamente ligado à prática pedagógica”.

Diante da diversidade presente em sala de aula e sem o respaldo de um programa de acompanhamento do início de sua carreira, as práticas dos professores iniciantes se configuram de diversas formas. Têm relação não apenas com seus saberes, mas também com as condições de trabalho oferecidas e com o repertório que o professor pode acessar para lidar com os

---

<sup>23</sup> Ao ser questionada se o curso era uma iniciativa do Estado ou do Município, a docente disse não se recordar.

problemas em sala de aula. São as práticas reais do ponto de vista da diversidade em sala de aula, que discutimos no eixo a seguir.

### **3.2 O que se faz com a diversidade?**

Os dados nos ajudaram a identificar que a diversidade é presente nas salas de aula, tanto de professores experientes, como de iniciantes. No sentido de apontar como os professores lidam com ela e quais estratégias utilizam, expomos as narrativas que atendem a essa problemática. Que tipo de respaldo esses professores têm? Que ajudas procuram? Como professores iniciantes e experientes lidam com essa realidade?

#### **3.2.1. Professores iniciantes e inclusão escolar: as histórias de Valentina e Manuela**

Valentina aponta elementos contundentes que contextualizam o ingresso do professor iniciante como uma condição mais difícil que o comum.

Essa experiência do primeiro ano foi uma experiência difícil, principalmente por quê? A gente tem um histórico na educação de, que os professores que entram na carreira, eles pegam, geralmente, as piores salas. Por conta da classificação e tal (PROFESSORA VALENTINA).

Nas escolas brasileiras é comum atribuir aos professores iniciantes as turmas consideradas mais difíceis,

[...] por possuírem alunos com grande variação nos níveis de aprendizagem e que, muitas vezes, não possuem materiais escolares mínimos e vêm de famílias caracterizadas pelo baixo poder aquisitivo – e/ou, ainda, a atribuição de classes situadas nas zonas rurais, onde as condições de trabalho são piores do que nas escolas de zona urbana no que diz respeito à falta de material didático, pouca possibilidade de troca de experiência e acompanhamento pedagógico, delegação de turmas multisseriadas, dificuldade para se conciliar vida profissional e vida pessoal. O professor é “presenteado” com as piores turmas, os piores horários e as piores condições de trabalho, já que os professores experientes são os primeiros a escolher suas aulas no momento da atribuição de classes (NONO, 2011, p. 31-32).

Este cenário compõe características de uma situação perversa (FREITAS, 2003), “quase como uma utilização instrumental do iniciante para realizar aquele trabalho difícil e que não oferece reconhecimento” (NONO, 2011, p. 32) e que nenhum outro docente veterano aceita fazer. Esse tipo de configuração de sala foi imposto à professora Manuela em seu segundo ano de docência, como resposta a uma prática diferenciada que vinha desenvolvendo na escola e que desagradou a equipe gestora. Consequentemente, foi atribuída a ela uma sala de 4º ano do Ensino Fundamental, com crianças não alfabetizadas, que requeriam conteúdo curriculares similares aos de 2º ano:

Era um quarto ano em processo inicial de alfabetização e que a minha gestora, no início do ano, distribuiu as salas. Porque acho que isso é muito importante: o professor não tem autonomia nenhuma, nem para escolher classe, sala de aula, dentro da escola. Os diretores dão a sala para quem eles gostam mais e isso é uma verdade, pelo menos eu vivenciei isso os dois anos. Para os que eles têm uma maior intimidade, afinidade, eu não sei qual é o critério, **mas se você não está no grupo seletivo, você acaba sempre ficando com aquelas salas que ele monta, porque é ele que monta, com aquela sala que ninguém quer e os dois anos eu trabalhei com essas salas.** No primeiro ano foi meio aleatório mesmo, então ninguém sabia muito bem qual eram as salas, só os professores que eram da casa e nesse meu primeiro ano, elas deram a possibilidade que os professores da casa escolhessem as classes. No segundo ano ela distribuiu as classes e aí ela chegou para mim e falou assim: **“Olha, você vai ficar com o quarto ano, com o 4º ano C, porque você é tão eficiente, você gosta tanto de desafios, que eu reuni aqui nessa sala, todas as crianças que chegaram ao quarto ano”. [...] Foi exatamente o que ela falou: “todas as crianças que chegaram ao quarto ano e que, não sei por que, não aprendem; é sua”. E eu tinha no quarto ano, quarenta alunos...** (PROFESSORA MANUELA).

Identificamos a construção de uma situação perversa criada especificamente para que o professor iniciante desista ou se desencante da profissão. De algum modo, o fato de o iniciante atribuir a si todos os problemas da sala como uma manifestação de sua incompetência, faz com que o ciclo de “criar salas difíceis” se mantenha. Essa parece ser uma prática comum nas escolas, na tentativa de “nivelar” os estudantes, em busca de uma situação a mais idealizada possível de aprendizagem. Expressa um desejo de ter a probabilidade, o poder e a justificativa de comedir a heterogeneidade e destiná-la a um só local, separado, distante da convivência dos demais. Essa é uma clara referência ao que Foucault (1987) apresenta como a necessidade de controlar e disciplinar o que é diferente; quando não bem-sucedido, ao menos não está ao alcance da visão dos outros, não faz parte do restante do grupo, é segregado.

Manifesta-se como uma resistência à ideia de inclusão como princípio que abranja a todos e lhes dê oportunidades de vivenciar a igualdade. Na configuração exposta por Manuela percebe-se que o trabalho com a diversidade se caracteriza como uma punição e uma coerção adequada para também controlar o professor iniciante, outro estranho no grupo.

Sabemos que há casos complexos em todas as turmas e a heterogeneidade na aprendizagem é bastante comum, mas há arranjos que parecem reunir todos os casos mais dilemáticos para os ingressantes, como uma “bomba, prestes a explodir”. Vaillant e Marcelo (2012) ressaltam que a maioria das profissões se preocupam com o status que ocupam e com “imagem” de seus membros perante o grupo social. Se um piloto inexperiente não fará um voo de muitas horas, ao passo que um médico recém-saído da graduação igualmente não fará uma complexa cirurgia neurológica, na educação parece não haver esse crivo. Situações bastante adversas que requereriam experiência e conhecimento pedagógico são atribuídas aos membros mais novos.

Esse tipo de atribuição de salas concatena-se com a estrutura organizativa da docência. A maioria das profissões parece se esmerar em manter seu próprio prestígio e confiança da sociedade certificando-se que os novos integrantes tenham as atribuições pertinentes para exercer o encargo. A forma como as profissões incorporam os novos integrantes expressam o seu grau de desenvolvimento e estruturação. “O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitivas e difíceis”? (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 135).

Atribuir salas difíceis aos novatos, torna-se, sobretudo, uma forma de a escola responder a algo que não sabe fazer. Quando um professor iniciante precisa lidar com casos difíceis de inclusão escolar, caso não haja sucesso, atribui-se à inexperiência do docente ou a questões estruturais, sem colocar em questão a competência dos outros professores e da gestão que também não sabem lidar com a educação inclusiva, especialmente porque os saberes desenvolvidos em relação à prática pedagógica provêm das experiências e da reflexão sobre o vivido (SHULMAN, 1989). Sem experiências significativas, o professor não constrói repertório. Ante às experiências negativas, cabe ao professor que tem possibilidade de escolha, optar por se preservar de assumir turmas com casos dilemáticos de inclusão escolar e diversidade. O que não é o caso dos professores iniciantes.

Manuela e Valentina relatam como lidaram com essa situação que se impôs desde o primeiro ano de exercício profissional:

Então eu peguei uma dessas salas e ela tinha uma diversidade muito grande em relação principalmente... Tinha um aluno que tinha dificuldades de aprendizagem muito grandes, tinha outro que tinha, é, como que eu vou dizer? Ele tinha um lado assim voltado para a sexualidade bem forte mesmo. Assim, ele era bem efeminado e às vezes vinha para a escola e ele soltava isso dentro da sala de aula e eu ficava doida, porque eu não sabia como lidar com isso. E aí, eu fui nesse intermédio para poder lidar com a dificuldade da inserção e lidar com a dificuldade da classe, heterogênea do jeito que era, buscando alternativas.



Pacheco (2007, p. 16) ressalta sobre a noção de inclusão como um conceito que engloba toda a diversidade:

A popularidade da noção de inclusão deve-se ao fato de que ela ressoa com ideias de inclusão em um contexto mais amplo [...]. Relaciona-se com a igualdade e a luta contra a exclusão em larga escala, seja por motivos culturais ou por outro tipo de contexto social. Aplica-se, por exemplo, a grupos étnicos, grupos de crenças diferentes, grupos de gêneros e grupos de desempregados. Dessa forma, a inclusão social tem um valor político mais amplo que a educação inclusiva, tendo sido desenvolvida como uma concepção e um valor político alternativos [...]. **Quando esse significado mais amplo de inclusão for reconhecido, as escolas precisarão preparar seus alunos para uma maior aceitação da diversidade humana em geral** (PACHECO, 2007, p. 16).

Valentina, ao lembrar do início, questionou-se em relação à inclusão, porque não teve casos de alunos com deficiências. No entanto, conseguiu identificar a diversidade presente e as dificuldades que lidar com ela impôs. A procura por práticas pedagógicas diferentes e métodos diferenciados fez parte de suas estratégias.

Uma das alternativas que eu buscava muito, é usar a música com eles. A música me ajudou demais. Eu toco violão desde os oito anos de idade e às vezes eles traziam alguns temas para a sala de aula que eu não conseguia responder de outra forma, então trazia alguma música que tratava daquele tema, acalmava eles naquele momento para trazer o foco para aquilo que eu estava querendo ensinar. Então, a música até hoje está comigo, por conta de que é como se fosse minha válvula de escape para quando eu não consigo lidar com determinada situação. Eu trago a música, que é uma coisa que todo mundo gosta, né? **E principalmente, um ritmo que eles gostem de trabalhar, para que eu possa trazê-los para mais perto de mim porque assim, as crianças que geralmente tem essa dificuldade de aprendizagem ou são diferentes das outras, que são dadas como padrão pela sociedade, elas se sentem um pouco excluídas mesmo.** Elas acham que não são capazes de aprender ou mesmo que elas não vão conseguir ou que: ‘eu vou bagunçar mesmo, porque o professor não está nem aí para mim’. Então, eu sempre tentei mostrar para os meus alunos que eu me importava com eles e que era importante que eles estivessem juntos comigo, no processo. Então, a música foi. A música e o teatrinho de fantoches. É uma coisa que eu uso até hoje com eles e que mesmo eles sendo maiores, quando trabalho com o quinto ano, parece que assim, é engraçado, parece que eles estão na educação infantil e eles voltam a ser criancinhas mesmo para poder voltar para o trabalho que eu estou querendo (PROFESSORA VALENTINA).

O trabalho com métodos diferenciados de ensino pode contribuir para englobar todos os alunos da turma, independentemente de suas características. “Toda mudança na prática deveria reconhecer o direito de qualquer criança a manter as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal dentro do contexto da sala de aula, como as outras crianças” (PACHECO et. al., 2007, p. 114). Esse princípio é interessante porque a premissa da escola inclusiva não é a todo tempo proporcionar uma prática diferenciada para o Estudante

Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) ou para quem tem problemas de aprendizagem, mas pensar em situações de ensino que envolvam a todos.

Ainda que não trabalhe com conteúdos específicos direcionados para os alunos maiores dificuldades, ao trazer a música e o teatro como estratégias para suas aulas, a professora Valentina consegue estabelecer uma conexão que contribui para os alunos aprenderem. É evidente que isso não deve ser um preceito para minimizar as especificidades que uma deficiência ou superdotação requerem para a aprendizagem. “Ao mesmo tempo em que reconhecemos que os alunos têm muitas características em comum, também reconhecemos que cada um é único e apresenta necessidades específicas” (PACHECO et. al., 2007, p. 114). Apesar disso, é preciso clarificar que:

A suposição básica é que todas as crianças têm necessidades especiais a serem satisfeitas, e não apenas aquelas cujas necessidades são bastante óbvias. Esses princípios implicam uma procura sem fim por uma melhoria nas condições. Preocupações sobre o crescimento afetivo e emocional das crianças são relevantes, assim como a qualidade da relação pedagógica e a necessidade de disponibilizar um apoio contínuo a todos os alunos” (PACHECO et. al., 2007, p. 115)

A compreensão sobre tais concepções levou a professora Valentina a expor uma visão interessante sobre como é preciso enxergar o aluno e se portar diante dele, mesmo quando ele não aprende:

Em determinadas situações também eu já ganhei um certo traquejo, de lidar, com às vezes, assim: ‘ah’, tem professor que grita demais com aluno, isso eu já sei que não funciona. Então, você tem que tentar sempre conversar com o aluno, sempre buscar qual é no fundo o motivo que está levando ele àquela determinada situação. Então, a gente sabe que eles têm um problema familiar muito grande hoje em dia, às vezes as crianças não têm atenção dos pais e eles querem, no professor, suprir essa necessidade. Fora outros problemas, como violência, abuso, falta de lugar para ficar depois que sai da escola, ficar na rua, más companhias, né? Então, a gente tem de saber enxergar que assim, a gente é ser humano, enquanto professor, vai ficar nervoso mesmo em determinadas situações, mas a gente tem que saber enxergar, que seu aluno também tem as dificuldades e que ele, não é que ele, você vai querer que ele fique ali sentadinho, enquanto ele às vezes está com fome ou senão ele está lembrando da surra que levou, indevida, lá do pai dele, porque estava bêbado ou alguma coisa assim. Então, eu aprendi nesse decorrer do tempo, que eu tenho que saber enxergar o meu aluno além daquilo que está ali. Isso me ajuda demais hoje a não querer deixar de ser professora (PROFESSORA VALENTINA).

Esse trecho do relato dá a dimensão de quão diversa pode ser a sala de aula composta por alunos das mais discrepantes realidades. Tal qual o professor não deixa de ser quem é ao exercer sua função profissional, o estudante igualmente não deixa de ser criança e ter suas dificuldades próprias. Tudo isso influi na dinâmica da sala de aula. São questões reais diante

das quais alunos e professores se colocam todos os dias e estão relacionadas à tessitura da escola inclusiva, no sentido de proporcionar uma educação de qualidade para todos. É necessário salientar que entre as funções do professor não está a de ser psicólogo ou assistente social, mas a sensibilidade no trato com os outros seres humanos e compreensão de suas potencialidades e limites é fundamental para o exercício da docência.

Manuela se propõe esse olhar quando diz que apenas dois, dos quarenta alunos [da sala de quarto ano que foi atribuída a ela], poderiam precisar de uma “investigação maior” em relação à presença de alguma deficiência a ser comprovada por meio de diagnóstico.

Nenhum deles tinha laudo, isso é importante. Apesar do meu olhar, perceber que dois realmente precisariam de uma investigação maior, ‘só dois, tá’? Dos quarenta. Eu acho que isso é até bom, porque eu vejo hoje, que tem salas que, praticamente metade tem laudo. Mas assim, no meu olhar, dois precisariam de uma investigação maior, não só porque eles tinham problemas de fala, mas é uma questão de memória, coisas que a gente vai percebendo conforme vai trabalhando e estudando. Realmente eles precisariam de um olhar maior, mais profundo, enfim, mas eram quarenta (PROFESSORA MANUELA).

Não apenas os estudantes que se encaixam no perfil de sujeitos público alvo da Educação Especial causam estranhamento e embate diante das diferenças na escola. Todos os que “não aprendem”, que são agitados ou distraídos, com problemas de comportamento e conduta fora dos padrões “normais” estabelecidos pela instituição de ensino, podem ser reunidos nas salas difíceis, cujo intuito aparenta ser o de promover uma invisibilidade. O que “não é visto”, não gera expectativas. Quando não se espera que os alunos avancem, também não há investimentos para tal.

Mesmo assim, em busca de alcançar melhores pontuações em avaliações externas ou no intuito de verificar se os professores fazem uma prática pedagógica coerente, há modelos de práticas engessadas, que exigem do professor um papel de executor de tarefas. Manuela, perante a realidade proposta pela escola que a fez acreditar que não deveria continuar ali e diante da sugestão de uma professora experiente em modificar sua prática, se vê sem meios.

Eu falei: “Não dá para eu fazer diferente”. E realmente não dava, porque a gente tinha uma cobrança do coordenador. O coordenador passava uma vez a cada semana, às vezes mais, pegando um caderno que o professor tinha que confeccionar com as atividades que eram dadas, contrastando com o caderno de vários alunos da sala, mais o diário e mais uma proposta que alguém tinha feito. Ninguém conhecia a minha sala, mas alguém já tinha feito essa proposta. Não tinha apostila, mas a gente tinha um monte de coisas que nos acorrentavam à questão tradicional de ensino. Eu acho que é até desmerecer a questão tradicional de ensino, isso é pequeno demais perto da questão tradicional de ensino, eu acho que não chega nem a isso. Chega como se fosse uma questão televisiva. Eu me sentia muito isso, uma TV fora de órbita assim, falando um monte de coisas e as minhas crianças preenchendo um monte de lacunas, um monte

de xerox, um monte de livros consumíveis que, ah, detesto esse nome. É sem propósito, não tinha propósito e eles ficavam lá, 'A do avião'. Uma vez eu perguntei, nessas três semanas iniciais, se alguém sabia o que era um avião e nenhum deles sabia. Eles ficavam fazendo 'A de avião', porque eram segundos anos. Eu fiquei com dois segundos anos, e eu falava assim, "Meu Deus, por que eu vou ensinar o 'A de avião', se eles nem sabem o que é esse 'A de avião'. Ele nunca viu um avião, ele não vê o propósito no meu 'A de avião' (PROFESSORA MANUELA).

Se inclusão escolar pressupõe efetivar uma educação de qualidade para todos, logo, exige que o conteúdo seja acessível e compreensível para todos; isto é, que considere as construções e esquemas que as crianças já têm desenvolvidos a partir do concreto e de suas experiências (PIAGET, 1978). Diante da falta de pertinência na forma de abordar o conteúdo para os alunos, Manuela reuniu disposição para mudar no intuito de que sua prática se aproximasse da realidade das crianças.

Foi quando, em três semanas, eu resolvi que eu não faria mais aquilo. Foi quando eu vi que a aula podia ser gostosa, que a gente podia aprender na escola, que o aprender não era mais aquele momento isolado, sozinho, porque por muito tempo na minha vida, eu achei que o aprender era sozinho, que eu ia para a escola, mas não que realmente aquilo garantisse a minha aprendizagem e talvez para mim, isso ainda aconteça dessa forma hoje, sozinha. Mas eu vi que a gente podia realmente partilhar coisas. Foi nesse momento que tudo começou a mudar e que outras pessoas começaram a surgir. Então, 'ah, Manuela, por que que você não fez o seu caderno essa semana'? Então eu tinha todos os meus planos, eu já fazia isso de um dia para o outro e não fazia mais um plano para a semana toda, por exemplo. Eu fazia o plano diário e essa foi a primeira mudança. Todo mundo falou assim: "Mas por que um plano diário? Faz um plano domingo, para sua semana toda". Para mim, isso já não cabia mais porque tudo podia acontecer no momento da aula, era uma experiência nova todo dia. Eu tinha que mudar isso todo dia, eu não podia prever o que ia acontecer ali, não. Não tinha esse dom espiritual, para saber o que ia acontecer na sexta-feira, lá no domingo anterior. Por conta disso, os meus planos eram feitos de um dia para o outro e aí eu não tinha o tal do caderninho mais, com atividades. Era desnecessário e muitas vezes o que estava no meu plano não acontecia ou acontecia rápido demais e eu tinha que improvisar na aula e isso me dava um gás diferente, eu achava que era a hora de mostrar o que era ser professor. Só que isso, também, a cobrança era, 'ah, mas você não pôs isso no plano, por que tem isso no caderno das suas crianças'? (PROFESSORA MANUELA).

Diante de um plano de aulas diferente, fora do padrão esperado, a transgressão seguinte de Manuela foi não tornar o produto das aulas impresso apenas no caderno.

A segunda coisa mais difícil de aceitar, foi quando eu deixei de usar só o caderno como registro. Eu comecei a usar outras coisas como registro e tudo isso foi mudando o meu espaço escolar, com resultados. **Mesmo os resultados aparecendo, de alfabetização e tudo mais, a questão arbitrária e burocrática começou a ser um empecilho muito grande.** Então eles chegavam na minha escola, minha coordenadora adorava ir na minha sala, porque toda vez que ela entrava na minha sala, a gente estava sempre num lugar diferente, de uma forma diferente, ou não estava na sala. A gente estava no pátio em um momento de leitura, ou a gente estava pintando alguma coisa ou fazendo uma releitura de uma obra de arte, reescrevendo contos, trabalhando com poesia. **Uma vez eles escolheram um livro, nós estávamos na**

**biblioteca e ela falou assim: “Mas o que é para cobrar deles depois”? E eu a questioneei, “Mas por que a gente precisa cobrar tudo deles depois”? (PROFESSORA MANUELA).**

Manuela apresentou e executou a proposta de fazer práticas pedagógicas diferentes, que fossem significativas. O seu processo de mudança, vai ao encontro do que Schlünzen (2000) e Hernandez (1998) propõem em relação ao potencial do professor em propor inovações para a prática pedagógica.

O ponto crucial no processo de mudança diz respeito ao professor, ele é o elemento chave da mudança. Não basta um bom currículo, equipamentos da mais moderna tecnologia, software construcionista, escolas bem estruturadas, entre outros fatores, se o professor, que é o responsável por conduzir o processo ensino-aprendizagem não estiver preparado para atuar neste novo contexto escolar (SCHLÜNZEN, 2000, p. 44).

Ou ainda, de acordo com Hernandez (1998, p. 13): “as inovações ou são assinaladas pelos professores ou acabam não acontecendo”.

Tais ideias são extremamente válidas para se pensar em mudanças metodológicas e reforçam a ideia de práticas significativas, mas no caso professor iniciante é preciso considerar, em contrapartida, que “a prática tem a ver com os professores, mas não depende unicamente deles” (SACRISTÁN, 1995, p. 64).

Manuela apresenta clareza em relação ao que esperava de seus alunos: não apenas uma verificação diante do conteúdo trabalhado, mas um acompanhamento do processo de aprendizagem para além das exigências formais, que geralmente usam os resultados da aprendizagem apenas com a função de estabelecer uma classificação do educando, rotulando-o como reprovado ou não (LUCKESI, 1990). Contudo, Manuela apresentou resultados que, mesmo diante da ausência de instrumentos tradicionais ou verificadores, demonstraram que seus alunos aprenderam e começavam a aplicar o conhecimento construído em outras instâncias.

Teve um concurso municipal, que depois foi para um regional e no municipal, a minha aluna tinha ganhado. A aluna que não sabia ler no início do ano, a aluna que não sabia escrever no início do ano, tinha ganhado um concurso de redação, de frases, de composição de frases e um de redação (PROFESSORA MANUELA).

Adicionalmente, devido a heterogeneidade de sua sala, Manuela sentiu necessidade de prosseguir trabalhando com projetos, o que trouxe elementos inclusivos para sua prática sem perder de vista as necessidades dos alunos, os conteúdos curriculares e a diversidade presente.

Com esse quarto ano, eles estavam em processo de alfabetização e eu precisava trabalhar com eles coisas para alfabetizá-los, então a gente tinha que trabalhar o A, E, I, O, U, mas exatamente. Tinha que trabalhar coisas que fossem pertinentes à idade deles e isso é um grande desafio para a alfabetização, você sair do A do avião, da abelhinha. Eles não estavam a fim de abelhinha, eles estavam gostando do funk, um já namorava. Eu tinha repentes na minha sala. Eu tinha uma menina de doze anos na minha sala e ela já namorava, então, A da abelhinha para ela, não era legal, né? (PROFESSORA MANUELA).

Adequação dos conteúdos e a dimensão sobre as questões curriculares em termos de flexibilidade, adequação ao contexto: Manuela expõe mais descoberta feita solitariamente.

Quando eu comecei a trabalhar com as questões de projeto e é engraçado, porque o projeto que eu realizava era um pouco diferente das concepções de projeto que eu vejo que são realizados aqui dentro da universidade, mas os projetos que eu fazia, partiam muito mais do meio, do contexto e eles tinham ramificações diferentes. Eu trabalhava muito conteúdo, muito conteúdo. Então, às vezes num quarto ano, a gente chegou a ver energia nuclear em ciências e isso é coisa para o ensino médio. Começou a extrapolar muito os conteúdos nos projetos, mas tudo isso tinha um propósito, no sentido de aplicabilidade, um significado, acho que essa é a palavra, significado. E essas professoras participavam muito. Do projeto da hora do conto, eu criei um novo projeto, que hoje é um projeto municipal, chama hora da pipoca (PROFESSORA MANUELA).

Manuela encontrou na arte do cinema uma possibilidade de vínculo para trabalhar os conteúdos e passou a levar filmes clássicos e obras literárias. Tal situação permitia uma correlação com acontecimentos históricos, políticos e geográficos da época, bem como das descobertas científicas de tais períodos. “Eles começavam a fazer as relações, ‘nossa, olha, foi descoberto tal coisa esse ano’, ‘nossa, isso é tão velho’, né? Quando eles descobriram da energia, do telefone, nossa, eles achavam que era algo tão contemporâneo, tão novo, de ontem ou que todo mundo sempre teve telefone, ainda mais que eles descobriram que foi numa época específica” (PROFESSORA MANUELA).

A forma de trabalhar os conteúdos curriculares por Manuela expressa que, ainda que por ensaio-e-erro, conseguiu atender aos conteúdos pertinentes para sua turma, por vezes aprofundando-os. Ainda que não conseguisse fazer todos os alunos aprenderem as mesmas coisas de maneiras parecidas, o trabalho em sua turma expressou a existência de uma comunidade de aprendizagem. Enquanto educadora, não conseguiu “separar” os conteúdos apenas para os alunos com maiores dificuldades, mas encontrava nas atividades diferentes meios de envolver toda a turma.

Como professora, eu nunca olhei para aquele com dificuldade, eu olhava para a V. e para a turma toda. Quando eu ia preparar a aula, eu não ficava pensando se... **eu não sei como as pessoas as vezes conseguem fazer essas diferenças, eu não consigo, mas, pensar ‘ah, eu vou preparar aula para minha criança X, para minha criança**

**Y”. Não, eu vi uma coisa, eu falava: “Poxa vida! Eles vão adorar”!** Eles vão adorar e eu sabia que todos eles iriam colocar a mão na massa, iam participar da experiência, todos eles, cada um do seu jeitinho iam fazer um registro daquilo (PROFESSORA MANUELA).

Diante do questionamento sobre o que os alunos devem aprender, Stainback e Stainback (1999, p. 234) apontam que “turmas e escolas bem-sucedidas na inclusão tendem a voltar seu enfoque para fazer os alunos sentirem-se bem-vindos, seguros e aceitos, e assegurar-lhes amigos entre os professores e alunos, ao mesmo tempo em que desenvolviam sentimentos de inclusão, autoestima e sucesso”. Os interesses curriculares pré-definidos não são os únicos ou os principais objetivos dos alunos com deficiências importantes. Contudo, mesmo com o aluno com maiores dificuldades, Manuela alcançou resultados significativos.

Um dos meus alunos, desses quarenta, aliás, dos dois que eu falei, um deles foi alfabetizado, o outro continuou, inclusive foi o único dos quarenta que não progrediu nas hipóteses de alfabetização. **Mas ele aprendeu tanto naquele ano, era uma criança que quase não falava, que não tinha amigos, que na primeira intervenção que a gente fez no primeiro ano, nos primeiros dias, os colegas referiam a ele como se ele fosse burro, usavam esse tipo de adjetivo e tal. No fim do ano, ele era parte daquele grupo. Ele não era mais aquela criança que era a última a ser chamada porque não tem hipótese, não. Já pegavam e ‘ah, você é bom nisso’. Ele era ótimo em questões manuais. ‘Você é bom nisso’, ‘ah, eu quero fulano’. Então, ele era parte do contexto assim, isso eu acredito que é trabalhar com inclusão, sabe? Não trabalhar com aquela diferença. A diferença sempre vai diferenciar ele.** Quando você trabalha só sobre um propósito da palavra inclusão, eu acho isso muito distante, pois vai acabar olhando sempre para as distâncias do grupo. Eu não vou falar que é um exercício fácil. Quantas vezes eu preparei uma aula, cheguei na hora e vi que não dava certo. Por isso que eu abandonei a questão de trazer um conceito pronto e todo dia eu tinha uma experiência diferente na sala, porque eu sabia que pela experiência todo mundo tinha oportunidade de vivenciar, que pelo diálogo, todo mundo ia participar, que pelas brincadeiras, todo mundo ia participar (PROFESSORA MANUELA).

Isso não indica que alunos previamente excluídos devam inicialmente dedicar-se apenas a atividades de socialização em uma classe inclusiva.

Desde o primeiro dia, todos os alunos devem estar envolvidos em atividades interessantes, que valham a pena ser aprendidas, e que os envolvam ao máximo com seus colegas de aula. Não fazer nada ou realizar atividades isoladas, tediosas ou frustrantes pode levar qualquer aluno a não gostar do ambiente, ao rompimento e à rejeição inicial por parte dos colegas e dos professores (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 235).

Alguns elementos em sua narrativa expressam a relação de Manuela com essa visão de educação: suas lembranças da escola como um local que não lhe agradava e sua opinião de também ela ser sujeito da Educação Especial, o que em seu relato, expressa a preocupação em atender às diferenças dos alunos e a busca por práticas significativas. Ao progredir nos

conhecimentos pedagógicos (SHULMAN, 1986) tais práticas passam a fazer parte de um repertório sempre mais vasto.

Ao olhar a prática pedagógica de Manuela diante das diferenças podemos fazer alusão à sua vivência enquanto pesquisadora da inclusão escolar, o que tornara próxima à temática. No entanto, suas pesquisas nessa área são posteriores ao seu ingresso na docência.

### **3.2.2. Professores experientes e inclusão escolar: as histórias de Ester e Denise**

Os professores experientes expuseram elementos que refletem a necessidade de ajuda em relação à inclusão escolar.

A narrativa de Ester tornou-se interessante porque desde o ingresso na profissão lhe foram atribuídas turmas difíceis, assim como às outras professoras, mas no momento da coleta da narrativa enfrentava uma situação parecida, o que nos permitiu estabelecer conexões entre as primeiras práticas e as recentes.

A professora conta que ingressou em um concurso do estado, logo após o término da Graduação em Pedagogia.

O meu primeiro dia de aula foi como efetiva. Já comecei como efetiva. Entrei em uma sala com trinta e sete alunos hoje de quinto ano, mas na época era quarta série e as crianças, no ano anterior, não tinham tido professora. Eles tinham ficado muito com substituta, porque a professora da sala estava com câncer e estava fazendo tratamento, então ela saía muito e a minha coordenadora falou: “Olha, você faz o que você puder por eles, porque ano passado eles não tiveram professora. E olha, cuidado com essas crianças, porque elas jogam até estojo no ventilador”. E era o primeiro dia de aula. Bom, como tudo na minha vida, encarei, né? Encarei, entrei, mostrando assim, pose de quem sabia tudo e não sabia era nada. E comecei a ver as crianças e realmente, elas estavam tão perdidas quanto eu. Eu falei “Meu Deus... Vou começar do nada. Então vamos começar juntos” (PROFESSORA ESTER).

Observa-se que o professor, ao “defrontar-se com o diferente, com o inusitado encontra-se diante de um dilema: percebe que dentre os conhecimentos e saberes construídos ou transmitidos pela tradição pedagógica, poucos o auxiliam a lidar com as diferenças” (MIRALHA, 2008, p. 37) porque a “identidade de professor”, presente no imaginário social, como alguém que tudo sabe, tudo conhece, que para tudo tem resposta, confronta-se com a realidade. Esta é uma das dificuldades enfrentadas no início da carreira docente, quando o que o professor aprendeu em sua formação inicial não é automaticamente aplicável em sala de aula. A necessidade que emerge do contexto o provoca a construir novos saberes, obrigando-o a



ressignificar seu papel e reconstruir sua identidade profissional, mesmo para professores veteranos. Tardif e Raymond (2000) ajudam a compreender que os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, adquiridos nos cursos de formação de professores não são suficientes para a prática do ofício na escola e na sala de aula. Estes saberes são provenientes de sua própria experiência na profissão na sala de aula porque são essencialmente ligados à prática pedagógica. Ainda assim, a formação inicial precisa ser repensada em termos de garantir experiências práticas aos futuros professores, dando um início à aquisição desses saberes experienciais.

Ester caracteriza o início do trabalho com essa turma como uma realidade bastante difícil.

Naquela sala, foi em 2006... eu tinha uma criança com dislexia, tinha uma outra hiperativa e dentro de trinta e sete crianças. Sem contar outras, assim, que eram danadas mesmo e crianças com muito problema, pais e mães doentes, com AIDS e a criança muito revoltada, então. Olha, foi uma diversidade de crianças. [...] Uma dessas crianças, que estava dentro daquela sala, o diretor já chegou assim, falando “Senta aqui, senta ali”, porque o menino era terrível e, bom, para encurtar bem a história, eu descobri que o menino era praticamente cego e que a mãe dele deu os óculos dela, para ele ir para a escola. O aluno não enxergava nada. Eu percebi que ele ia escrevendo, que ele copiava da lousa e ele passava várias vezes o lápis em cima da letra, porque ele não enxergava direito o que estava escrito. O menino, no quinto ano, sem estar alfabetizado (PROFESSORA ESTER).

Enquanto procurava lidar com as dificuldades iniciais e conhecer a turma para realizar um trabalho que fosse ao encontro das necessidades dos estudantes, Ester recebeu um comunicado da Diretoria de Ensino esclarecendo que sua licença para dar aulas naquele lugar havia cessado e que seria direcionada para o município onde pertencia sua vaga. Ficou na primeira escola apenas o período referente ao primeiro bimestre letivo. Diferentemente da primeira escola cuja coordenadora admitia ser uma sala difícil, Ester ingressa em uma nova escola cuja turma lhe foi atribuída era referida pelo diretor como a melhor da escola. Ao adentrar na sala, percebeu que havia vários estudantes sem alfabetizar, mas que eram reconhecidos como bons devido à filiação de muitos deles. Houve também o conflito com outra professora experiente, docente dessa mesma turma no ano anterior e que não expôs as reais dificuldades da turma em relação à exclusão e aos alunos com dificuldades na leitura e escrita.

Ester começou a desenvolver um trabalho específico de alfabetização trocando ideias com outra professora experiente, o que foi lhe dando respaldo.

Só que assim, teve duas crianças que me incomodaram muito nessa época. Um deles, praticamente cego, eu colocava assim, na beirada, quase que na frente da lousa, bem em cima e ele não conseguia enxergar. E eu, naquela época, ninguém falava nada, [...]

ninguém resolvia nada e aquela criança foi ficando. Chegou no final do ano, sinceramente, foi um alívio quando falaram que ele ia para outra cidade. Falei: **“Coitadinho. Quem sabe lá, ele consegue alguém melhor para contribuir para que ele aprenda”**.

Ester, enquanto iniciante, não sabia como proceder e não houve por parte da gestão escolar qualquer iniciativa de formação dessa nova professora que não sabia lidar com a diversidade em sala de aula. Isso se expressou no alívio de Ester ao saber que o estudante se mudaria para outra cidade. Esse trecho caracteriza de forma clara as reações do iniciante diante da inclusão escolar. Ester prossegue:

E um outro que, não sei o que ele tinha. Eu consegui levar ele até o silábico alfabético, mas simplesmente, ele não passava daquilo. Eu também não sabia o que era. E o outro, que era o Ivan, que foi o que me deixou mais triste. Eu não consegui tirá-lo nem do nível silábico com valor, mas centrado nas vogais, o ano inteiro. Você falava GA, ele falava direitinho. “Como que é o TO”? “Ah, o TO, é o T com O.” “Então, vai lá por”. Aí ele ia e colocava o sete, o cinco, ele não conseguia, ele falava oralmente, tudo oralmente, só que ele não dava conta de transpor o que ele pensava, ele não conseguia colocar. Bom, anos depois, eu peguei a irmã dele, segundo ano. E esse ano ela está comigo também [...] **Já pude trabalhar melhor. Com a experiência que eu tive com o irmão, eu consegui melhorar trabalhando com a Mônica.** Depois, ele foi passando por outras professoras, ele conseguiu ficar silábico alfabético, no quinto ano. Era uma criança bem comprometida mesmo. Ia na sala de recurso e esse ano, como eu fiz reunião com a mãe dele, mais por conta da Mônica, ela falou: “Professora, a Mônica está escrevendo melhor que o Ivan”. Então, ele é realmente uma criança muito comprometida e **eu não pude fazer quase nada por ele, porque na época, eu também não consegui. O que eu usei, não consegui também, foi muito difícil.** Tinha também a sala de recurso, que ele ia muito, mas também não deu. (PROFESSORA ESTER).

Considerando a narrativa de Ester, é possível estabelecer, em consonância com Caiado, Campos e Vilaronga (2011), que as crenças a respeito das possibilidades de desenvolvimento da pessoa com deficiência ou dificuldades de aprendizagem podem se traduzir em práticas. Em um primeiro momento, a professora não via recursos para trabalhar com o estudante e fazê-lo progredir em sua alfabetização. Anos depois, mais experiente com a aprendizagem dos alunos, consegue fazer um trabalho muito melhor com Mônica, irmã de Ivan, o aluno que não conseguiu alfabetizar.

Nos anos seguintes, Ester sempre preferiu trabalhar com salas de alunos mais velhos, para que não fosse necessário trabalhar com alfabetização. Viu que essa era a postura de outras professoras iniciantes, mas resolveu encarar e viu dificuldades diante da heterogeneidade dos alunos, que foram como “banho de água fria” e que havia “muita dificuldade, realmente”.

Tem muitas crianças que chegam e realmente, a gente não consegue fazer muito por elas, mas eu continuei no segundo ano. No outro ano eu tive um menino, o nome dele

é Edgar. Também chegou assim, tadinho, dava dó. Ele chegou em março, eu pedi o caderno dele para ver. Tudo letra cursiva e o menino não reconhecia nem a letra A. Eu comecei a trabalhar com o cabeçalho. Todo ano eu trabalho com o cabeçalho, porque eu acho que é uma coisa que desperta muito as crianças, porque ele serve como referência, como modelo. Então, comecei a trabalhar e eu me lembrava da experiência que eu tinha tido com o Ivan, que eu falava assim: “T com O” e ele ia lá e punha qualquer outra letra. Então, eu comecei, no cabeçalho, a mostrar a reverter, para que eles conseguissem reverter o pensamento. “T com O”? “TO”. “Então, como é que é o TO”? “T com O”. Para eles verem as duas formas e refletirem em cima. **E esse Edgar, eu percebi que era a mesma falha e eu já consegui trabalhar com ele.** Então **no final do ano, ele escreveu.** A gente tinha feito eles fazerem uma lista de presentes que queriam ganhar no Natal e ele escreveu ‘carrinho de controle remoto’, com fálhas, é claro, mas ele já estava alfabético. Ele escreveu carrinho de controle remoto. Aquilo para mim foi uma alegria tão grande que, com o Ivan, eu não tinha conseguido muito e com ele eu tinha conseguido até demais, que eu fui lá e comprei um carrinho de controle remoto e trouxe. Eu e a diretora demos para ele porque foi uma alegria tão grande, que a gente sentia que era uma criança com muita dificuldade e a gente conseguiu (PROFESSORA ESTER).

Aos poucos uma visão de pena de Ester foi sendo substituída pela crença na possibilidade de seus alunos aprenderem, independentemente de suas características.

Silva (2014) destaca um fator essencial ao ato de ensinar: acreditar no potencial do estudante, em sua capacidade de aprender.

Muitas vezes, os professores não se permitem uma comunicação efetiva, temendo uma aproximação que consideram indevida com o aluno. É nesse contexto de distanciamento que os aspectos clínicos acabam se sobrepondo à questão do quê o aluno pode fazer e aprender (SILVA, 2014, p. 55).

Quando não se vê o aluno como especial, “da inclusão”, ele passa a ser um dos muitos alunos da turma que está em processo de aprendizagem. Isto é, o foco não está nas limitações físicas, mas nas formas de interação que ele estabeleça com os objetos de sua aprendizagem.

Este foi um processo parecido com o que ocorreu com Ester. Como conseguiu resultados de aprendizagem significativos em casos muito difíceis, prosseguiu tentando alfabetizar todos os que foram seus alunos e tornou-se referência em alfabetização na escola, reconhecida por seus pares e gestores. Essa mudança ocorreu concomitantemente com o avanço nos anos de experiência docente de Ester, o que contribuiu para o desenvolvimento de seus conhecimentos profissionais, tanto no que diz respeito aos conteúdos específicos (em relação ao processo de alfabetização), como do conhecimento pedagógico do conteúdo, traduzindo-se em formas mais maturadas de alfabetizar, ao longo do tempo.

Este fato indica que “os professores precisam possuir um conhecimento do conteúdo específico que inclua tanto uma compreensão pessoal do conteúdo quanto um conhecimento das maneiras de comunicar tal compreensão, de facilitar o entendimento do conteúdo pelos

estudantes” (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, p. 110), o que no início da carreira docente, está em desenvolvimento porque o sujeito ainda está aprendendo a ser professor.

O desenvolvimento de um conhecimento específico para alfabetizar levou Ester a desejar, no ano letivo de 2015, realizar um trabalho com uma sala específica de alunos com problemas de alfabetização.

Reali et. al (2004) defende que o modo de pensar dos professores é muito importante para se compreender como e por que as pessoas agem de uma determinada forma. A mudança de postura torna-se importante na narrativa de Ester porque foi ela quem sugeriu trabalhar com os alunos com maiores dificuldades. Por ter adquirido um saber mais consolidado em relação à prática pedagógica, a docente tinha consciência de seu potencial enquanto alfabetizadora. Se no início da carreira ficou aliviada porque seu aluno com deficiência mudou de escola e alguém poderia fazer algo por ele, seu relato, referente à prática pedagógica de 2015, demonstrou a preferência em trabalhar justamente com alunos “que não aprendiam”. Ester parece ter desenvolvido a visão de que todos os alunos podem aprender. Pede para si a sala com a qual deseja trabalhar e que tem um de seus alunos do ano anterior com quem não conseguiu grandes avanços.

O Afonso [...] parecia que avançava, depois ele voltava. Esse ano, ele está comigo nessa sala que eu abracei. A princípio, o meu interesse era porque ano passado, eu ouvi uma fala da professora dessa sala que eu fiquei com interesse de trabalhar esse ano porque ela falou assim: “Olha, quem não foi até agora, não vai. Eu só vou trabalhar com os outros. Paciência, o que que eu posso fazer!? O que que eu posso fazer!?” Eram sete alunos, dentro de dezesseis. Sete estavam praticamente nulos, no zero e ela falou que ela não tinha mais o que fazer, que não dependia dela, que eram crianças com muita dificuldade, que ela já tinha pedido para passar para fazer laudo e que não sei o quê. E eu vi aquela conversa. Ela é muito amiga assim, como colega de profissão, mas eu não gostei daquela fala. No final do ano eu falei para a minha coordenadora: “Me dá essa sala? Que eu vou acabar de alfabetizar essas crianças”. Ah! Por quê? Eu lembrei. No final do ano eu fui aplicar o SARESP. Eu vi que a criança tinha todo um potencial, só que ela preferiu copiar o que estava escrito lá na parte de cima da prova. Eu falei para ela assim: “Mas ‘lá em cima do piano’, começa assim”? Porque era uma parlendinha. “Não”. Falei: “Então. Então pensa na parlenda. Como é que começa”? E ela foi escrevendo, quando eu percebi, a escrita tinha valor [silábico]. Falei: “Para essa criança, o que está faltando é trabalho”. Eu falei para a coordenadora: “Olha, então você me dá essa sala, que eu acabo de alfabetizar e continuo o trabalho”. Ela falou assim: “Ah, Ester, eu quero você no segundo ano, porque lá nós estamos com um monte de crianças sem alfabetizar, tal”. Eu falei: “Ah, eu não quero. Eu quero esse terceiro”. Ela falou assim: “Ah, mas a Aurora escolhe na tua frente”. Falei: “Bom, se você quer mais um ano com criança sem alfabetizar lá, você pode pôr na mão dela”. Ela: “Ah, vou conversar com a diretora, depois eu falo com você”. Ela veio com uma proposta de que eu ficaria com as crianças sem alfabetizar da dessa outra professora, ficaria com o meu, que já tinha laudo de dislexia que eu tinha conseguido até muito com ele, mas que não estava alfabetizado ainda. Então, eram já oito e tinha cinco retidos, que eles tinham sido retidos no terceiro ano. Ficava uma sala de treze alunos, só que esses cinco retidos, eram crianças especiais mesmo. Ela falou: “O que que você acha? Se você concordar, eu vou passar para a secretaria da educação, ver se ela permite a gente fazer isso”. Eu falei para ela: “Bom,

mas não era o que eu tinha pedido”. Ela falou: “Olha, Ester, foi o que deu para arrumar”. Falei: “Então tá. Vê lá. Vê o que você faz e a gente vê”. Ela colocou uma proposta lá e aprovaram, deixaram a gente fazer isso, abrir essa sala. Uma das crianças foi para a APAE, não ficou com a gente. Ficaram doze crianças. Atualmente tem treze, porque tem uma do quarto ano, que não está alfabetizada, passaram para essa sala também. Chegou depois, nesse ano (PROFESSORA ESTER).

Ester expôs sua experiência atual com a sala diversificada diante da qual sente-se com sentimentos de não saber o que fazer, como uma “iniciante”. Mesmo sem conhecimentos específicos para trabalhar as deficiências e dificuldades dos estudantes, demonstrou avanços no processo de alfabetização dos mesmos. Depreende-se, desses aspectos, que as angústias, dilemas e tensões características da iniciação à docência não ocorrem apenas nas primeiras inserções profissionais, mas a cada mudança que as professoras têm que enfrentar no seu decorrer (TANCREDI; REALI, 2008).

Comecei o trabalho, [...] Não tinha nenhum alfabético, a maioria silábico com valor. Comecei a trabalhar, a estudar muito, a pesquisar, a olhar na internet, ler artigo, perguntar para pessoas que têm mais experiência com crianças especiais, as professoras que dão aula na sala de recurso. Procurei ler para compreender, tentar fazer alguma coisa inovadora, porque eu estava pegando uma coisa assim, nova! Nova no sentido de realmente ter de arregaçar a manga e trabalhar com tudo que era diversidade, dentro da sala de aula. [...] Mas eles estão demonstrando avanço. Mas gente, pensa. É muito bom você ver que eles estão escrevendo. Nossa, se eu pedisse para eles, há um mês atrás, para eles escreverem a cantiga, como eu pedi hoje! Eu pedi uma cantiga para eles, a ‘canoa virou’. [...] Mas hoje, sentaram e eu lendo, eles escreviam, eles iam. Claro que é aquela leitura, não uma leitura convencional, decodificada, mas eles vão passando o dedinho, vão percebendo o que eles escreveram, o que eles precisam escrever ainda. Então, eles já conseguem, eles já vão para a outra linha, eles estão tendo essa autonomia de escrita, coisa que eles não tinham. E eu trabalhei muito. Gente, três conseguiram ler e saber o que eu estava pedindo. Em um universo de treze, é pouco? É, mas é muito para mim, porque eles não davam conta de nada e agora, eles estão dando conta de ler. Eu tenho a Muriel, tenho o Afonso. O Afonso tem um déficit de atenção enorme e ele tem laudo. Só que assim, o laudo: eu acabo percebendo que não serve para muito não, talvez, para um indicativo, mas se você não trabalhar e não perceber o que cada criança realmente necessita? Laudo é bom para ter como desculpa, né? “Ele não aprende porque ele tem um laudo aqui, está escrito isso. Então é sério. Não tem o que fazer. Eu trabalho, trabalho” (PROFESSORA ESTER).

A visão de Ester em relação às deficiências e dificuldades dos alunos é por vezes “resignada” em relação à falta de apoios. Ademais, por saber da necessidade de fazer seu trabalho enquanto professora, procura resolver os problemas pedagógicos dos estudantes, sem que fique na dependência dos outros suportes (terapêuticos, por exemplo) que as crianças necessitam, para desenvolver seu trabalho. Como referido anteriormente, por não se prender a laudos e diagnósticos, atualmente Ester vê todos os seus estudantes como potenciais aprendizes, para quem dedica esforço trabalho.

Ainda assim, reconhece que por mais resultados positivos que tenha alcançado com sua prática, necessita de suporte. Alunos com muitas dificuldades requerem que o trabalho pedagógico da sala de aula não fique apenas na incumbência de um só docente, por mais experiente que seja. Inclusão requer trabalho em colaboração (CORREIA, 2001; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

O que eu posso resumir é que, tudo que eu encontrava de empecilho, crianças com muita dificuldade, eu sempre corri atrás, buscava compreender e achava assim que o problema poderia ser o professor, lá na série inicial e realmente, em muitos casos eram. O professor não conseguia, deixava lá do lado e ia levando as outras, os outros que iam. Isso sempre me incomodava, mas também, é difícil. Se você for observar, para você pensar na criança enquanto você tem mais trinta lá para estar pensando também, é complicado. Então, tem que ter muita força de vontade, de querer bastante e nem sempre dar toda a atenção que a criança necessita. Tem o caso do Afonso. Ano passado, os pais se recusavam a dar remédio para ele. Ele tem dislexia, positivo para dislexia e também Q.I. abaixo da média. E os pais simplesmente disseram que não iriam dar remédio para o menino. Ano passado, eu com vinte e seis alunos eu tentava trabalhar. Enquanto eu estava trabalhando com ele, cinco ou seis se pegavam lá e era muito difícil. Mesmo assim, eu tirava de uma aula, uma vez por semana ou duas e ia lá, trabalhava uma horinha com ele, **mas realmente, a gente deixa muito a desejar. Por quê? Porque tem os outros, né? Tem todos!** Nessa sala, do ano passado, que tinha o Afonso, tinha o Renato, Tomás, a Isabel, Marcos, Carolina, sem alfabetizar e eu tinha que alfabetizar. Quando tem esse agravante, que a criança apresenta uma maior dificuldade, é muito mais difícil você trabalhar. Por exemplo, o Renato tem problema, ele toma medicamento, ele é hiperativo ao extremo. Só que a partir do momento que ele começou a tomar a medicação, eu comecei a trabalhar com ele. Ele estava mais calmo e eu conseguia trabalhar. Eu consegui fazer ele ficar alfabético e lendo. No final do ano, ele estava muito bem. Bem, assim, dentro das possibilidades, do ritmo dele, mas a coordenadora falou: “Nossa, Ester, eu imaginava que o Renato fosse alfabetizar só lá no quinto ano” e eu consegui o trabalho com ele (PROFESSORA ESTER).

Contudo, apesar do progresso em sua prática docente, Ester aponta elementos que indicam a dificuldade em trabalhar na sala comum com EPAEE e outros estudantes com dificuldades de aprendizagem. Mesmo com sua experiência, reclama aspectos nevrálgicos para a garantia que tais estudantes não apenas tenham acesso à escola, mas nela permaneçam e tenham acesso ao conhecimento que lhes é de direito.

Nessa direção, a prática de Denise, similarmente permeada por diversos aspectos inclusivos, também é marcada pela dificuldade em lidar com casos específicos da inclusão escolar de EPAEE.

Denise ressalta que a diversidade em sala de aula sempre existiu e que alunos com dificuldades de aprendizagem também. No caso de EPAEE, quando têm uma tutora, facilitam o trabalho. No município onde dá aulas, Denise vivencia isso. Apenas tem tutor o estudante bastante comprometido fisicamente, com algum tipo de transtorno ou síndrome, que requeiram ajuda para se locomover, estar e conviver dentro da escola.

Alunos especiais hoje têm tutora. No caso tenho uma tutora, porque eu tenho um aluno especial. Eu planejo as aulas dele de acordo com a aprendizagem dele e a tutora o auxilia. Então até aí, está fácil. Quando eu integro ele com as coisas da sala? Porque nem tudo, como eles estão na fase de alfabetização, não tem como eu estar trabalhando. [...] Quando eu trabalho com imagens. Aí ele participa das aulas porque tem a possibilidade de ele estar participando. Eu trabalho muito com ilustrações, porque também é comprovado que, a imagem e o som, ajudam a criança a perceber. Ajuda na escrita, ajuda na interpretação e como eu trabalho muito com projeto, com as oficinas de poesia, então eu tenho lido muito sobre isso e se reflete em qualquer outra disciplina. Os alunos especiais, esse, no meu caso, eu integro ele nas atividades onde há imagem e som, toda a parte de ilustração, de interpretação de imagem, ele participa e gosta, quer ir na frente para mostrar para todo mundo. Claro que é a coisa mais simples do mundo e os alunos compreendem, eles batem palmas, sabe? Eles perguntam o que ele desenhou, o que é que ele fez, o que ele pensou. Então é uma forma simples de estar integrando esse aluno (PROFESSORA DENISE).

Ao ver como “aluno especial” apenas aqueles que têm direito a tutor, podemos inferir que Denise trabalha com os outros EPAEE<sup>24</sup> dentro da proposta comum da sala sem se preocupar com o estereótipo ou rótulo de que estes tenham deficiência, superdotação ou transtornos globais do desenvolvimento. Os que não têm tutor, em sua concepção aparentemente mostrada na narrativa, passam a ser incorporados ao grupo dos que apresentam dificuldades, problemas de aprendizagem. Ante a essa situação, Denise se posiciona.

Agora sobre diversidade dos alunos. A diversidade dos alunos na sala de aula sempre existiu. Antigamente, a inclusão não era tão forte como é hoje, mas sempre existiu, de um ou outro aluno com necessidades especiais, estar em sala de aula. Mas, alunos com dificuldades sempre existiram. Sempre, toda a vida e sempre vão existir, né? Então, aí é onde está o jogo de cintura que o professor tem que ter. É difícil, é muito difícil. **Embora eu esteja há um tempo na educação, eu encontro muita dificuldade.** Os que têm dificuldade de aprendizagem, o que eu faço? Eu estou com um de alfabetização, eu tive que fazer um trabalho, um caderno, uma apostila diferenciada para trabalhar com esse aluno. Porque ou eu faço isso, ou o professor faz isso, ou ele fica sem fazer nada na sala de aula e é onde vai acontecer a indisciplina. Porque ele não tem nada para fazer, ele está alienado ali, ele vai de alguma forma, arrumar uma coisa para fazer. Se não for você a dar para ele fazer, ele vai arrumar uma coisa para fazer. Então, eu prefiro ocupa-lo de alguma forma, ou pegar um jogo de alfabetização na biblioteca, mas ocupar de alguma forma. E é aquilo que eu disse, nem sempre dá para fazer tudo que a gente está fazendo com os demais, fazer com esses. Em que momento que eu atendo? Quando os demais, que caminham sozinhos, estão fazendo as atividades, é onde eu consigo auxiliar. É pouco, eu vejo que é pouco, porque infelizmente não acontece da secretária de educação, disponibilizar uma auxiliar de sala, para cada professor para auxiliar, para dar aula.

---

<sup>24</sup> É preciso esclarecer que o serviço de tutoria, no município onde Denise trabalha, é destinado apenas aos casos mais graves de comprometimento físico, motor ou de autocuidados. Não são todos os estudantes com deficiências que tem a presença de um tutor. Há casos de estudantes com deficiência intelectual, surdez, baixa visão, síndromes de diferentes naturezas que, por não impossibilitarem que o estudante tenha uma certa autonomia, não contam com tutores porque não requerem auxílios maiores do que aqueles que o professor da sala comum pode proporcionar.

A narrativa de Denise expõe que, apesar de toda a experiência da docente com práticas pedagógicas que envolvam a turma toda, precisa do respaldo de um trabalho em colaboração. Ela cita a presença de um auxiliar, o que pode ser pensado no formato do ensino colaborativo com o apoio de um professor da Educação Especial. Em seu relato, percebe-se que a Educação Especial atua no modelo de consultoria, o qual Denise não vê positivamente:

O que é que eu penso? Enquanto a auxiliar, poderia estar auxiliando os demais alunos, com aquela aula que a professora explicou, a professora poderia estar ensinando aquele aluno com dificuldade e isso não acontece. **É por isso que eu fico muito brava, quando alguém, essas itinerantes, que trabalham só com um ou dois em sala de aula, vem cobrar material, da gente ter construído.** Porque o mesmo direito que o aluno especial e o aluno com dificuldades têm, os demais também têm, né? Então, o que que eu faço? Eu procuro distribuir, de uma forma sensata o tempo que vou ter com esse aluno e com os demais alunos. Tem que ter muito bom senso, para não prejudicar nenhum grupo e nem o outro. Então, instrui o aluno, fez? Deixa ele fazer sozinho. “Ah, mas ele é muito dependente, não consegue fazer sozinho”. Ai o que eu faço? Eu vou registrando, para depois fazer um relatório. **Porque depois, se vier cobrar alguma coisa, aí é a nossa vez de cobrar ajuda daquele que pode nos ajudar, que seria a secretaria da educação. É a forma que eu faço hoje em sala de aula, porque até então, eu não consegui encontrar outra.** Então a inclusão, ela sempre existiu, tanto de alunos, especiais quanto os com dificuldades (PROFESSORA DENISE).

É preciso um trabalho colaborativo que respalde as escolas que têm a intenção de ser inclusivas. O trabalho com as diferenças precisa do comprometimento de todos os membros da comunidade: gestores, professores do ensino comum, professores da Educação Especial, envolvidos no cumprimento de suas tarefas e comprometidos com a formação dos novos professores que chegam às escolas. Mais do que isso, envolve políticas e gastos públicos que permitam que se destinem esforços a essa implementação.

Em uma proposta de ensino colaborativo por meio do coensino o professor da sala comum e o de Educação Especial trabalham juntos.

Ele tem o papel de trabalhar conjuntamente com o professor de ensino comum em busca do efetivo aprendizado do aluno com deficiência junto aos outros alunos, participando da mesma atividade e tendo acesso ao mesmo conteúdo, e não deve retirá-lo do contexto da aula para lhe ensinar separadamente (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 94).

Nesse sentido, as narrativas nos permitem problematizar que na especificidade de nosso caso, os docentes experientes ainda não estão preparados para lidar com uma sala de aula inclusiva. Trazem práticas que caminham no sentido de uma educação de qualidade para todos, mas apresentam muitas dificuldades para, diante das condições de trabalho, encontrarem formas de atender todos os alunos, em especial os EPAEE e os alunos com dificuldades de



aprendizagem, que muitas vezes são alunos com deficiência, mas que ainda não são reconhecidos como tais devido à ausência de um laudo ou diagnóstico clínico.

Estas docentes seriam boas formadoras ou mentores para assessorar os docentes iniciantes? Potencialmente, sim, após um período de formação específico para se tornarem mentoras e atenderem às características que o mentor deve atender, como expusemos no capítulo teórico. Não obstante, ainda requerem ajuda no que tange às questões específicas da Educação Especial em sala de aula comum. Em vez de se sobrecarregarem com mais um papel a desempenhar, os dois ensinamentos, o comum e o especial precisam se complementar de forma efetiva.

### **3.2.3. Indicação de trabalho colaborativo: as histórias de Valentina, Flávia e Patrícia**

Em sua narrativa, Valentina apontou elementos referentes à necessidade de se trabalhar em colaboração na escola. A princípio apresentou princípios de um trabalho desenvolvido coletivamente, mas desenvolveu sua ideia a partir de princípios colaborativos, em que todos teriam possibilidades de contribuir.

Uma das ideias implementadas por Valentina foi ressignificar os momentos de HTPC transformando-os em momentos de trocas, de compartilhar ideias não apenas entre os professores de turmas do mesmo ano, mas com a escola em geral.

Então esse compartilhamento também de práticas, ajudou demais na melhoria acho que da qualidade das minhas aulas, porque, existem determinadas situações assim que você fica pensando, 'nossa, como que eu vou fazer agora, para esse aluno conseguir entender porque eu já tentei desse jeito, desse, desse, daquele e não consegui, será que nessas reuniões de compartilhamento de atividades, ou de ideias, o colega, outro colega, fez de outro jeito que deu certo? Aí eu vou e tento fazer com os meus e às vezes, eu consigo algum resultado positivo'. Então esse compartilhar dessas ideias, essas experiências, eu vejo que é muito importante principalmente para quem está no início da carreira. Porque, querendo ou não, o saber acumulado durante determinados anos, ajuda demais (PROFESSORA VALENTINA).

Na direção da troca de saberes em relação ao trabalho com os estudantes e do enfrentamento das dificuldades, consideramos que um dos desafios primordiais para a pesquisa sobre inclusão escolar tem sido o de como ofertar aos professores regulares orientação e assistência para melhorar o trabalho pedagógico nas classes comuns visando responder às diferentes necessidades dos alunos (MENDES; TOYODA; BISACCIONE, 2011). Valentina

delineou como a secretaria de educação do município apresentou respostas às necessidades das escolas:

Em 2012 teve um concurso público que foi aberto pela prefeitura para professores auxiliares. Eles chamaram dois professores auxiliares para trabalhar na minha escola e uma dessas professoras tem especialização em educação especial porque o filho dela tem um problema na mão, que é relativo ao cérebro. Paralisia cerebral. Só que intelectualmente ele se desenvolve muito bem, o problema é mesmo motor. Ela auxilia a professora porque ela fez essa especialização por conta do filho. Ela também é professora. Ela está ajudando demais os outros professores que têm crianças com problemas de aprendizagem, às vezes problemas de dificuldades, de deficiência (PROFESSORA VALENTINA).

Segundo Thousand e Villa (1990) para que a escola se torne inclusiva ela precisa atender a duas características principais:

- Empregar esforços para formar e supervisionar a equipe da escola para garantir que seja o mais efetiva possível;
- Criar equipes educativas estruturadas para tomarem decisões de forma colaborativa.

Valentina aborda sobre a proposta de trabalho colaborativo, que compreendemos ser o ensino colaborativo.

Tem um trabalho, de uma professora, aluna da UFSCar. Zerbato<sup>25</sup>. Eu estava procurando uns artigos na internet e ela estava falando sobre a questão da aprendizagem compartilhada, uma coisa assim. Você trabalha com o professor que tem a educação, que é especialista, junto com o professor da sala. Um trabalho colaborativo. Eu organizei alguns artigos e dei para ela, para ela poder ler junto com a professora e ela está começando a desenvolver um trabalho junto com a série desse aluno que tem autismo. Eu sei que assim, a escola que eu trabalho não está preparada para receber, em questões de organização física, alunos com deficiência. Não tem uma sala de recursos para trabalhar. A prefeitura ainda não disponibiliza profissionais como psicólogo, aquela equipe multidisciplinar que é necessária. Então o ideal para que se tenha a inclusão não tem. Por enquanto, a gente está tentando trabalhar entre os professores e a direção. Mas eu achei interessante que as duas, a professora da sala e ela, estão preparando, nas HTPC, as aulas juntas, sabe? A diretora está deixando essa professora só na sala dessa menina para trabalhar e as duas estão fazendo um bom trabalho. Porque assim, um menino que no começo do ano não sabia nem as letras do alfabeto, já repetiu duas, três vezes e agora, está começando a ler. E está assim, os outros alunos da sala, ajudam ele, sabe? [...] ali no caso, eles estão assim, incluindo como amigo mesmo, ajudando quando ele precisa e tal. Ele já está bem mais solto, parece que esse trabalho que elas estão fazendo, está melhorando demais (PROFESSORA VALENTINA).

---

<sup>25</sup> Referência à Ana Paula Zerbato. Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Pesquisa sobre Educação Especial no Ensino Colaborativo.

Não há indícios suficientes para compreendermos se a natureza desse trabalho é realmente colaborativa e como está se configurando essa relação de ajuda em sala de aula.

O trabalho em colaboração (de uma forma geral) configura-se como um dos princípios para a promoção da educação inclusiva, como aponta a literatura científica referente a países mais experientes em práticas de inclusão escolar. O ensino colaborativo no contexto escolar pode contribuir tanto “para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos do público-alvo da Educação Especial, como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Considerando a necessária confluência entre ensino especial e comum a partir do que Valentina aponta, as histórias de Patrícia e Flávia reforçam a necessidade um trabalho colaborativo respaldado, mas não há pistas sobre um ensino de fato inclusivo, ou que intente ser um coensino.

Patrícia e Flávia são professoras da Educação Especial e na perspectiva da Educação Inclusiva atuam no formato do Atendimento Educacional Especializado<sup>26</sup>.

Flávia, experiente na profissão docente há mais de vinte anos, resolveu ser professora a partir de uma situação vivida na escola, quando foi retida por causa de um professor. Tornar-se docente e ser melhor que ele, se tornou sua meta. O primeiro contato com a Educação Especial aconteceu por meio do estágio do magistério na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). A princípio não queria ser pedagoga, mas ingressou no trabalho na APAE apenas com o magistério. Depois de alguns anos e tendo concluído outras graduações, resolveu estudar Pedagogia em um curso cuja grade discutiria a educação inclusiva. Ingressou como professora na Educação Infantil e teve vários alunos com deficiências.

Essas salas, nos cinco primeiros anos, foram educação infantil. Não existia a palavra inclusão até 1.997. Não tinha, só que lendo aqui eu lembrei, **eu sempre tive crianças com deficiência dentro da sala. Então era assim, salas mistas, pré um, dois e três, quarenta crianças e sem problema algum. Era tudo tão tranquilo, funcionava de uma forma tranquila.** Eu lembrei que eu tinha uma criança que não tinha, exemplo de uma deficiência física, mas as pernas eram viradas para trás, e é até engraçado porque na classe tinha um brinquedo gigante, uma tartaruga, tipo uma motoca, e eu tinha que andar com esse menino no pátio, refeitório. Na época ele sentava em cima

---

<sup>26</sup> A Educação Especial, na proposta da Educação Inclusiva se caracteriza como uma modalidade que perpassa todos os outros níveis da educação escolar, auxiliando a inclusão dos alunos deficiências, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Nesta perspectiva, a Educação Especial atua por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. O ensino oferecido no AEE é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode se caracterizar como um espaço de reforço escolar ou de complementação das atividades escolares.

da tartaruga e eu ou as crianças, nós puxávamos ele na tartaruga, ele subia na árvore, nos brinquedos. **Tinha criança surda, tinha criança com baixa visão, tinha criança com deficiência e não tinha essa dificuldade ou problema em trabalhar, isso na educação infantil e não tinha nada específico ainda.** Então, o que dava para adaptar adaptava, porque não, não tinha (PROFESSORA FLÁVIA).

Prossegue contextualizando o ingresso como professora da sala de recursos:

Em 1.998, a secretaria da educação começou a trabalhar com a ideia da educação inclusiva específica para isso e nesse ano eu fui chamada. **Eu fiquei o ano de 1.998 estudando o ano inteiro na secretaria da educação, então eu fui preparada para isso. Eu tive esse ano todinho para ficar estudando.** Num período eu trabalhava na educação infantil, o outro em estudos. Em 1.999 a sala de recursos começou a funcionar e ela atendia todos os tipos de deficiência (PROFESSORA FLÁVIA).

Na trajetória de Flávia, identificamos uma melhor preparação formativa para atuar na especificidade de sua área. Optou por realizar o estágio do magistério na instituição APAE, onde trabalhou um ano. Na Educação Infantil trabalhou com crianças com deficiência e posteriormente foi chamada para trabalhar com a sala de recursos, função para a qual foi preparada por um ano, antes de seu ingresso, em 1.999. A princípio trabalhou em salas isoladas para atender ao município e recebia as orientações de trabalho uma vez por semana, em um local separado. Isso durou os cinco primeiros anos. Como referência de professor mais experiente contou com a ajuda de uma professora especial do estado. Procurou entender qual era a especificidade do trabalho de uma instituição como a APAE e o que poderia fazer para a sala regular.

Foi uma coisa que eu busquei, a experiência que eu tinha na prática, era o que eu vivenciei dentro da APAE, mas eu vivia aquele mundo de instituição. Então o que eu buscava para a sala regular, eu digo assim, que eu tenho a experiência do que era uma instituição e de como tem que ser a sala. O que eu vejo hoje, trabalhando em escola com orientação, o que me incomoda muito é a forma como tratar a criança com deficiência. Eu sei que nós, que eu tenho que enxergar a deficiência para procurar melhorar, mas eu não posso olhar para o aluno deficiente, eu tenho que ver a capacidade dele. Igual, um exemplo, eu vejo esse meu aluno que é cego. Eu não olho para ele como um aluno cego. Ele é muito melhor que eu e que outras pessoas em muitas outras coisas e as pessoas olham para ele, só veem que ele é cego. É isso que eu tenho que tirar (PROFESSORA FLÁVIA).

Em relação às práticas, chama a atenção para superação da pena e da máxima de “que não está preparado para a inclusão”. Flávia diz ter percebido das pessoas uma maior preocupação em como fazer o trabalho com o aluno. Ressalta o paradoxo evidente na presença de tutores. Tais aspectos estão em conformidade com as diretrizes pedagógicas adotadas por cada município ou estado. Nessa compreensão, os tutores para acompanhar os estudantes com

deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento são de iniciativa de cada estado ou município.

Uma coisa assim que me chamou a atenção, no começo, as pessoas pensavam assim, ‘que dó... que pena’. Passou a fase do dó e ‘que pena’. ‘Gente, ele vai vir para a escola’. Já passou a fase de ele ir para a escola e ‘ai eu não estou preparada’. Já passou porque não tem mais essa desculpa de se preparar. Agora, é uma fase que estão todos passando juntos. Isso é bacana. A preocupação maior é assim, como fazer da forma correta, porque fazer, todos têm que fazer. Então assim, a maior parte mesmo, todos estão fazendo, querendo ou não, bem ou mal, mas a maior preocupação real hoje é o fazer o correto, então isso está bacana. A preocupação hoje no nosso trabalho, hoje não são as professoras, foi a infraestrutura que se criou em volta para acolher essas crianças que as pessoas não estão conseguindo tirar. Um exemplo são os tutores e os cuidadores. O município não aceita tutores dentro de sala de aula. Tem crianças que eu sei que precisam de tutor na sala, mas no Estado é da porta para fora. Então assim, nem muito, nem nada. Igual um exemplo, vou citar meu aluno que precisa do tutor para a máquina braille, para o computador. Só para isso? Mas ele vai num passeio, o tutor hoje diz para mim que não sai da sala, da escola, tá errado. Já que tem criança que é totalmente dependente, o menino usa o computador, precisa do computador, precisa de alguém que erga a tampa do computador, ponha os arquivos fáceis. Tem que ter alguém na sala. Então o problema hoje, é o que se criou para receber essa criança, essa infraestrutura, porque no restante seria isso (PROFESSORA FLÁVIA).

Em relação à formação dos professores para lidar com inclusão escolar, Flávia ressalta ter sido um ponto que houve vários avanços. Para essas formações, contudo, são convocados apenas os professores com EPAEE, o que Flávia julga ser errado, pois é da pertinência de todos. Indicamos também a necessidade de perceber que o acesso aos serviços do AEE através da sala de recursos multifuncionais, apesar da Nota Técnica nº 4, ainda está vinculado à questão do laudo exigido para o estudante.

A Nota Técnica nº 04 (MEC/SECADI/DPEE), de 23 de janeiro de 2014, dá Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

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. A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito.**

Por se tratar de um atendimento pedagógico, a necessidade de laudo clínico seria como uma barreira para o acesso ao sistema de ensino ao que o sujeito tem direito. Contudo, para que esse direito seja exercido, questionamos: garantem-se vagas suficientes? O professor do AEE tem possibilidade de trabalhar com toda essa demanda? Na prática, apenas os casos mais graves e diagnosticados podem frequentar?

Casos de dificuldades de aprendizagem graves e que não possuem laudo não se configuram como possíveis sujeitos da educação especial e não poderiam ser beneficiados da estrutura da educação inclusiva?

Em sua narrativa, Flávia aponta o potencial do professor iniciante em operacionalizar os caminhos para uma sala de aula inclusiva uma vez que ele não oferece resistência à inclusão; ela já está posta. Ele não tem “vícios” em sua prática; geralmente quer participar e ouvir. Outro potencial diz respeito ao fato que se o docente iniciante aprende a lidar de forma positiva com a diversidade desde o começo da profissão pode desenvolver repertório e saberes profissionais consistentes que o tornarão experiente na educação inclusiva.

Esta consideração nos permite pensar que investir no professor iniciante para lidar com a realidade da inclusão pode ser significativo não apenas para os estudantes, que se beneficiariam com ambientes inclusivos, como contribuiriam sobremaneira para manter o professor iniciante na profissão, caso o respaldo em relação às suas necessidades para lidar com diversidade no início da carreira fossem supridas. Vale ressaltar a importância de um bom trabalho desde a formação inicial. É muito recente a previsão de disciplinas para trabalhar com o aspecto da educação especial e inclusão. Ainda não há um trabalho muito prático nesse sentido. São poucas as experiências de estágio em Educação Especial, por exemplo.

Flávia deixou evidente o quanto as cobranças burocráticas são o grande entrave para o desenvolvimento de seu trabalho e se bastante desanimada, no atual formato, em continuar trabalhando.

Eu saí da escola hoje, de uma reunião superimportante e fico pensando, ‘será que eu registrei’, porque é tudo registrado. Eu tenho que registrar tudo que eu observei, tudo que eu orientei. Então assim, quarta feira eu fui lá, fiz uma observação e orientei. Hoje eu fui e tive que levar relatório do que eu observei e orientei, aí eu pensei, ‘será que eu fiz tudo isso, não ficou nada para trás?’ Porque se ficou alguma coisa para trás eu estou prejudicando e alguém vai cobrar, entendeu? Então isso está errado e por conta disso é cobrança, cobrança. No caso hoje, não é só uma cobrança, é assim, primeiro do meu trabalho, eu me cobro, segundo tem a secretaria e no nosso caso, aqui na cidade, já virou judicial. Não sei se você sabe, mas hoje a promotoria da infância e da juventude da cidade, o promotor chama professor, diretor e seja quem for. Ele está cobrando não é das diretrizes, daquele documento da perspectiva da educação inclusiva. Aquela frase. Como que é a frase? ‘Educação de qualidade para todos’? É a frase do documento dele. Primeiro ele manda carta para os pais e quer saber como que as crianças estão na escola e isso desde a educação infantil. Não importa. Quando

chega na deficiência então [...] ele começa a chamar. O professor pode estar aposentado ou o que for, tá cobrando isso (PROFESSORA FLÁVIA).

O conteúdo apresentado por Flávia nos permite identificar que o trabalho desempenhado por ela atende a características de um modelo de consultoria. Neste modelo, o profissional da Educação Especial presta assessoria a várias escolas conseguindo atender um grande número de estudantes (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Todavia, ao ouvir e reler seu relato, não identificamos nele elementos que contribuam para entendermos que esse é um bom modelo de auxílio. Pelo contrário, pelo excesso de exigências burocráticas, a inclusão escolar deixa de ser a protagonista das visitas e discussões e o preenchimento de relatórios que não podem se atrasar, assume esse lugar. Será que esse modelo está, de fato, respaldando experiências inclusivas positivas?

As narrativas nos indicam, entre a fala de Denise e Flávia, que há situações diversas. Flávia, ao expor em sua narrativa:

Eu sempre tive crianças com deficiência dentro da sala. Então era assim, salas mistas, pré um, dois e três, **quarenta crianças e sem problema algum**. Era tudo tão tranquilo, funcionava de uma forma tranquila. [...] Tinha criança surda, tinha criança com baixa visão, tinha criança com deficiência e **não tinha essa dificuldade ou problema em trabalhar**, isso na educação infantil e não tinha nada específico ainda (PROFESSORA FLÁVIA).

Contrapõe-se com a narrativa de Denise:

É por isso que eu fico muito brava, quando alguém, essas itinerantes<sup>27</sup>, que trabalham só com um ou dois em sala de aula, vem cobrar material, da gente ter construído. **Porque o mesmo direito que o aluno especial e o aluno com dificuldades têm, os demais também têm, né?** Então, o que que eu faço? **Eu procuro distribuir, de uma forma sensata o tempo que você vai ter com esse aluno e com os demais alunos. Tem que ter muito bom senso, para não prejudicar nenhum grupo e nem o outro.** Então, instruiu o aluno, fez? Deixa ele fazer sozinho. “Ah, mas ele é muito dependente, não consegue fazer sozinho”. Aí o que eu faço...? Eu vou registrando, para depois fazer um relatório. Porque depois, se vier cobrar alguma coisa, aí é a nossa vez de cobrar ajuda daquele que pode nos ajudar, que seria a secretaria da educação. É a forma que eu faço hoje em sala de aula, porque até então, eu não consegui encontrar outra.

---

<sup>27</sup> Trata-se de um modelo comumente utilizado para determinadas categorias cujos atendimentos podem ser mais esporádicos. Nesse modelo, geralmente o professor se desloca de escola em escola para trabalhar diretamente com certas crianças (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 25). Contudo, na rede de ensino à qual pertence, o Serviço de itinerância consiste em que os professores que atuam no AEE por meio da sala de recursos, no período contrário fazem o serviço de itinerância, visitando as escolas onde estão matriculadas as crianças com deficiências no intuito de acompanhar o trabalho do professor da sala regular fornecendo informações que ajudem a lidar com a criança na classe comum, pensando conjuntamente nas ações necessárias.

A falta de diálogo entre o professor do ensino especial e comum mostra que os dois serviços não veem suas funções como complementares, apenas afirmam as situações adversas a que são submetidos. Denise, mesmo com as competências desenvolvidas para ensinar a todos, reforça a necessidade de suportes para atender o EPAEE, reforçando a necessidade de um trabalho em colaboração no cotidiano da sala de aula, configurando-se como um ensino colaborativo. A Professora Patrícia também elenca pontos do trabalho que vão na direção dessa proposta.

Patrícia ingressou na carreira em 2014. Não faz parte da mesma rede de ensino que Flávia, no sentido dos contextos contribuírem para experiências diferentes.

Ao decidir ser pedagoga, Patrícia já cursado outra graduação em Ciências Biológicas e suas primeiras experiências como professora não foram boas, o que a fez trabalhar em outra função, não mais como docente. Percebeu o que desejava fazer ao participar de um projeto voltado para pessoas com deficiência junto com seu irmão, com Síndrome de Down. Iniciou o curso de Pedagogia, voltando-se para discussões na área da Inclusão.

Depois de um ano que eu estava formada eu ingressei na rede pública. Sempre foi meu sonho, trabalhar também no ensino, mas eu queria trabalhar no Estado. Por quê? Porque no Estado, existe a sala de recursos específica para cada deficiência e eu sempre trabalhei com deficiência intelectual. Como eu não concordo com a política da sala de recursos multifuncional, de várias pessoas trabalhando com várias especialidades, então eu optei por fazer o do Estado (PROFESSORA PATRÍCIA).

Conforme Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, para atuar no atendimento educacional especializado [com foco nas salas de recursos multifuncionais], “o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial”. Além disso, entre as atribuições do professor de AEE estão:

Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;

Justamente pela multiplicidade de funções e especialidades que deveria acumular para atuar no contexto das salas de recursos multifuncionais, Patrícia optou pela proposta do estado de São Paulo para que pudesse fazer um trabalho mais voltado para sua especialidade: deficiência intelectual. Apesar do processo de municipalização quase total dos anos iniciais do ensino fundamental, Patrícia, mesmo concursada para o estado, trabalha com os anos iniciais em uma das únicas escolas que ainda não passou pelo processo de municipalização. Teve a



opção de escolher entre duas cidades, mas optou por aquela que ofereceu a possibilidade de ter uma gestora melhor.

Quando eu ingressei, foi uma grande alegria e medo, ao mesmo tempo. Eu me lembro do primeiro dia que eu fui visitar a escola que eu iria assumir. Na verdade, quando eu fui assumir, eu tive a opção de escolher aqui em Cidade 1 ou em Cidade 2. Tinha duas escolas em Cidade 1 e a em que estou. Eu fui pesquisar como eram as escolas e aí eu fiquei sabendo que a escola de Cidade 2, **a coordenadora dava um apoio muito grande para esse trabalho e eu optei por assumir lá.** Quando eu cheguei lá, fui muito bem acolhida por ela. Os professores me olhavam com uma certa resistência, demorou para eu ser acolhida pelos professores. Não sei se eles tinham um olhar de receio, mas eu fiquei sabendo que a professora anterior a mim tinha alguns problemas com alguns professores, pela forma dela trabalhar. Mas assim, como eu entrei com um propósito, eu não deixei isso me abater. Eu também tive essa coordenadora que me apoiou muito, desde que eu entrei, então, isso me deu muita força. Um problema que eu vejo no estado, é a questão do professor coordenador que é um professor para quarenta escolas. Ele tem que dar conta de orientar os professores das salas de recursos, das quarenta escolas, mais gestores, coordenadores e os professores da sala regular (PROFESSORA PATRÍCIA).

Patrícia não mencionou nenhum curso de formação específico para respaldar seu ingresso e foi, de fato, privilegiada por contar com a presença da antiga professora coordenadora em sua escola, uma professora experiente exatamente na função que estava desempenhando, o que as fez planejar juntas, trocar ideias e orientações.

Com esse cenário positivo para sua atuação, Patrícia começou a desenvolver com os professores de seus estudantes do AEE um projeto de trabalho colaborativo.

O ano passado, quando eu ingressei, eu percebi que tinham duas professoras que tinham alunos que eu atendia e uma delas eu percebi que tinha muita resistência. Eu fui conseguir ter um contato maior com elas no meio do ano, do segundo semestre para frente, quando ela conseguiu ter uma abertura maior. **Acho que ela percebeu que a minha ideia não era atrapalhar o trabalho dela, mas sim ajudar.** Esse ano, só estou com uma professora da sala regular que eu estou trabalhando junto, que é a que tem um aluno autista. Então, o que nós estamos fazendo? Eu propus para ela, para a coordenadora, porque como ele é autista, para mim ele também é um grande desafio. Mas a professora que está com esse aluno é muito aberta, sabe? Ela é uma professora que já é bem experiente, está quase para aposentar. Eu acho legal porque eu percebo assim que ela não tem preconceito, ela é aberta. Ela acolheu ele, ela fala dele, mas ela não fala com raiva. Ela procura a melhor forma de trabalhar com ele, pede ajuda, pede orientação. Então, o que nós resolvemos? Fazer um trabalho colaborativo. Nas ATPC, ela me passa o que ela trabalhou durante a semana e o que ela vai trabalhar na semana seguinte, quando faz o planejamento. Dentro daquele planejamento, a gente elabora junto de que forma ela pode trabalhar com ele, porque ele está no segundo ano, mas não é alfabetizado. Ele está começando agora o processo de alfabetização. Nós fazemos adaptações curriculares com ele, dentro daquele material que ela vai trabalhar com a sala, de que forma ela pode trabalhar com ele para atender o mesmo objetivo. Então, a gente faz esse trabalho com ele (PROFESSORA PATRÍCIA).

Este não é um trabalho no formato do coensino, no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado

a um grupo heterogêneo de estudantes (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014). O coensino **não se caracteriza com qualquer tipo de parceria** com um profissional que atua em paralelo ao professor do ensino comum. Contudo, Patrícia apresenta vários elementos que pressupõem colaboração, como uma rede de apoio, necessária para a inclusão (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Expandiu a ideia de trabalho colaborativo para outras esferas:

A partir do momento que eu entrei lá, o meu trabalho também é de fazer um trabalho de parceria com a família, com o posto de saúde. Eu trabalho com a psicóloga do posto, com os pais e com os professores da sala regular. Tem muito que melhorar, com certeza, mas eu vou buscando fazer essas parcerias, porque eu acredito que o pai tomando consciência da importância desse trabalho dentro da escola, mesmo que o filho vá para as séries do ciclo dois, ele vai incentivar o seu filho a manter. E esse trabalho, como eu disse, tem que ser feito na base. Você tem que ter essa consciência e trazer os pais para a escola (PROFESSORA PATRÍCIA).

Stainback e Stainback (1999) relatam em suas pesquisas a importância da participação da comunidade escolar, incluindo as famílias, para sentirem-se participantes da realidade da escola. O diálogo entre a família do estudante e o professor é fundamental para o desenvolvimento da criança e jovem, independentemente de suas características. Tudo isso faz parte de um processo maior que a escola inclusiva suscita: o da garantia de ajudas (em formato da colaboração) e recursos para tal.

A escola, através de sua direção, deve envidar todos os esforços para assegurar os serviços do pessoal necessário, não esquecendo o pessoal de apoio, para responder às necessidades dos alunos, designadamente dos alunos com NEE. [...] Deste modo, o papel dos professores e dos demais profissionais de educação deverá ser repensado, tornando a docência muito mais assistida com, por exemplo, o professor de educação especial e, até, o psicólogo escolar a trabalharem muito mais diretamente com o professor de turma, na classe ou fora dela, e devendo cada um dos profissionais e pais ter uma participação muito mais ativa no processo de ensino-aprendizagem (CORREIA, 2001, p. 129).

Em relação à possibilidade de oferecer orientação para os professores, Patrícia disse não se sentir preparada. Compreende-se que a função de orientação, própria das atribuições do professor do AEE demande adicionalmente a aquisição de saberes profissionais e conhecimentos pedagógicos que a auxiliem nas diversas dificuldades que os professores da sala comum têm com a inclusão. Ela, que é iniciante na profissão, precisa dar orientações mesmo a professores experientes que ainda estejam em dúvida sobre a condução do processo inclusivo. Vale ressaltar, nesse sentido, que Patrícia não tem conhecimento prévio sobre isso, nem nunca foi “orientada” desta maneira.

É uma coisa que eu tenho curiosidade, sabe? De ver como é essa orientação do professor, porque eu não saberia. Eu não me sinto preparada para dar orientação para esses professores, de que forma trabalhar, porque eu acredito que você falar é uma coisa e você enfrentar a realidade da sala de aula é outra totalmente diferente. Muita gente fala assim: “Ah, mas é fácil” e não sei o que. Será? Que nem eu comento, eu vejo que tem boa vontade. Tem muitos professores que não tem e não querem saber mesmo, que só estão ali para ganhar o deles e ainda falam assim: “Olha, eu vou lá, ponho matéria na lousa, já ganhei o meu”. Isso para qualquer aluno, não é só para aluno que é da inclusão. Inclusão entre aspas, porque para mim, todos os alunos estão incluídos. Mas não é só para o aluno que está ali com deficiência ou com alguma dificuldade de aprendizagem, para ele dizer que está ali e já ganhou o dele e vai embora. Agora para aquele professor que realmente tem uma preocupação, isso também inquieta ele (PROFESSORA PATRÍCIA).

Acrescentou em relação às pesquisas que fazemos na Universidade e que aparentemente demonstram ser simples mudar o panorama de atuação.

Eu acho que é assim, é muito simples a pessoa que às vezes está fazendo pesquisa, entrar numa sala de aula, ficar uma, duas, três aulas, acompanhar o professor naquele momento com o aluno, ‘olha, está vendo como você consegue fazer?’ Tá, mas ele não tem só aquela sala, ele tem mais dezesseis, ele tem mais quinze salas, ele tem mais quinhentos alunos e a política não te favorece em nada, em nada, ela não te dá um respaldo. Eu não sei se você está sabendo, mas o Estado está querendo cortar as ATPC. Para pagar o professor para trabalhar em casa. Porque não é necessário esse momento de formação, né? Não, não precisa. Quer dizer, cada vez mais o sistema tira as possibilidades que você tem de uma educação melhor. E eu, quando eu falo de educação melhor, eu falo para todos, porque hoje eu vejo que a educação está um caos, em todos os sentidos, não só na questão da inclusão. Eu acho que hoje, na minha opinião, a inclusão é o de menos. Eu acho que hoje a inclusão é, vamos dizer assim, é a unha encravada, perto de uma doença generalizada, vamos dizer assim, entendeu? Você tira o foco dos outros problemas, focando na inclusão, que é uma coisa que é possível, mas se você for falar do possível, você tem que mudar o sistema. (PROFESSORA PATRÍCIA).

Estruturalmente, educação comum, especial e Universidade precisam desenvolver ações conjuntas para que compreendam a natureza da contribuição de um serviço ou outro. A fala de Patrícia é contundente no sentido da necessidade de mudanças estruturais, de garantia de visualizar o problema com lentes reais, não apenas sob o olhar da pesquisa científica que, por vezes, não entende porque o professor não modifica sua prática.

Compreendemos com Sacristán que:

O conhecimento da prática pedagógica, e **a possibilidade de a alterar**, implica a compreensão das interações entre três níveis ou contextos diferentes: a) o contexto propriamente pedagógico; b) o contexto profissional dos docentes; c) o contexto sociocultural (que proporciona valores e conteúdos considerados importantes). (SACRISTÁN, 1995, p.65).

Nesse sentido, o coensino pode contribuir para vivenciar experiências significativas de inclusão, com o intuito trocas de saberes em contextos diferentes. Zerbato (2012, p. 3454) defende que:

[...] apesar da importância do serviço do AEE oferecido ao aluno com deficiência, é necessário pensar uma forma de trabalho em que os dois professores, o da sala comum e o da educação especial, trabalhem **em forma de colaboração, pois este será um processo formativo de aprendizado e troca de conhecimentos.**

Para a inclusão ocorrer de forma mais efetiva, atendendo as necessidades de todos os alunos, é preciso alcançar um trabalho “o mais colaborativo possível”. O trabalho conjunto entre professores do ensino comum e professor de educação especial pode enfrentar dificuldades porque historicamente fazem parte de “um sistema que separou os professores da mesma maneira que isolou e categorizou os alunos” (ZERBATO, 2012, p. 3454).

Faltam ao professor da sala comum competências para lidar com aspectos referentes às especificidades e necessidades dos EPAEE no tocante às peculiaridades provenientes de suas deficiências, superdotação ou transtornos globais do desenvolvimento; mas parece faltar, todavia, ao professor da Educação Especial, a vivência da sala inclusiva, no sentido de que deve abranger e procurar as melhores soluções para todos, minorando o máximo possível as diferenciações a serem feitas e que podem se manifestar em alterações no currículo que beneficiem não apenas ao EPAEE, mas todos os alunos, contribuindo para aulas diferentes e mais significativas para todos.

### **3.3 Os inícios difíceis e a permanência na profissão: as histórias de Karen e Manuela**

Após a contextualização das narrativas de todos os outros professores, tecemos algumas análises a partir do relato de Karen. A professora vivenciou situações dilemáticas e difíceis para qualquer docente, seja qual for seu estágio de desenvolvimento profissional.

Karen, assim como outras professoras da pesquisa, apresentou dúvidas na escolha profissional, mas ao vivenciar uma situação de informal de brincar e cuidar de crianças e diante de sua relação positiva com a escola, percebeu que queria ser professora.

Eu tinha uma relação bacana com a escola, ficava angustiada quando as férias não terminavam logo, gostava do ambiente, gostava muito da biblioteca, então a escola de

um modo geral foi prazerosa, **eu não tinha uma percepção ruim da escola...** esse é um ponto. Então, durante um longo momento no ensino, no final do fundamental, aquele momento que você vai ingressar no médio e já começar a se preocupar com isso, **eu só cogitava licenciaturas**, então isso já é sintomático: ‘quero fazer letras porque eu gosto de ler’, ‘ah, mais eu não gosto das regras...’ li um pouco sobre a profissão... ‘ah não quero letras. Eu sempre me dei bem, um pouco, com matemática. Vou fazer matemática’, ‘não, matemática talvez não...’ Então, ‘vou fazer história, gosto também’, tudo era licenciatura e eu já tinha clareza de que todas essas escolhas levavam a ser professora. Eu não pensei, ‘vou fazer letras porque eu vou virar escritora, uma crítica ou uma tradutora como alguns colegas meus, que são formados hoje...’ ‘Não, vou fazer matemática para fazer um projeto, me especializar em física’, não, **era para ser professora** (PROFESSORA KAREN).

O fato de desejar ser professora expressou-se de forma muito marcante na narrativa de Karen, especialmente por idealizar não apenas a profissão, mas a figura do professor.

Então, curioso isso, como eu enxergava os professores? “Eu sempre enxerguei os professores de maneira idealizada e hoje eu penso, eu percebo bastante isso”. Então também tinha uma tendência de ‘eu vou seguir uma profissão que é muito maravilhosa’, assim, ‘eu vou ser uma pessoa respeitada, as pessoas vão confiar na minha palavra, vou dar subsídio para quem não entende sobre determinados assuntos, poderei ser uma comentarista sobre tudo’. Eu tinha uma ideia de que o professor tinha uma gama de saberes quase inata. Eu enxergava eles como heróis, como mulheres muito inteligentes, então todas as minhas professoras e professores, mesmo eu recordando os perrengues que eles passavam, ‘não, mas os alunos é que estavam errados, eles sabiam’; não enxergava fragilidades. Os sentimentos que eu tinha na época eram todos eram otimistas, por mais que a conjuntura denunciasse outra coisa, por mais que os parentes, as pessoas da minha família dissessem: “Que absurdo seguir nisso”, por mais que os pais dos meus colegas, que também iam prestar vestibular achassem isso absurdo, eu ainda mantinha essa ideia de que a docência era uma coisa muito divina, não era no sentido religioso, ainda, não era, porque no início da graduação isso pegou um pouquinho na convivência com os colegas, até por alguns momentos eu achei, ‘será que realmente pode ser uma vocação, uma coisa?’ No início da graduação eu acho que isso ficou um pouco latente com a convivência, mas antes não, até mesmo porque não eram só os professores da minha escola que eu admirava (PROFESSORA KAREN).

Começa a esboçar as primeiras dúvidas em relação a como e o que, ensinar. Por se destacar em suas notas e ser uma estudante aplicada, Karen imagina que apenas saber o conteúdo ensino garantiria uma boa aula. Nesse sentido, as idealizações e a falta de um acompanhamento sistemática desde o período de Graduação, que garantisse discussões sobre não apenas a fase de descobertas do início, mas que já problematizasse que as incertezas seriam comuns e que poderiam contribuir o desenvolvimento de saberes e conhecimentos especificamente ligados à experiência da prática pedagógica.

Karen ingressa cheia de expectativas diante da nova profissão:

Depois que eu me formei eu comecei a ser professora. Eu me formei com vinte e um anos. Eu entrei com dezessete e saí com vinte e um. Isso foi uma coisa muito curiosa, porque durante a graduação, eu tinha uma leve sensação de que tudo que eu estava

aprendendo na graduação, ia servir. Não é que não serviu, mas o conhecimento que você apreende na graduação é abstrato e demora, ele tem que passar por algum processo, que eu não sei o nome, eu não sou da psicologia, e eu não estudo a aprendizagem, eu não sei, não sei sobre isso, mas tem alguma coisa. Você precisa de algum clique, não sei se é uma experiência, um ritual, alguma coisa precisa acontecer para que aquilo que parece abstrato, se operacionalize. Então durante a graduação, tudo que eu aprendia me deixava tão confiante, é tão irônico até falar sobre isso nesse momento, porque eu percebo que eu tive aula com a professora de matemática e ela dava umas estratégias, mas o fato de eu já ter facilidade com matemática, jamais permitiu que passasse pela minha cabeça o tanto de dificuldade que eu tive para ensinar aquilo para os meus alunos, para ensinar para uma pessoa, o que é o número (PROFESSORA KAREN).

Como ressalta Silva (1991, p. 54 -55):

Quantos são os professores brasileiros que, ao iniciarem-se no magistério, efetivamente sabem o que e como ensinar? Quantos são concretamente preparados para analisar as consequências de suas opções e do seu trabalho numa escola? Quantos têm uma vivência com crianças reais, historicamente situadas? Eu diria que poucos, muito poucos... devido ao caráter excessivamente teórico e livresco dos nossos cursos de preparação e formação de professores

É evidente ser necessário progredir nas propostas de formação inicial dos professores, mas o desenvolvimento profissional docente que precisa ocorrer ao longo da carreira pode contribuir para auxiliar nesse processo. Ainda distante da realidade, as idealizações e comportamentos de Karen, procuraram se adequar ao novo momento da vida.

Então, quando eu me formei eu tinha uma certa convicção de tudo que eu tinha aprendido na faculdade ia me ajudar muito, essa era uma certeza e isso se confirmou quando eu fiz o primeiro concurso da minha vida, porque imagina, você faz o concurso, fica em terceiro lugar, num monte de gente concorrendo com você, você sabe que a prova é elaborada pela VUNESP. Então, quando eu fiz a prova e eu fui bem, ‘nossa, mas eu estou muito pronta para ser professora, estou super pronta, vai dar tudo certo’, eu fiquei super feliz. Eu me lembro que a diretora da escola onde eu trabalhei, [...] encontrou comigo e com as outras pessoas que tinham passado, a gente teve uma conversa, ela foi tão simpática, que aí aquilo também me fez pensar que, ‘a escola é um lugar realmente muito maravilhoso, muito bom, muito bacana’, e aí fui. E engraçado é que tudo é tão subjetivo, eu comprei até uma roupa para ser professora, porque eu era muito jovem, vinte e um anos, e além de ser jovem, toda a minha experiência de vida, respirava juventude. O meu cabelo era vermelho, eu já tinha tido *piercing* no nariz, mas eu já tinha tirado. Imagina isso, até antes do concurso ‘eu não vou trabalhar de *piercing* no nariz’, uma bobagem, mas fazia parte do personagem que eu queria ser (PROFESSORA KAREN).

Ao nos depararmos com o relato de Karen, identificamos que seu desejo em ser professora era, de fato, genuíno. Ela estava fazendo cursos técnicos e preparando-se para possivelmente ser engenheira, quando optou por ser professora. A desvalorização docente passa também por questões de capital cultural (BOURDIEU, 1979), como se a docência atualmente fosse destinada apenas a pessoas sem qualquer outra opção profissional ou que não tenham um

desenvolvimento cultural significativo. Interessante perceber que os docentes que realmente exercer a profissão logo são desiludidos e abandonam a carreira, em decorrência das condições de trabalho a que são expostos.

A princípio, Karen pegou uma sala com menor número de alunos, mas logo percebeu que foi atribuída a ela uma turma extremamente difícil, com alunos sérios problemas de aprendizagem. Alguns aspectos merecem discussão:

- A diretora tentou passar uma imagem de que uma sala pequena não seria difícil para a professora novata;

- A professora Karen sentiu-se em dificuldades diante de uma sala tão diversa. É cobrada especialmente pelo comportamento das crianças e há uma dualidade em relação à aprendizagem: ao mesmo tempo em que precisa dar respostas para o que os alunos aprendem, percebemos um desinvestimento da gestão em relação a esses estudantes, questionando os investimentos da nova professora para que eles pudessem aprender.

A escola era pequena, as salas eram pequenas. Não sei, eu não fazia uma avaliação assim, muito acurada do lugar. Ali onde era, eu achava que a escola era boa porque eu já tinha escutado alguns boatos da cidade, ‘ah, mas essa escola é muito boa, imagina se você tivesse ido’, ai, como chamava o lugar? Tinha um lugar, lá na região da cidade, uma vila, eu não sei o nome. ‘Imagina se você tivesse ido para lá, você ia chorar, arrancar seus cabelos’. Algumas pessoas já estavam comentando isso, então eu, ‘nossa que ótimo, eu estou aqui, que bom’. As salas foram atribuídas, eu não escolhi sala nenhuma. Me foi atribuída, e eu lembro que a diretora me disse o seguinte: “Eu vou te passar uma sala que é pequena, só tem onze, treze alunos, e eles têm muita dificuldade, mas”. Assim, **sinceramente, eu acho que ela quis dizer que me passou uma sala pequena porque eu estava no começo e era para ficar confortável, mas isso era mentira, porque os alunos da minha sala, eles eram tão diversificados, eles estavam em etapas tão distintas uns dos outros e até etária, sabe? Tinha aluno com seis, tinha um aluno com seis, sete e tinha aluno com doze.** Por exemplo, o Bruno tinha doze, a Paola tinha doze, um outro menino, o Rui, bem novinho, tinha uns sete no máximo. Então era meio assim, que eu não acreditei muito depois, quando eu experienciei a sala, que a sala tinha sido passada para mim porque eram poucos alunos e eu ia, meio que, como se fosse um ensaio, você vai começar, vai aprender a lidar, depois você lida com turmas maiores. E não foi bem assim, na verdade a sala era bem complicadíssima, porque tem uma coisa que eu não sei se todo professor passa (PROFESSORA KAREN).

Diante de uma sala extremamente diversa, Karen não sabe o que fazer, qual postura adotar. Tancredi e Reali apontam que:

O conjunto de novos papéis e responsabilidades, em combinação com a sobrecarga de demandas, podem “minar” as energias dos iniciantes e converter esperança e otimismo em crises dolorosas e na vontade de abandonar suas atividades. Seus questionamentos intermináveis não encontram fontes seguras para oferecer as respostas (TANCREDI; REALI, 2006, p. 3)

Apesar de terem se passado alguns anos que esses fatos ocorreram, ao listar vários episódios e opiniões em relação à iniciação docente, Karen parece suscitar as mesmas emoções pelas quais passou:

Eu não sabia nem o que fazer, [...] fui pela intuição e eu achava que eu não iria fazer isso. Na própria graduação, quando eu fiz o estágio, eu critiquei bastante a professora que me deixou assistir as aulas. Eu achava que ela gritava muito, eu achava que ela era muito autoritária, e eu não queria fazer isso. Quando eu entrei na sala de aula nos primeiros dias e eu vi que, as crianças são livres, elas vão levantar, elas vão abraçar, conversar, brigar, **a primeira coisa que eu fiz foi ser autoritária e gritar, isso foi uma coisa super marcante para mim, porque eu pensei, mas eu não ia fazer isso, e eu não sei o porquê, mesmo tendo tido a formação.** Veio em mim a própria experiência de ter sido aluna e de ter visto outra pessoa na docência, então mesmo eu tendo criticado a professora do estágio, eu me agarrei mais a experiência do vivido do que aquilo que eu tinha lido, porque não parecia a meu ver, que era confiável seguir no caminho para o qual eu fui formada, que era 'vamos conversar então' (PROFESSORA KAREN).

A situação de Karen nos mostra que apesar dos esforços empreendidos, a formação inicial ofereceu apenas um "antídoto fraco ao poderoso processo de socialização que os professores vivenciam em suas experiências prévias como alunos" (BALL e COHEN, 1999, p.5), seja como acadêmicos do curso de Graduação ou em sua escolarização prévia. Tudo o que previra como prática adequada não conseguiu operacionalizar face a realidade de sala de aula.

Essas experiências, por sua vez, muitas vezes se caracterizam por serem diferentes das ideias veiculadas nos cursos como desejáveis e consideradas adequadas ao cenário escolar da época. Desse modo, é provável que a formação necessária para os professores transcenda o que vivenciaram como estudantes ao longo de suas trajetórias escolares e mesmo em seus cursos iniciais de formação profissional (TANCREDI; REALI, 2006, p. 2).

Fundiram-se os sentimentos de novidade com o de ansiedade, característicos do início da profissão. Huberman (1995) ressalta que os estágios de sobrevivência e descoberta que caracterizam o início da docência. A sobrevivência tem relação com o 'choque do real', ao constatar a complexidade das situações na profissão que envolve:

O tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 1995, p. 39).

Nesse sentido, Karen expôs:



Não, no primeiro momento que eu percebi que eles eram crianças, que eles queriam brincar, que eles iam se descontrolar, eu senti medo e imediatamente eu falei: “Pode parar! Que não sei o que...”. E eu já estava falando alto e meio que tirando força das entranhas para mostrar uma autoridade, vários mitos pela minha cabeça, se eu for super brava agora eles vão me respeitar depois. Se eu for brava demais, será que eles não vão gostar de mim. ‘Que tom que eu devo usar? Que tom não devo usar? Bato na mesa? Não bato? Eu gritei e eles agora não estão respondendo. Então assim, um conflito, uma coisa bem ruim assim de início, mas tinha uma parte gostosa também, que era prazeroso, mesmo tendo essas dificuldades, é o primeiro momento que alguém te dá responsabilidade e ela dá um certo prazer, você se sente capaz, então eu fiquei super feliz que eu pude entrar, sentar e falar: “Nossa, agora eu vou passar esse momento, eu estou no comando”. **Apesar de aterrorizante, gostei dos alunos, mas começaram os problemas já no decorrer. Eles são de várias ordens, primeiro da sala, segundo da gestão da escola e das pessoas que trabalhavam na escola e o terceiro da minha inexperiência. Esses foram os três problemas que eu tive no início da carreira. Então assim, primeiro com a sala, os meus alunos, eu tinha uma aluna, a Paola, ela não era alfabetizada, e eu não sabia como alfabetizar ela** (PROFESSORA KAREN).

Valli (1992) discorre que os problemas que mais afetam os professores iniciantes são: a imitação acrítica de comportamentos observados, o seu isolamento, apresentação de dificuldades relativas à transformação dos conhecimentos adquiridos anteriormente em práticas e desenvolvimento de estratégias de ensino, que auxiliem a saber como fazer.

É bastante comum que, além de dúvidas no manejo da sala, o iniciante enfrente situações difíceis em relação aos conteúdos. A soma da diversidade da sala, a falta de um acompanhamento da iniciação à docência aliado a um grupo gestor autoritário e não efetivo, começam a surtir efeito na iniciante Karen. Gomes et. al. (2007) defendem que em uma escola onde prevalece um modelo de gestão autoritária e centralizadora, não apenas o corpo docente sente-se desestimulado, como os próprios alunos, que tenham qualquer tipo de necessidade educacional especial, têm dificuldade de demonstrar sua capacidade cognitiva, fazendo agravar a sua situação de deficiência ou dificuldade.

Era o terceiro ano, que seria correspondente a antiga segunda série. Ela [a aluna Paola] não era alfabetizada e eu não tinha capacidade alguma de alfabetizá-la. Eu precisaria me reconstruir, eu precisaria ler de novo, estudar a O., pegar meus cadernos de um ano atrás, para tentar ver, porque para mim ela não saber nada, ela não reconhecer todas as letras do alfabeto, já era um problema sem solução. A meu ver não era pessimismo, era insegurança, eu não achava que tinha capacidade para poder alfabetizá-la e ao mesmo tempo tinha um aluno na minha turma que chamava Lucas. O Lucas, segundo a gestão da escola, tinha transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, a Paola, era X Frágil, esse era o nome que a coordenadora me falou. Então para ela, na visão da coordenadora, [...] eles dois eram alunos com deficiência, mas eles não eram pessoas; com deficiência até é eufemismo, porque ela não considerava isso, considerava eles a baixo do... do bom mesmo, não era só no bom sentido. Não era só no sentido normal, era do bom mesmo, ela avaliava mesmo eles, ‘ai, que merda que esses alunos estão aqui’, me transparecia isso. ‘Poxa, que pedra no sapato, que porcaria’. Então, não era nem naquela perspectiva cristã ou solidária de ‘nossa’, ou do coitadismo ‘ai tadinho’, não. Era assim ‘nossa, fazer o que’ e ‘não adianta’ e ‘não aprende, não sabe’, ‘vixi, olha, é a tal, é a segunda, terceira vez que

essa pessoa está, esse aluno está fazendo’, ‘já falei para a mãe levar não sei aonde’ ‘não adianta, não sabe’. O Lucas era ‘o louco’. Transtorno de déficit de atenção não era a palavra, era ‘o louco’. ‘É louco, esse menino é louco’, ‘ele tem problema de cabeça’. Então assim, era meio que ‘eles são o câncer da sua sala’, era nesse sentido e é curioso, porque eu tive mais problemas. Tive problemas com eles mesmo, com esses dois alunos, mas eu tive problemas também muito complicados com outros alunos, e ninguém achava que isso era importante porque já tinha o estigma com eles dois (PROFESSORA KAREN).

É particularmente contraditória uma postura como a da gestora citada porque explicita de forma bastante clara a concepção de que nem todos podem aprender e que para determinados grupos as ações serão apenas simples, sem investimentos. O fato de todos os estudantes citados por Karen estarem em sua sala já demonstra as concepções de educação da escola: os grupos segregados, vistos como problema da escola, precisam permanecer à parte para não importunarem os demais. Podemos inferir que este tipo de configuração de sala de aula é atribuída aos professores iniciantes não apenas por se tratarem de situações com as quais docentes mais experientes (que em um processo de atribuição de salas escolhem primeiro) não querem lidar, mas também por ser necessário manter o status quo: esse tipo de arranjo desafia a prática pedagógica mesmo dos docentes com experiências mais consolidadas. É evidente que isso passa pelo crivo da gestão, com uma intenção clara em todos esses aspectos.

Libâneo (2001, p. 65) ressalta que “não é possível a escola atingir seus objetivos e suas propostas curriculares sem formas de organização e gestão”. Nesse sentido, apresenta argumentos para justificar a necessidade da revisão da escola globalmente sendo preciso compreendê-la no contexto da educação inclusiva. O autor ainda defende que “há relação entre o que acontece no contexto da organização escolar e o que acontece nas salas de aulas”.

Em sua percepção, Karen disse ter sentido que a configuração de sua turma era tão diversa, montada especificamente para conter todos os alunos que não conseguiram ser alfabetizados por outros. A reação de todos ante a ela era difícil, fazendo-a sentir-se trabalhando com estudantes que representavam a pior parte da escola. Como é possível pensar em um trabalho que valorize as diferenças e contribua de alguma forma para a inclusão, quando se faz parte de um meio tão estigmatizado?

**Então essa minha turma, eram os onze lixos da escola e os motivos pelos quais eram considerados lixos, diversos.** Um dos motivos era meio que um fracasso biológico, que era esse: ‘ele tem um problema, ele tem uma síndrome, ele tem um transtorno’. Uma parcela era isso, ‘ele já é deformado, ele já não serve’. Uma outra parcela era de conduta, mas aí é culpabilização mesmo, por desigualdade social, pela questão social, então ‘a família dele é uma porcaria’, ‘a mãe dele não tem nada’. Da mãe do Bruno, ‘a mãe dele deixa ele sujo, não sei o que’, ou ‘não deve nem ter sabonete em casa, não é limpa, é porca, ela cata latinha, nem deve tomar banho, não sei o que’. Todo aquele julgamento e tal, ou ‘ah, a mãe é drogada, o pai presidiário’,

ou ‘ai, a mãe é uma mulher da vida’. Então assim, **todo mundo tinha uma explicação para não aprender** e estar na minha sala e todas as explicações, **nenhuma delas eram porque talvez simplesmente, o professor de algum deles não tenha conseguido, ou que por outro motivo, ou porque eles ainda eram crianças, ou porque eles gostavam de brincar, ou porque eles tinham um tempo diferente dos outros**, não, essa era, mas essa explicação só veio depois, porque no começo era ‘você fica com uma sala menor’ e depois quando eu comecei a me desesperar, né? Primeiro era por isso, porque era uma sala menor e depois quando eu comecei a me desesperar e dar muito trabalho na escola, começaram a me apresentar as justificativas, ‘ah, é por isso, por isso, por isso, por isso e por isso’.

Aprender a ser professor diante de situações como essa, em que o fracasso escolar dos alunos é denunciado, produzido e sustentado, fruto de uma visão excludente e da incompreensão da educação como direito de todos, sem dúvida constitui-se como uma situação perversa. Não há estímulo à troca, colaboração e à inclusão. Sage (1999) contrapõe que:

Os diretores de um sistema que está indo em direção rumo a um ambiente mais inclusivo desempenham um papel importante no exemplo do comportamento cooperativo. Tanto o diretor como o chefe ou supervisor do escritório central podem influenciar o ambiente pela maneira como exercem suas funções. [...] A maneira pela qual os diretores exercem as forças simbólicas e culturais através de suas atitudes e comportamento é particularmente importante quando se exemplificam as ações e as atitudes necessárias para a prevalência de um ambiente inclusivo nas escolas (SAGE, 1999, p. 136).

Outro aspecto, ainda ligado à questão, disse respeito às reuniões pedagógicas, na visão de Karen, um espaço com potencial de aprendizagem para auxiliar o professor iniciante.

O outro problema era a gestão. [...] Não aprendi nada na HTPC. Não tive reunião e a diretora da minha escola não tinha autoridade nenhuma. Ela delegava essa autoridade para a coordenadora da escola, a meu ver uma pessoa completamente desprovida de conhecimento para exercer aquela profissão (PROFESSORA KAREN).

Para o professor que inicia na carreira, Gabardo e Hobold (2013) elencam que as contribuições de colegas mais experientes se constituiriam em apoios importantes para superar os desconfortos e dificuldades do início da profissão. Nesse sentido, um espaço de troca pedagógica e acolhimento por meio de ações como reuniões formativas/explicativas poderiam trazer elementos importantes para a integração desse novo professor no grupo. Nem sempre é preciso iniciativas em formato de programas específicos para gerar um clima acolhedor.

A acolhida ou mesmo as ideias de gestão democrática não estavam no rol de características dessas gestoras. Em busca de uma qualidade de ensino, de permanecerem com a fama positiva sobre a escola em relação ao desempenho dos alunos, na visão de Karen, ambas eram autoritárias.

Enfim, ela [a coordenadora pedagógica] tinha um problema e eu sentia que esse problema dela era com iniciante. Ela tinha uma vontade de dar o primeiro, e é uma coisa curiosa, porque eu cheguei na sala de aula e queria botar banca nos meus alunos porque queria que eles me respeitassem. **Então ao meu ver, na minha experiência de vida, de senso comum, distorcido, eu grito para obter respeito para o resto do ano e ela fez a mesma coisa com os professores do início. Ela chegou super autoritária**, com aquele, ela tem um jeito da fala para te conduzir e se você não consegue discordar ali, se você discorda depois, mas é uma coisa complicada, porque **ela é autoritária, uma pessoa autoritária e ela fez isso de forma exagerada, caricatural, com a gente, assim, com os professores que estavam comigo, com a Ariane, com nós, porque ela queria que nós respeitássemos ela pelo resto do mandato dela como coordenadora**. Então ela chegou batendo muito de frente comigo, muito mesmo, e ela começou a tomar atitudes que foram me desestabilizando, me fazendo passar noites mal dormidas, cogitar não trabalhar mais lá, mas não assim de forma decisiva, ‘eu não vou trabalhar’, mas assim, sabe aquela reflexão chata: ‘será que vale a pena? **Será que eu não deveria prestar outro concurso?**’ (PROFESSORA KAREN).

A presença de uma coordenadora pedagógica autoritária e com práticas desprovidas de ética, levaram Karen a se questionar em relação a tudo que envolvia sua prática, enquanto aprendia a ser professora diante da diversidade da sala. A postura da gestora em nada contribuía para uma prática mais inclusiva, pelo contrário, selecionava e hierarquizava as crianças.

Porque ela chegava e dizia, entrava na minha sala e falava: “Professora Karen, quero o caderno de um aluno da sua sala agora”. Eu não acho isso uma atitude correta, porque o tom de voz que ela usava para pedir isso era inquisidor, então ela falava: “Quero um caderno da sua turma agora”, eu já pensava, ‘nossa, ela quer um caderno da minha turma para verificar, ou que eu não corrija algo, ou que eu corrija de forma errada, ou que o conteúdo está errado, ou a didática está errada, ou o aluno é ruim porque é minha culpa’. **Nada na minha mente sinalizava que aquilo era uma atitude para valorizar meu trabalho, pelo contrário, era aquela coisa de investigação, tipo faça no pescoço mesmo** e eu lembro de ficar paralisada assim, sem reação, ‘ah, de qual aluno?’ **‘Um caderno do pior aluno, um caderno do melhor aluno’**. Ela falava isso em voz alta e não me deixava alternativa para classificar os meus alunos e eles não são idiotas, eles são crianças, é diferente. Não são assim alheios, eles sabem o que é melhor e o que é pior. E como eu me dirigiria agora, ao aluno que tem o pior caderno? Então qual era a atitude que eu tomava? Essa vez que ela me chamou eu ainda tive sorte, abri o armário e peguei o caderno de um aluno que não tinha ido na aula e pedi o caderno do melhor aluno, que era o Roberto, estava na sala, considerado pelas outras pessoas, em alguns momentos até por mim, como o melhor aluno. Então entregava o caderno, **mas eu fiquei durante um tempão pensando nisso, ‘de quem eu deveria pegar o caderno? Da Paola? Só porque ela não é alfabetizada ela é a pior aluna?’ Que critério a gente tem para avaliar isso, em melhor e pior, uma escala tão rígida**. Ela ia com o caderno, **demorava muito, muito mesmo para voltar, o que fazia com que eu não desse mais aula naquele dia, porque eu estava nervosa, não conseguia prosseguir**. Então eu me pegava pensando, pensando, e a sala pegando fogo e voltava, pensando, incomodada. Isso, para mim, **eram pequenos assédios diários que iam inviabilizando a minha prática docente**. ‘Ah, cheguei, está aqui, está tudo certo’ e eu falava: “mas o que que aconteceu?” ‘Não, está tudo certo’. Esse ar misterioso dela para mim era uma porcaria. Por quê? Porque isso que ela fez de não me responder para que ela pegou o caderno, o que foi que ela avaliou, era uma forma de me ferir, de me atacar como professora mesmo, porque você sempre tem o direito de saber quais são os critérios pelos quais você é avaliado, não pode ser às cegas. Então eu ficava sempre preocupada e isso não foi só no primeiro ano não, sabe? (PROFESSORA KAREN).

O conjunto de novos papéis e responsabilidades, em combinação com a sobrecarga de demandas, especialmente em casos onde a relação entre gestor e professor chega ao limiar do assédio moral por estarem carregadas de autoritarismo e falta de apoio, podem “minar” as energias dos iniciantes e converter esperança e otimismo em crises dolorosas e na vontade de abandonar suas atividades. Seus questionamentos intermináveis não encontram fontes seguras para oferecer as respostas (TANCREDI; REALI, 2006, p. 3).

A relação de Karen com a gestora assemelha-se à situação vivida por Manuela. Aparentemente com postura de ajuda por parte do gestor, associava-se à coerção.

Ela queria me constranger, ela queria colocá-los embaixo para poder ficar vigiando o meu trabalho de forma que me coagisse, que não é para ajudar, porque eu não entendia que tanto de sondagem, que tanto de investigação era essa que não resultava em nada. ‘Quero ver seu caderno, quero fazer tal coisa’, me chamando, me chamando, naquela diretoria, aquele inferno, me chamando sempre, me questionando sempre, mas não me dava um *feedback*, sabe? **Não dizia: “Olha está errado, então vamos sentar, vamos fazer”.** Então, eu não tive apoio nenhum, não conversei comigo e a única vez que eu tive realmente, que eu pedi auxílio, eu nem lembro porque, ela pegou um caderno assim e começou a me explicar umas coisas, que eu não acreditava que ela tinha sido formada (PROFESSORA KAREN).

No caso de Manuela e Karen as piores salas parecem ser atribuídas com a intenção de atestar a incompetência e despreparo. São dadas salas difíceis aos iniciantes e na sequência as cobranças são ainda maiores do que sobre outros, como uma maneira, talvez, de fabricar motivos para deslegitimar o desenvolvimento do novo profissional. São impostas barreiras para trabalhos diferentes justamente para um boicote ao possível sucesso do iniciante. Ainda assim, quando o trabalho é bem desenvolvido, encontram-se outros meios de “vigiando e punir” os docentes iniciantes.

Manuela, em situação semelhante, também com uma sala bastante difícil e “vigiada” pela gestão, sofreu três processos administrativos no mesmo ano.

Quando você entra na escola, você tem um gás diferente e você tem mais atitude talvez para ir contra uma maré, que te força a fazer as mesmas coisas. **No final dos dois anos eu já estava muito, muito cansada.** Muito cansada de ter que explicar tudo que eu ia fazer, muito cansada de ter que justificar tudo que eu ia fazer, muito cansada de ficar mostrando que as crianças tinham apreendido, muito cansada de falar, “Olha, dar aula pode ser diferente”. Muitas vezes, eu tive o apoio de alguns professores que eram da casa, mas muitos acharam que eu queria mostrar serviço e eu não estava ali para mostrar serviço. Eu não era filha de ninguém, parente de ninguém da prefeitura, então não tinha porque eu mostrar serviço e aí acabavam apoiando a questão da gestão contra o meu trabalho e foi nisso que surgiram os processos administrativos. Não, o primeiro processo administrativo foi por conta da utilização de espaços além da sala de aula. É ridículo isso. Olha, quando eu recebi o processo eu falei assim: “Mas por quê”? Na época a gestora falou assim: **“Olha Manuela, é porque você usa muito**

os espaços fora da sala de aula”. A gente foi para julgamento e a equipe falou assim, **“Olha, isso não é atributo para abrir um processo administrativo em estágio probatório”. O segundo processo foi sobre a questão da permanência, porque eu tinha alguns dias que eu faltava por conta do mestrado, mas essas faltas tinham sido autorizadas pela secretaria de educação e pelo prefeito.** A gente precisava entrar por escrito com isso. O segundo processo, por conta das faltas, também não deu em nada, porque elas já estavam justificadas. Mas o que eu percebi era que assim, toda vez que eu recebia a tal da carta, desse processo administrativo, ela sabia que as faltas já estavam justificadas, eu não levava inclusive atestado algum, já estava tudo liberado, sabia os dias da semana que eu iria me ausentar, quantas vezes por mês iria e eu não tinha nenhum ônus no meu pagamento também, por conta da dispensa local. **Mesmo assim, a vez que eu recebi a carta por conta disso, já percebi que não era algo assim simplesmente para... ‘não, nós estamos olhando para você’, entendeu? Eu percebia muito isso dentro da escola. E a terceira foi por conta de um projeto** (PROFESSORA MANUELA).

Com um projeto bem elaborado e bem-sucedido sobre alimentação, Manuela trabalhou uma série de conteúdos curriculares com seus estudantes, propôs visitas a horta e supermercado, abrangeu a comunidade local e envolveu seus alunos na aprendizagem por meio métodos diferentes, como o trabalho com projetos (HERNANDÉZ, 1998).

E eu ganhei o terceiro processo por conta disso. Ah, porque eu queria sair da escola e uma das justificativas do processo era que não existia necessidade de sair da escola para a aprendizagem escolar. Quando eu cheguei para a banca, porque a organização da comissão já me conhecia, já era a terceira vez que eu estava ali. Só que dessa vez eu fui respaldada com advogado, porque já era uma perseguição interna mesmo. Não havia necessidade daquilo. A gente chegou e o meu advogado deu a voz a ela. Ela falou, berrou, inclusive foi extremamente desagradável. Disse que eu ‘matava as aulas com essa coisa desses projetos. ‘Para que projeto?! Aula era de saliva! Isso é aula!’ E que o que eu ‘queria era ficar passeando com as crianças’, que ela ‘não podia se responsabilizar por quarenta crianças fora da escola’, que ela ‘não tinha funcionários para isso’. E com isso um abaixo-assinado de alguns outros professores. Coincidentemente a ação do julgamento, foi num dia depois que um dos meus alunos tinha ganhado o concurso de redação, que foi um concurso regional. Teve um concurso municipal, que depois foi para um regional e no municipal, a minha aluna tinha ganhado. A aluna que não sabia ler no início do ano, a aluna que não sabia escrever no início do ano, tinha ganhado um concurso de redação, de frases, de composição de frases e um de redação. O meu advogado estava justamente com isso na mão e a comissão falou assim: **“Como é que a gente pode falar que ela não está dando aula? Se em quatro meses ela conseguiu fazer por essa criança e eu acredito que pelos outros também, mais do que em quatro anos ninguém tinha feito, porque, em quatro meses, ela não só está escrevendo e lendo, mas ela está ganhando concurso. Então, como é que ela não está dando aula? Então eu quero também participar desse não dar aula dela.** Por que o que é que ela está fazendo então, que está dando tão certo? Você não está vendo isso”? Foi quando, foi o primeiro, o único respaldo que eu tive em termos da escola, que não era da escola, era da prefeitura. ‘Olha, se você indicar essa menina mais uma vez aqui, a gente vai indicar você. Porque você também está em estágio probatório’ (PROFESSORA MANUELA).

Há uma série de eventos perversos nas narrativas citadas que nos ajudam a compreender que quando o professor iniciante passa por maiores dificuldades e há respaldo, isso pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional. Quando não recebe um suporte

para lidar com essa situação, a combinação de salas difíceis somada à falta de apoio da gestão e de um acompanhamento da iniciação à docência, pode tirar o docente da profissão.

Karen foi adquirindo várias experiências positivas, alfabetizando muitos dos alunos que não aprendiam e os resultados começaram a aparecer. Conseguiu incluir a aluna Paola no grupo por intermédio do investimento em sua aprendizagem. No entanto, diante de uma série de situações às quais foi exposta, decidiu prestar um novo concurso para outra cidade mais distante e foi chamada para o exercício no seu segundo ano como docente. Na segunda cidade, encontrou uma situação ainda pior: se antes “imperava” o autoritarismo, na segunda prevalecia o descaso com a situação pedagógica.

Eu fiz o concurso, lá eu não passei bem colocada como na Cidade 1, então eu não pude escolher. Eu fiquei com uma escola é... do pior, para o pior. Se na Cidade 1 tinha uma classe formada pelo lixo, na Cidade 2, no caso, a classificação extrapolava e não era por classe, era por escola. A escola para a qual eu fui designada era o lixo da cidade, então era lixo mesmo. Na percepção das pessoas era lixo. Então não era mais uma classe que reunia os piores, era uma escola que reunia os piores. E piores, é aquela velha história, o que é ser pior? Essa classificação passava por vários critérios e o mais forte deles era a questão social. Os alunos mais pobres vão para essa [escola]. Então era uma seleção, uma coisa velada na cidade, que empurrava essas famílias para o mesmo lugar, porque a Ariane, minha amiga, dava aula numa escola em que os alunos tinham um dinheiro para comprar uma coisa para fazer um presente e eu estava dando aula em uma escola onde no intervalo, a massa toda dos alunos se não estava descalço era chinelo de dedo. Isso era uma discrepância, uma coisa gritante, uma peneira social. Ela estava dando aula num mundo completamente diferente do meu. Enfim, eu fui para essa escola, porque eu não podia escolher. Eu fui e a fama corre, então todo mundo falava ‘**onde você dá aula?**’ ‘**Na escola tal.**’ ‘**Nossa! Você está ferrada.**’ ‘Nossa, por que você fez isso?’ ‘Era melhor ganhar R\$500,00 do que ganhar R\$10.000,00 lá, você está ferrada, ferrada, ferrada, ferrada.’ ‘**Por que ferrada?**’ ‘**É carteirada, gilete na sua cara, vão te matar, sabe?**’ ‘**Você está ferrada.**’ **Mas aí eu falei: “Gente, vou fazer o que, né? Vamos lá. Vamos pagar para ver”. Nossa, foi assim, o desencantamento total da docência. Aí sim, eu matei tudo que eu tinha pensado que era, nessa escola.** Eu entrei e no primeiro dia eles eram umas trinta crianças, umas vinte e oito assim impossíveis, completamente impossíveis, eles estavam brincando de escalar na cortina. Alguns viraram as carteiras para fazer cabaninha para brincar, ou estavam se esmurrando. Foi impossível fazer qualquer coisa. Então já no primeiro dia eu tive que chamar a diretora porque não importava o que eu falasse, eles não olhavam para mim, não, não, não, eu não representava autoridade nenhuma, era uma situação completamente atípica para mim, porque mesmo as salas mais difíceis que eu substituí na Cidade 1, não eram daquele jeito. E numa descrição básica, a escola era bem precária (PROFESSORA KAREN).

Outros problemas relacionados às condições de trabalho começaram a aparecer:

Um dos vários problemas nessa turma foram a agressão física, porque **eles me agrediam com frequência.** Então assim, um desses alunos, pendurou com os dentes na minha mão e com as unhas, ele parecia até um cachorro, porque como que você vai arrancar uma pessoa mordendo você, sem ter que agredi-la? Tipo, ‘solta, solta, solta, não, solta, solta, solta, ahh’, tirou, **pingava (ênfase acentuada) sangue da minha mão. Falei: “Gente, o que eu faço?** Eu tenho que fazer alguma coisa. O que eu faço agora?’ “Eu já estava tão chocada que eu não tive nenhuma reação, só pensava

em como sair dali. Fui conversar com essa diretora: ‘você lava a mão ali na pia, não sei o que’. Lavei a mão: ‘ai, ele é difícil mesmo, vou dar uma suspensão, fica sossegada’. **Eu falei: “Dona Cesleste, o que a gente vai fazer!? Dona Celeste, pelo amor de Deus”!** **Aí eu já comecei a causar problema, porque eu comecei a reclamar demais, demais. Comecei a mandar os alunos de cinco em cinco minutos para ela,** que eles iam resolver lá. A situação ficou tão ferrada, que eu chamei a secretária do município para ir lá (PROFESSORA KAREN).

Diante de situações complexas, podemos inferir que parecem prosseguir na carreira apenas os professores que tiverem fortes motivos pessoais. Através dos dados identificamos **de que forma duas boas professoras iniciantes,** com casos difíceis de aprendizagem e diversidade em sala de aula, conseguindo inclusive apresentar resultados significativos com alunos com deficiência – o que ainda parece ser um tabu – **resolvem deixar a docência.** Encerramos com um trecho importante da narrativa de Karen, permitindo-nos visualizar, através das palavras da professora, seu desencantamento pela profissão.

Eu vejo com fracasso essa experiência, me foi uma experiência tão ruim, que foi durante ela que eu decidi sair. Mas olha, para você ver como as coisas são complicadas, eu fiquei desesperada, triste, depois eu quis, eu pensei em várias coisas, pensava em como resolver o meu problema e fui tocando minha vida lá. Conversei com a diretora e não deu certo. Cheguei a conversar com a minha mãe e disse: “Eu escolhi a profissão errada”. “Ah, mas por quê?” “Escolhi e hoje vejo que errei”. “Nossa, mas que absurdo”. “Não, eu escolhi e eu tenho certeza que eu errei”. Porque como eu estava no início da carreira, as experiências poucas que eu tive, no caso da Cidade 1 e lá, era o meu ponto de análise do que era a docência e para mim se a Cidade 1 era o melhor que poderia ser e não era bom, porque, eu sempre ia trabalhar sozinha? **Porque o traço forte era a falta de suporte e não é clichê falar isso, é falta de suporte. Não é ‘ah, não, apoia’. Apoia, te dá o maior apoio moral, ‘você é ótima, você é maravilhosa’ e isso não tem nada a ver com apoio no sentido real da palavra, te dar força ou falar que anda ruim mesmo, por isso que todo mundo reclama. Não é reconfortante isso e não era conforto emocional exatamente o que eu buscava, era conforto profissional mesmo,** de falar ‘não, a gente vai ter que fazer uma reunião mesmo, porque a professora Karen não consegue’, teria que se ter feito isso, sabe? Eu via aquilo nas minhas veias. Teria que alguém fazer... ‘Olha, quantos alunos tem na sua sala? Quais são os que estão subindo nas coisas, os piores? Vamos diluir eles nas outras salas, porque não é justo que você fique com todos na sua. Pelo menos por um tempo então. Ou então sai você e coloca essa professora que está há vinte anos, super segura, para ficar com essa turma’, **já que a nossa palavra de iniciante é uma palavra exagerada, de quem está no começo, logo, logo acostuma.** Por que é que, ironicamente, os professores mais velhos são os que não pegam essas turmas? Sabe? Então isso me desanimou tanto, que eu falei: “Nossa, Cidade 1 foi o melhor que eu consegui, porque isso é inferno, isso não é realidade de trabalho, isso nem é trabalho, porque eu não estou trabalhando”. Eu não estava trabalhando, o que eu fazia para alguns alunos separadamente, não era docência, ‘porque você não pode dar aula para três’. Eu odeio essa frase, ‘Eu chego lá e dou aula para quem quer’. Não é aula para quem quer, porque a criança não tem autonomia para saber o que ela quer, no sentido da importância do estudo na sociedade, do domínio da leitura e escrita e da exclusão de quem não tem esse domínio. Ela não tem essa clareza. Então, você nunca pode dizer que ‘eu dou aula para a criança que está interessada, para a criança que quer’. Você tem uma responsabilidade de dar aula ao todo, inclusive de construir com ela uma autonomia que ela só vai ter posteriormente para decidir se vale ou se aquilo é ou não relevante para ela (PROFESSORA KAREN).



### 3.4 Resultados

O processo de reflexão contribui para que na conclusão deste estudo ainda surjam questionamentos e apontamentos. Contudo, procuramos nos ater em apresentar alguns resultados em relação aos nossos intuitos iniciais, para os quais procederemos de forma pontual.

A partir do problema:

**Que indicadores os relatos de professoras experientes e iniciantes apontam em relação a um acompanhamento da inserção e iniciação à docência na Educação Básica considerando a diversidade na perspectiva da Educação Inclusiva?**

Primeiramente, priorizamos ouvir os professores em relação à docência, optando pelas Narrativas. À luz da literatura, percebemos que a relação de ajuda entre experiente e iniciante é frutífera para vivenciar o início da docência de forma menos traumática. A partir do Objetivo Geral que consistiu em:

**Investigar os elementos das narrativas de Professoras Iniciantes e Professoras Experientes da Educação Básica que poderiam apontar indicadores para os princípios de um acompanhamento da iniciação à docência considerando a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a diversidade.**

Elaboramos os objetivos específicos com base em constante reflexão de modo que atendesse ao referencial teórico e metodológico.

Em relação aos objetivos específicos, pudemos identificar elementos que visem a importância do acompanhamento no início da docência com base nas narrativas construídas com os sujeitos.

Visando a melhor compreensão da relação entre objetivos, eixos e narrativas, expomos no Quadro 10 o modo como cada conteúdo serviu como referência para atender aos procedimentos da investigação.

Quadro 10 – Relação entre Objetivos específicos, eixos e narrativas.

Objetivos específicos	Eixos		Narrativas analisadas
1. Identificar a importância da participação em programas de iniciação à docência no início da carreira;	1º Eixo: A iniciação profissional: As relações de ajuda entre experiente e iniciante diante das dificuldades do início.		A história de Denise, Valentina e Manuela.
2. Explanar quais tipos de relação de ajuda entre experiente e iniciante podem auxiliar no início da docência e na permanência na carreira;			
3. Analisar as práticas vivenciadas de professores iniciantes e experientes diante da inclusão escolar;	2º Eixo: O que se faz com a diversidade?	Professores iniciantes e inclusão escolar	A história de Valentina e Manuela
4. Compreender quais elementos são necessários para formar professores experientes em inclusão escolar que poderiam se tornar futuros mentores;		Professores experientes e inclusão escolar	A história de Ester e Denise
		Indicação de trabalho colaborativo: problematizações acerca do tema.	As histórias de Patrícia, Flávia e Valentina
5. Identificar quais elementos compõem os inícios difíceis e que podem resultar na permanência ou não na profissão, investigando possíveis formas de enfrentamento para tal.	3º Eixo: Os inícios difíceis e a permanência na profissão		As histórias de Karen e Manuela

De forma geral, as narrativas nos levaram para casos mais ou menos dilemáticos, apresentando, com base nas trajetórias profissionais das professoras, sete histórias que trouxeram aspectos latentes ao nosso problema de pesquisa.

Com a análise dos resultados pretendemos trazer discussões a respeito de cada objetivo específico, indicando a análise das narrativas em conformidade com cada eixo.

1º. Em relação ao 1º objetivo específico, de **“Identificar a importância da participação em programas de iniciação à docência no início da carreira”**:

- a. Identificamos que Denise participou de um curso para Professores Ingressantes no primeiro ano de exercício profissional, que ressalta ter sido importante para sua aprendizagem. A oportunidade de começar a exercer a função docente sem ter ainda uma sala sob sua responsabilidade, iniciando como estagiária da prefeitura, fez com que a própria docente relatasse esse ter sido seu grande estágio, proporcionando-a vivenciar práticas pedagógicas reais antes de ter o compromisso com uma sala de aula apenas sua. Nono e Mizukami (2007)

ressaltam os primeiros anos de profissão como decisivos na estruturação da prática docente, não só por serem um período de intensas aprendizagens que influenciam a permanência ou não do professor na profissão, mas porque podem determinar o tipo de professor que o iniciante se tornará.

- b. Também Flávia aponta a importância dos estágios em um período anterior ao início do exercício da profissão. Foi através dos estágios que decidiu começar o trabalho com pessoas com deficiências. Com esse relato, podemos identificar que ainda há a possibilidade de pensarmos em práticas de estágio realmente formativas e potencialmente relevantes para futuros professores: não apenas um estágio de observação, mas prático, exercitando o ensino, sem ainda ser responsável por uma turma, como é a proposta do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>28</sup>, programa atualmente vigente no Brasil, mas com vias de encerramento. Para os estudantes que têm a oportunidade de vivenciá-lo, contam com um recurso a mais para estarem na escola com a oportunidade de vivenciarem a prática antes mesmo de terem iniciado a profissão. Este não é um programa de acompanhamento do início profissional, mas anterior, ainda feito durante o período da formação inicial. No contexto brasileiro, onde há ausência de políticas de iniciação, esses programas têm o potencial de auxiliar os professores que estão ingressando na profissão. No entanto, mesmo os programas ainda são escassos. Além disso, Flávia apontou que, ao ser designada para desenvolver o trabalho com as salas de Recurso do município onde trabalha, teve um ano de preparação para atender a tal demanda. Dedicava um período de trabalho diário apenas para o estudo dos assuntos pertinentes à montagem da sala. Esta também se designou uma experiência diferente diante do ingresso na atividade profissional.
- c. As outras professoras: Ester, Karen, Manuela, Patrícia e Valentina não ressaltam terem vivenciado experiências práticas de docência ou de estágio anteriores ao início na profissão. Estes sujeitos, em comparação com Denise e Flávia, parecem

---

<sup>28</sup> O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. [...] Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio. Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: Novembro de 2015.

ter vivenciado inícios mais difíceis. O que podemos dizer diante disso é que experiências de iniciação ainda durante o período da formação inicial podem trazer consequências positivas para um ingresso menos traumático na profissão.

2°. Considerando o 2º objetivo específico, de **“Explicar quais tipos de relação de ajuda entre experiente e iniciante podem auxiliar no início da docência e na permanência na carreira”**:

- a. Denise, em seu percurso profissional, teve a ajuda espontânea de professoras mais experientes, inclusive da própria orientadora pedagógica (uma professora experiente), que lhe forneceram atividades, emprestaram cadernos de planejamento para que soubesse trabalhar conteúdos específicos, indicando passos para conduzir práticas de ensino exitosas. Também Patrícia demonstra um vínculo profissional consistente com uma professora experiente em sua área (AEE), que tem lhe fornecido respaldo para atender às suas dúvidas e dificuldades.
- b. Manuela, Ester e Valentina também ressaltam o auxílio de professoras experientes, mas parecem ter recebido uma ajuda menos sistemática do que a que Denise e Patrícia receberam. É neste sentido que se torna pertinente qualificar o tipo de relação de ajuda/aprendizagem entre experiente e iniciante porque, sem uma intenção formativa específica, esse apoio pode acontecer de diversas formas, com maior ou menor grau de ajuda e sentido pelo iniciante como algo que de fato o auxilia ou não.
- c. Esse é fator que percebemos com Karen. Assim como as outras docentes, também recebeu ajuda espontânea de outras professoras experientes que se dispuseram a auxiliar. Contudo, suas dificuldades eram tão grandes, que isso não foi suficiente. O fato de ser uma relação espontânea também não nos permite analisar a qualidade dessa ajuda e se, os professores experientes em questão, seriam bons professores/formadores para auxiliar os iniciantes. Nesse caso, Karen sentiu-se perdida e analisa que suas dúvidas e de outras iniciantes deveriam ter sido discutidas em reuniões pedagógicas coletivas, dando maior atenção às dificuldades do iniciante. Nesse sentido, quando analisamos que a relação de ajuda se baseou em um modelo colegial (já discutido no capítulo teórico deste documento de tese), identificamos que este formato nem sempre

tem o potencial de acompanhar o início da carreira docente com eficiência e é por isso defendemos a ideia de programas planejados previamente.

- d. Ainda sobre essa questão, a professora Flávia também parece não ter contado com muito auxílio em seu início profissional e para esse aspecto não deu ênfase em sua narrativa, atendo-se mais ao seu potencial de formadora atual. Com esta percepção precisamos considerar outro elemento presente na narrativa dessa professora: por ser a mais experiente do grupo de sujeitos da pesquisa e encontrar-se perto do período de aposentadoria, podemos considerar que o envolvimento emocional com as questões referentes ao início da carreira não compareceu com tal força. Precisamos, portanto, atentar-nos para as questões referentes à memória.

3°. Em relação ao 3° objetivo específico de **“Analisar as práticas vivenciadas de professores iniciantes e experientes diante da inclusão escolar”** e

4°. Considerando conjuntamente o 4° objetivo específico de **“Compreender quais elementos são necessários para formar professores experientes em inclusão escolar que poderiam se tornar futuros mentores”**;

- a. Com o intuito de conhecer as práticas dos professores diante da inclusão escolar: o que vivenciaram professores experientes e iniciantes, isto é, entender as práticas inclusivas “reais”: percebemos que ainda como estagiária Denise enfrentou uma dose equilibrada de desafio: alfabetizar vários alunos no mês de outubro (último bimestre letivo). A docente esforçou-se e mostrou competência sozinha, mas foi respaldada pela confiança e incentivo de uma gestora, que mentora o processo e indica os elementos que ela poderia priorizar em sua prática. Haja vista que ela exerceu tal prática em um ambiente adverso, com alunos que ainda não haviam sido alfabetizados em decorrência da falta de habilidade de outra professora para alfabetizar. Poderiam indicar que tais alunos não aprenderam em decorrência de outras dificuldades de aprendizagem; no entanto, a docente realiza o trabalho de acordo com as expectativas. Essa experiência se reflete no trabalho pedagógico atual de Denise, uma vez que consegue usar métodos pedagógicos que trabalhem com todos os estudantes, garantindo um princípio inclusivo. Um aspecto que não estava em nossas hipóteses e compareceu na narrativa de Denise como elemento importante para o ingresso do professor, foi a presença de boas gestoras. A primeira, que a

orientou no estágio e a segunda, quando Denise assumiu o concurso como professora. Estas orientadoras assumiram e orientaram o trabalho dela. Denise relata não ter se sentido acuada, vigiada, mas respaldada, o que deu indicativos da importância do trabalho do gestor no ingresso do iniciante. Ela não foi “perseguida” tampouco ignorada, como apresenta o trecho de sua narrativa.

Um ponto muito positivo, foi a minha orientadora pedagógica. Na época, era a N. Eu falo nossa ela foi muito corajosa, porque ela acreditou no meu trabalho e ela não me conhecia. Ela me deixou à vontade na sala de aula, sabe? Ela foi me visitar, porque geralmente, com os professores novos, os orientadores, uma das funções é acompanhar o trabalho do professor iniciante, né? **Penso eu que não para criticar o trabalho, mas para poder orientar, para ensinar mesmo o professor iniciante nas estratégias dentro da sala de aula.** Ela foi uma vez, uma única vez, nesse ano, de 2003. E quando foi no mês de maio, começo do mês de maio, eu fui até ela e disse “N., os meus alunos já estão alfabetizados, eles estão escrevendo frases, já sabem parágrafo e pontuação, mas eu não sei...”. Então, eu não tenho nenhum problema de pedir ajuda. Se eu não sei, eu não sei. Eu amo ajudar, porque eu vejo que o que eu faço dá certo, então eu posso passar para o outro, para que dê certo também (PROFESSORA DENISE).

- b. As histórias das iniciantes Manuela e Valentina também apontam para a importância do uso da criatividade, métodos diferentes, como uma alternativa de realizar um trabalho que atinja a todos, dentro da sala de aula. Essas são as propostas mais usadas e, que apesar, da dificuldade do início, fazem com que elas alcancem resultados satisfatórios com suas turmas. Em ambas docentes atentamos para o uso da arte-educação, em formato de música, dança, teatro, inseridos dentro de um contexto de trabalho que atingiu os objetivos curriculares propostos, uma das maiores dificuldades quando se trabalham com salas de aula cuja característica mais expressa seja a diversidade dos alunos.
- c. Flávia e Patrícia apontam para a necessidade de integração com os professores das salas comuns, ainda sob a perspectiva de resistência daqueles em trabalhar a partir das diferenças dos estudantes. Apontamos na discussão dos dados a importância de pensarmos em uma perspectiva de ensino colaborativo de fato, com um estreitamento maior entre profissional da Educação Especial e da sala comum. Esse tipo de vínculo requer respaldo dos sistemas de ensino com os arranjos estruturais necessários que garantam a presença dos dois professores em sala de aula. Iniciativas nesse sentido têm sido feitas em alguns municípios e tomamos como referência a pesquisas de Vilaronga (2014; VILARONGA; MENDES, 2014), que analisou experiências de coensino no município de São Carlos/SP.

- d. Ainda nesse sentido, apontamos que os dados tanto de Ester, como de Denise, apesar de terem bons resultados com o atendimento às diferenças dos alunos em suas salas e de conseguirem avanços na aprendizagem deles, fruto de seus anos de experiências como docentes, colocam que precisam de apoio e suporte para trabalhar sob o ponto de vista da inclusão escolar. Nesse sentido, compreendemos que tais professoras experientes ainda não se sentem preparadas para formarem outros sujeitos na perspectiva do trabalho com a diversidade. Ainda que tenha bastante experiência em lidar com casos difíceis, Denise ressalta a necessidade de trabalhar em colaboração para aprender e atender melhor casos de EPAEE e de dificuldades de aprendizagem. Ao olhar sua narrativa tentando compreender sua prática, percebemos que ela tem muitos elementos inclusivos, mas que para ser uma possível formadora ou mentora para professores iniciantes em relação à inclusão escolar e trabalho com a diversidade, precisaria de ajuda de professores experientes da Educação Especial que trabalhassem na perspectiva de ensino colaborativo.

5°. Sobre o 5° objetivo específico, de **“Identificar quais elementos compõem os inícios difíceis e que podem resultar na permanência ou não na profissão, investigando possíveis formas de enfrentamento para tal”**:

- a. As narrativas de Karen e Manuela que trouxeram elementos claros de que a falta de suporte, apoio, melhores condições de trabalho (até mesmo de convivência pessoal) e de um acompanhamento do início para lidar com a diversidade em sala de aula, foi o que as levou a desistir da profissão.

Ao final da leitura deste trabalho e das narrativas construídas, poderia ser essa tese mais um reforço de que “o professor que quer, prossegue, continua na carreira”. No entanto, esse é um lugar comum que não compareceu em nossos dados.

Ainda tomando como eixo de análise a narrativa de Denise, identificamos que há, de fato, elementos pessoais importantes em sua história: a necessidade de trabalhar com a chegada dos filhos e do desejo de se sentir profissional. Podem ser elementos que não a deixaram desistir da profissão, mas os dados apontam indícios positivos em relação ao seu ingresso. Ao mesmo tempo, a docente deu vários elementos que incomodaram ao longo de sua trajetória profissional e ainda hoje a deixam insatisfeita, como questões salariais, estruturais que remeteram às

condições de trabalho. Apresenta momentos de desânimo sim, mas vê nas possibilidades de trabalho com os alunos uma razão para continuar.

As características pessoais da professora ficam bastante evidentes: é criativa, tem iniciativa, gosta de estudar e manter a qualidade no ensino, é apaixonada pelas possibilidades que a profissão oferece, contudo não parecem ser apenas essas características que a fazem ser bem-sucedida em sua prática. Ela tem uma clara visão de sua responsabilidade social enquanto docente, busca formação e aprimoramento. Foi também, em suas próprias palavras, “agraciada” por tantos cursos que teve a oportunidade de frequentar porque foram ao encontro de suas reais necessidades.

Com base na narrativa da Professora Denise, temos elementos que nos respaldam a dizer que seu ingresso, subsidiado por vários elementos positivos, como as redes de ajuda que teve dos cursos, gestores e professores experientes, bem como a experiência trazida como estagiária (tendo a oportunidade de nesse período já lidar com a diversidade em sala de aula), contribuíram em conjunto com os fatores da vida pessoal da docente para um início de carreira de sucesso. Por ter sempre trabalhado com uma diversidade grande em sala de aula, foi adquirindo um traquejo maior para lidar com as diferentes características dos alunos, também dos estudantes público alvo da Educação Especial.

Sua narrativa difere-se, por exemplo, da história de Karen. Esta demonstrou um profundo desejo em ser professora e preparou-se em termos de conhecimento dos conteúdos, da função da escola, mas não teve a experiência da maioria dos fatores positivos vivenciados por Denise. Sua única vivência em comum foi o fato de ter a ajuda de alguns professores mais experientes da escola em relação ao trabalho com alguns conteúdos, mas não em relação ao que fazer diante de uma sala repleta de alunos com diferentes dificuldades, entre elas de aprendizagem e comportamento, alunos expostos a situação de risco como também vários casos de alunos com deficiência. Em seu primeiro ano, a docente Karen teve muitos avanços favoráveis com esses alunos, mas o seu relato apresentou uma situação tão adversa, que mesmo tendo respostas positivas dos estudantes, não foi suficiente para manter forte em si o sentimento de descoberta (HUBERMAN, 1995) e de realização proveniente de um trabalho genuinamente seu. Foi uma situação dilemática diante da falta de apoio da gestão, da ausência de um acompanhamento específico para sanar dúvidas metodológicas, curriculares e atitudinais para lidar com os estudantes que aos poucos foi fazendo-a buscar outras possibilidades.

A segunda escola onde Karen trabalhou apresentou uma situação de menor apoio ao professor ingressante e uma turma de estudantes com casos ainda mais difíceis. A falta de um acompanhamento dessa iniciação somada a condições ruins de trabalho e da ausência de um



trabalho pedagógico orientado a lidar com diferenças dos estudantes, a faz desistir da carreira docente.

Expomos algumas ideias sobre como poderia ser operacionalizado um trabalho de acompanhamento dos iniciantes.

A inserção e iniciação à docência poderia ser repensada, logo, reestruturada, por meio de uma melhoria nas políticas de inserção do professor no Brasil. Esta constituir-se-ia em uma esfera macro, que respaldasse o iniciante a ser acompanhado nesse momento, como o que é feito em outros países.

O professor iniciante poderia ser acompanhado por meio de participação em programas de mentoria, que podem ser de iniciativa do governo ou outros órgãos, como Universidades, em esfera micro. Essa iniciativa precisaria ser atrelada às políticas que permitissem ao professor iniciante participar desse tipo de programa sem uma sobrecarga de atividades e trabalhos ainda maior do que as demandas que tem que atender no início da profissão. Para participar de um programa como esse, o iniciante necessitaria do respaldo legal que o permitisse ter parte (suficiente) de sua jornada de trabalho voltada para essa formação. A participação em um programa como esse não poderia ser sinônimo de mais trabalho, mas sim de um espaço de auxílio e aprendizagem relevante.

Considerando as dificuldades que tanto os profissionais da Educação Especial como da educação comum têm em relação à materialização da inclusão, compreendemos que uma proposta coerente esteja em recrutar mentores oriundos das práticas de ensino colaborativo e coensino que estão começando a ser implementadas no Brasil e visam estreitar o trabalho entre as duas áreas, apresentando um potencial expressivo para a implementação da escola inclusiva. No entanto, tais práticas ainda são recentes e há a necessidade de estudos para conhecer os saberes pedagógicos dos professores envolvidos (tanto o professor de sala comum como o de Educação Especial) em um momento pós vivência das experiências de ensino colaborativo via coensino. Temos a hipótese de que a vivência de tais experiências tornará os professores envolvidos capazes de visualizar como lidar com a implementação de salas de aula inclusivas.

Contudo, uma vez que ainda não temos tais resultados, precisaríamos pensar em programas de acompanhamento desse professor iniciante em que ele seja mentorado por meio de um trabalho integrado entre professor comum experiente e professor de educação especial experiente que consigam, entre si, estabelecer parâmetros de trabalho colaborativo (em dupla) para elaborar programas de indução/mentoria para acompanhar a iniciação à docência que comecem a sinalizar as questões do trabalho com as diferenças como uma das prioridades, uma vez que ainda não temos muitos resultados do coensino (pesquisas recentes).

Portanto, voltando ao problema e objetivo geral da pesquisa, diante da pergunta sobre: “Que indicadores os relatos de professoras experientes e iniciantes apontam em relação a um acompanhamento da inserção e iniciação à docência na Educação Básica considerando a diversidade na perspectiva da Educação Inclusiva?”, respondemos: é preciso ouvir as necessidades dos professores desde seu início profissional.

A partir de suas vozes, conseguimos atender ao objetivo geral com indicadores para os princípios de um acompanhamento da iniciação à docência considerando a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a diversidade.

São eles:

- Que anteriormente ao ingresso na profissão o docente possa vivenciar práticas educativas orientadas, sem ter ainda a responsabilidade por uma turma sua, como a experiência proposta pelo PIBID ou qualquer outra que tenha os mesmos princípios.

- Que a participação no programa de iniciação à docência faça parte de um programa ou política que respalde a participação do novo professor nesse momento (não se caracterizando como uma tarefa a mais que o professor tenha que cumprir);

- Que haja a presença de dois docentes (um da Educação Especial e outro do ensino comum) experientes que exerçam papel de mentores em dupla colaborativa (requerendo uma formação para que os dois consigam estimular a emergir experiências inclusivas).

É evidente que estes não são fatores que esgotam em si a garantia do sucesso no início da carreira docente, mas aparentam trazer contribuições coerentes com a problemática que tivemos a oportunidade de investigar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo expressa, ao final desta pesquisa, a problemática real que fez surgir o problema de pesquisa: como conseguir que bons profissionais queiram permanecer na escola? Quando será possível pensar em uma efetiva valorização da docência? Como fazer para não desestimular bons professores iniciantes que queiram atuar na escola?

Não são perguntas que pretendo responder, mas pensar, uma vez que minha tese perpassou por esses aspectos não se prendendo ou comprometendo com eles.

Tal discussão é pertinente porque ao propor algo para pensar na iniciação do docente, tal proposta não pode se converter em mais uma cobrança ou adquirir um formato burocrático para o professor. Já há tanto o que fazer na escola. Há “boas ideias” provenientes de pesquisas, em vez de auxiliarem nas tensões e dilemas, tornam-se maiores geradores de estresse para o professor.

Nos momentos de desespero, especialmente no início da carreira, quando a formação inicial parece não dar conta de responder às tensões desse novo professor, o docente tende a recorrer aos modelos de professores que teve ao longo de sua escolarização para imitar posturas e práticas (MIZUKAMI, 1986). No entanto, no que diz respeito à inclusão, por ser um movimento mais fortemente difundido a partir dos anos 1990, as professoras em exercício na profissão atualmente ainda não haviam vivenciado em sua realidade como estudantes a participação em salas de aula inclusivas. Portanto, não há elementos ou referências no ideário pedagógico para “copiar o modelo” sobre como agir. Se em outras situações o professor consegue recorrer aos modelos que teve desde os bancos escolares (o que não é o ideal, mas contribui para aliviar sua ansiedade), com relação à inclusão, esse aspecto se torna mais complexo e desesperador porque o professor não tem estas referências, sentindo-se em uma situação desesperadora de sua vida profissional.

Algumas questões levantadas no capítulo Introdutório agora fazem sentido:

É possível existir um processo de mentoria que contribua para a inclusão escolar? Pode-se falar em professores experientes para lidar com as diferenças em sala de aula, sejam elas sensoriais, físicas, intelectuais, de gênero, etnia, entre tantas outras? Como assessorar o professor iniciante em suas dificuldades com a inserção e o início da carreira, especialmente em relação à diversidade de seus alunos?

Creemos que uma inclusão que não é “experenciada” não se torna referência, torna-se um constante “dever ser”. A pesquisa nos deu elementos de que mais do que ideias, a inclusão precisa de suportes. As três professoras experientes da pesquisa expressam a necessidade de um trabalho em colaboração, respaldado. Se isso é necessário para pessoa tão experientes, com práticas consistentes até mesmo do ponto de vista da inclusão, como não faltará para o professor iniciante?

O iniciante precisa de auxílio para lidar com a diversidade em dois aspectos:

- No sentido de englobar a todos em suas atividades (entender que a sala é heterogênea tanto na aprendizagem quanto no comportamento e que precisa de meios para garantir a aprendizagem);
- No aspecto de suportes para o trabalho com as especificidades dos EPAEE, mas sem “maximizar” o que há de diferente. Reconhecer as especificidades do que esses estudantes precisam, mas tentar ao máximo fazer modificações que atendam às expectativas de aprendizagem da sala toda. Se há muita diferenciação para o aluno, contribuimos para o bullying, por exemplo.

Quem poderá ser um professor experiente em inclusão escolar? Aqueles experientes no trato da inclusão, não simplesmente que tiveram alunos com deficiências em sala. Quem são e como se formam os professores experientes em inclusão escolar? Através do coensino. O coensino pode oportunizar aos professores de classe comum a experiência de saber como lidar com as diferenças em sala de aula bem como pode proporcionar aos professores de Educação Especial a vivência da realidade da sala de aula comum, com mais alunos e com uma dinâmica bastante diferente da proposta do AEE, por exemplo.

Há muitos professores experientes em Educação Especial, mas que não tem experiência na sala de aula comum. Como esses professores da Educação Especial podem se desenvolver nesse quesito? Fazendo parte de experiências de coensino. A partir dessa experiência podem amadurecer ideias até então bem desenvolvidas apenas dentro da realidade do AEE, onde o ensino ocorre para poucos alunos.

A princípio teremos que pensar em programas de iniciação à docência ou mentoria em que apenas um professor não seja capaz, sozinho, de assessorar o desenvolvimento do conhecimento necessário para efetivar a inclusão, mas futuramente, após um maior número de experiências de ensino colaborativo, professores que são da sala comum ou da Educação Especial, tornem-se experientes em inclusão escolar por terem-na vivenciado.

Dessa forma, esses poderão ser futuros mentores que terão condições de assessorar o iniciante nas aprendizagens do início da profissão visando construir salas de aula de inclusivas, que garantam educação de qualidade para todos, independentemente de suas características.

Vislumbro que esta pesquisa teve abriú portas interessantes para pensar sobre as necessidades dos professores em seu início na profissão bem como para continuarem atuando sob uma perspectiva de educação inclusiva. Permitiu identificar mudanças que precisam ser feitas em termos de estrutura de trabalho, para que a profissão docente seja mais valorizada e eficaz.

Evidentemente, podemos pensar em propostas nesse sentido que já estejam sendo feitas em outros países. De que tipo são? O que priorizam?

Vejo como perspectivas futuras a necessidade de trabalhar diretamente nos cursos de formação inicial com graduandos em uma perspectiva de fazer “uma experiência” da escola, de ampliar a noção sobre a inclusão escolar e unir esforços entre ensino comum e especial.

Reitero a necessidade de pensarmos em possibilidades de, junto aos órgãos que administram a educação, pensar sistematicamente em como subsidiar formações incorporadas à carga de trabalho do professor, dando-lhe meios de progredir em seu desenvolvimento profissional, ante condições mais justas de trabalho.

Encerro relatando que minha experiência na Educação Básica e hoje exclusivamente no Ensino Superior, cooperam para que procure compreender as necessidades e possibilidades das duas vertentes. Pretendo, portanto, prosseguir pensando em formas de acompanhar eficazmente o iniciante e valorizar a preciosidade do saber pedagógico de muitos experientes, com quem sempre podemos aprender.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 34-44, 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 14ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALL, Deborah Loewenberg; COHEN, David K. Developing Practice, Developing Practitioners: toward a practice-based theory of professional education. In: DARLING-HAMMOND, L. SYKES, G. (eds). **Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 1999. p.3-32.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: GASKELL, George; BAUER, Martin W. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem, som: um manual prático**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002. p. 17-36.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora. 1994.

BOURDIEU, Pierre. Les trois états du capital culturel, publicado originalmente in **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, n. 30, novembro de 1979, p. 3-6.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial – Nota Técnica – MEC/SECADI/DPEE /Nº04/2014 – **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. Brasília – DF, 23 de janeiro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação: programa de implantação de salas de recurso multifuncionais**. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial – Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº09/2010 – **Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado**. Brasília – DF, 9 de abril de 2010.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. **Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica** – Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01.p.17.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de fevereiro 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRITO, Adolfo I. González; GARCÉS, Nelson Araneda; GONZÁLEZ, Jorge Hernández; TAPIA, Jorge Lorca. Inducción profesional docente. **Estudios Pedagógicos**, v. 31, n. 1, p. 51-62, 2005.

BURKE, Peter; HEIDEMAN, Robert; HEIDEMAN, Carroll. **Programming for Staff Development: Fanning the flame.** London: Falmer Press, 1990.

CAIADO, Katia Regina Moreno; CAMPOS, J. A. P. P.; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. In: Caiado, Katia Regina Moreno; Jesus, D.M.; Baptista, C.R. (Org.). **PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 1, p. 161-174.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MARTINS, Larissa Souza; ANTONIO, Nicole. Dragone Rosseto. A educação especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 621-632, set./dez. 2009.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a Inclusão Escolar. **Educere et Educare (Impresso)**, v. 2, p. 113-128, 2007

COOK, Lynne; FRIEND, Marilyn. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n. 3, p. 1-16, 1995.

CORREIA, Luís. Educação inclusiva ou Educação Apropriada?. In: Rodrigues, David (Org.) **Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva.** Porto: Porto Editora, 2001.

CORSI, Adriana Maria. Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED.** Caxambu, ANPED, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 23ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 2011.

DAL-FORNO, J; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Formação de formadores:delineando um programa de desenvolvimento profissional da docência via internet. **Revista Profissão Docente**, v. 9, p. 1-20, 2009.

DAY, Christopher. O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. **Revista de Estudos Curriculares**, v.1, p.151-188, 2003.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. **Jornal of Teacher Education**, v. 52, n. 01, p. 17-30, jan./feb. 2001.

FELIX, Carla Fernanda Figueiredo. **Identidade profissional docente: Tecendo histórias**. 2015. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FERREIRA, Lílían Aparecida; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de educação física. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, ANPED, 2005.

FREITAS, M.N.C. **Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, p. 155-172, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; FURGERI, Denise Krabenbuhl Padula; PASSOS, Lorena Valsani Lemes. Cenas cotidianas de inclusão: sentidos em jogo. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 149-165.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30ª ed. São Paulo/SP: Paz e Terra, 2004.

FRIEND, Marilyn. **Special Education: Contemporary perspectives for school professionals**. 2ª ed. United States: Pearson Education, 2008.

GABARDO, Claudia Valéria Lopes; HOBOLD, Marcia de Souza. Professores Iniciantes: Acolhimento e Condições de Trabalho. **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**, v. 8, p. 707-726, 2013.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência e Educação**. v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARTNER, Alan; LIPSKY, Dorothy. Beyond special education: toward a quality system for all students. **Harvard Educational Review**, v. 57, p. 367-395, 1989.

GATELY, Susan; GATELY JÚNIOR, Frank J. Understanding coteaching components. **Teaching exceptional children**, v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.



GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes da rede municipal de ensino: Formação continuada e os reflexos no desenvolvimento profissional. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n.16, p. 39-51, 2014.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p.141-169.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

GUARNIERI, Maria Regina. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. IN: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 79-110.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. IN: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. 2006. La profesión docente desde el punto de vista internacional. Que dicen los informes? **Revista de Educación**, v. 340. p. 41-49.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; CYRINO, M.; BENITES, L. C.; SANCHES NETO, L. ; ARNOSTI, R. P. ; ANANIAS, E. V.; SOUZA NETO, S. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação (São Carlos)**, v. 8, p. 273-292, 2014.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KEEFE, Elizabeth. B.; MOORE, Veronica; DUFF, Frances. The four “know” of collaborative teaching. **Teaching exceptional children**, 36, n. 5, 2004, p. 36-42.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. 2011. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? **Caderno Ideias**. São Paulo: FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1990, v. 8, p. 71-80

MARCELO, C. 2009. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **SISIFO, Revista de Ciências da Educação**, v. 8. P. 7-22.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Aprender a enseñar: um estúdio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes**. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia/CIDE, 1991.

MARIANO, André Luiz Sena. Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPED. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, ANPED, 2005.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE**. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MARIN, Alda Junqueira. A Didática, as Práticas de Ensino e alguns princípios para a pesquisa e a docência. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015, p. 46-61.

MASSETO, Débora Cristina. **Formação de professores iniciantes: o programa de mentoria online da UFSCAR em foco**. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; Toyoda, Cristina Yoshie; Bisaccione, Paola. S.O.S Inclusão Escolar: Avaliação de um programa de consultoria colaborativa com base em diários de campo. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 63-74.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. (Org.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2008, p. 19-51.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza.; DESLANDES, Suely Ferreira.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método, criatividade**. 34ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MIRALHA, Jussara Oliveto. **A prática pedagógica de professores do ensino fundamental na perspectiva de uma educação de qualidade para todos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabeth Márcia; LIMA, Emília Freitas de; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MELLO, Roseli Rodrigues. **Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação**. 2ª reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU 1986.

MONTALVÃO, Elisa Cristina. **O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho**. 2008. 228 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

NAUJORKS, Maria Inês. Stress e Inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 20, p. 1-6, 2002.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 217, p. 382-400, 2007.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2011.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. IN: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

NUNES, João Batista Carvalho. Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. **25ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, ANPED, 2002.

OCDE. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna, 2006.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembléia Geral das Nações. 1948.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rósa; MARINÓSSON, Greta L. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 93-120.

PALOMINO, Thaís Juliana. **A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade**. 2009. 187 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professoras Iniciantes bem-sucedidas**: Um estudo sobre o seu desenvolvimento profissional. 2011. 300 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

PIERI, Glaciele dos Santos de. **Experiências de Ensino e Aprendizagem: estratégias para a formação online de professores iniciantes no Programa de Mentoria da UFSCar**. 2010. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho; imagem e representação. 3ª ed. Zahar Editores. 1978.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, n. 94, p. 58-73, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: Unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. A. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. (Org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. 2.ed. Campinas: Alínea, 2007, v.1, p.45-60.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para Educação Especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2010.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo como proposta alternativa de formação continuada de professores para a inclusão escolar. In: **V Congresso Brasileiro de Educação Especial**, São Carlos. Anais... São Carlos: PPGEs/UFSCar/ABPEE, 2012, p. 5602-5616.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um programa de mentoria online: experiências de ensino e aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas. **Revista e-Curriculum**, v. 12, p. 1033-1056, 2014.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 34, p. 77-95, 2008.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo. Reflexões sobre o fazer docente. 1. ed. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2009. v. 300. 98p.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Cláudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabeth Márcia; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; LIMA, Emília Freitas de; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MELLO, Roseli Rodrigues. “Qual a base de conhecimento que meu aluno deve ter?”: uma experiência de ensino e aprendizagem de construção de indicadores educacionais. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 67-84, jan./dez. 2004.

REIS, Pedro. El potencial educativo e investigativo de las narrativas. In: CLIMENT, Nuria; REIS, Pedro. **Narrativas de profesores**: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional. Andalucía: Universidade Internacional de Andalucía, 2012, p. 21-30.

RIBAS, Marina Holzmann. **Construindo a competência**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

RINALDI, Renata Portela. Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online. 2009. 231 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

RODRIGUES, David. Educação inclusiva: as boas e as más notícias. In: RODRIGUES, David (org). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Cidade do Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

RODRIGUES, Nara Caetano; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusofona de Educacao**, v. 29, p. 89-103, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1995. p.63-92.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANFELICE, José Luis. **Escola pública e gratuita para todos**: inclusive para os deficientes mentais. In: Cadernos CEDES, n. 23. São Paulo: Cortez, 1989.

SANTOS, Héllen Thaís dos. **A constituição da profissionalização docente em creche: narrativas autobiográficas**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Presidente Prudente, 2013.

SCHLÜNZEN, Elisa Elisa Tomoe Moriya. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor**: criando um ambiente construcionista, contextualizado e significativo para crianças

com necessidades especiais físicas. 2000. 240f. Tese (Doutorado em Educação – Currículo). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

SHULMAN, Lee. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, Merlin. C. **Enfoques, teorías y métodos: La investigación de la enseñanza I.** Barcelona: Paidós, 1989. p. 9-91.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**. v.57, n.1, febr. p.1-22, 1987.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**. Washington, v.15, n.2, febr. p.4-14, 1986.

SIKES, Pat. The Life Cycle of the Teacher. In: BALL, Sephen J.; GOODSON, Ivor F. (Eds.), **Teachers` Lives and Careers**. London: The Falmer Press, 1985, p. 27-60.

SILVA, Ione Arsenio; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Contribuições de um programa de Educação a Distância sobre Educação Inclusiva para a formação continuada do professor em início de carreira. **Olhar de Professor** (UEPG. Impresso), v. 15, p. 285-296, 2012.

SILVA, Ione Arsenio da. **Contribuições de um programa a distância sobre educação inclusiva para o desenvolvimento profissional do professor**. 2012. 183 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SILVA, E. T. da. **O professor e o combate à alienação imposta**. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1991.

SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da. Acessibilidade, participação e aprendizagem. In: VIANNA, Carlos Roberto; SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da; GRECA, Lizmari Crestiane Merlin. **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: Educação Inclusiva**. 1 ed. Brasília: MEC/SEB, 2014, p. 55-70.

STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: ArtMed, 1999. p. 223-232.

TANCREDI, R. Regina Maria Simões Puccinelli; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Programa de Mentoria da UFSCar: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente para professoras das séries iniciais. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006, Recife. **Anais do XIII ENDIPE**. Recife: UFPE, 2006. p. 1-1.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Cláudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabeth Márcia; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; LIMA, Emília Freitas de; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Revista **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73. Dezembro/2000.

THIES-SPRINTHALL, L.; SPRINTHALL, N. A. Experienced teachers: Agents for revitalization and renewal as mentors and teacher educators. **Journal of Education**, v. 169, n.1, 65-75. 1987.

THOUSAND, Jaqueline; VILLA, Richard. Sharing expertise and responsibilities through teaching teams. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. (Org.). **Support networks for inclusive schooling: interdependent integrated education**. Baltimore: Brookes, 1990. p. 151-166.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VAILLANT, Denise. Políticas de Inserción a la Docencia em America Latina: La Deuda Pendiente. Profesorado, **Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, v.13, n.1. p. 27-41. 2009.

VAILLANT, Denise. **Formação de formadores: estado da prática**, n.25. Rio de Janeiro: PREAL, 2003.

VALLI, Linda. Beginning Teacher Problem: areas for teacher education improvement. **Action in Teacher Education**, v.14, n.1, 1992. p.18-25.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Aurelio. (coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988, p. 39-68.

VICTOR, Sonia Lopes. **Análise da atuação de uma alfabetizadora iniciante em um contexto de mudança pedagógica, face a diferentes programas de assessoria**. 1993. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial na sala de aula: Formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: Práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, p. 139-151, 2014.

WILSON, Suzanne M.; SHULMAN, Lee; RICHERT Anna E. '150 different ways' of knowing: Representations of knowledge in teaching. In CALDERHEAD, J. (Ed.), **Exploring teachers' thinking**. London: Cassell. 1987. p. 104-124.

WOOD, Michelle. Whose Job is it anyway? Educational roles in inclusion. **Exceptional Children**, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA. 1993.

ZERBATO, A. P. O professor de educação especial na proposta de Co-ensino no município de São Carlos: diagnóstico inicial. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 5, São Carlos. **Anais...** São Carlos: PPGEES/UFSCar/ABPEE, 2012, p. 3444-3457

ZURLO, Bruna Thereza Cristina Paz de Barros. **Fatores que influenciam os professores iniciantes a permanecerem na carreira docente**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.



## **APÊNDICES**

### A. Roteiro para coleta das narrativas

## PESQUISA EMPÍRICA

### 1. Objetivos

A elaboração de relatos da história sobre o início e consolidação da profissão docente por professores experientes e iniciantes tem por objetivo compreender como estes professores lidaram com a diversidade em sua sala de aula, especialmente no início da carreira docente. Essa atividade pode auxiliar na reflexão sobre o processo de desenvolvimento profissional dos professores, levando-os a percorrer o percurso de sua profissão destacando os aspectos mais significativos e avaliando ou validando práticas pedagógicas que contribuíram para o processo inclusivo. Portanto, espera-se que tal instrumento de investigação permita a cada professor:

1º) Identificar os principais momentos na constituição da carreira de professor.

2º) Relacionar sua história do início da carreira docente com o fato de ter escolhido ou ter sido levado(a) a escolher trabalhar com a diversidade.

3º) Compreender sua apreciação diante da possível relação de aprendizagem entre professor experiente e iniciante.

4º) Ao término do relato, verificar em que medida e de que modo o fato de ter relatado a história de sua profissão possibilitou ao professor descobertas ou reflexões sobre as práticas inclusivas que exerce ou exerceu ao longo de sua carreira.

### 2. Roteiro para orientação e elaboração das narrativas autobiográficas (orais) propostas pela pesquisa: Inserção e iniciação à docência diante da diversidade – pesquisa autobiográfica.

Relate sua história como professora em três etapas, de acordo com a orientação abaixo, incluindo ao final uma conclusão reflexiva.

É importante lembrar que as questões e os aspectos mencionados são ativadores de sua memória. Assim, o intuito não é responder os itens um a um, mas sim construir um relato direcionado pelas perguntas norteadoras, ficando a seu critério acrescentar aspectos não relatados aqui, mas que ao seu ver são importantes para a constituição de sua narrativa.

Leia todas as instruções antes de começar e relate livremente. Lembre-se que você está narrando **seu relato e não respondendo a um questionário.**

Se achar necessário retome as instruções novamente no decorrer de sua fala.

A seguir estão as etapas e algumas questões estimuladoras para a elaboração de seu relato.

**1º. Antes de ser professora: o percurso para escolher exercer a profissão...**

Como você escolheu, ou foi levado a ser professor? Relate como era antes de ser professor e descreva algumas profissões que você exerceu (se houver) antes da carreira docente. Descreva algumas imagens que você fazia da profissão nesse momento. Em que momento você decidiu estudar para ser professor? Como foi o curso que você fez? Onde você fez? Por quê? Você gostava? Como você enxergava os professores? A escola? Você tinha medo? Curiosidade? Outros sentimentos? Como você pensava que seria sua vida como professor? Quais eram seus objetivos ao escolher esta profissão?

**2º. O início: sua entrada na escola como professora.**

Com que idade você começou a ser professor? Como você ingressou? Com qual série/ano você começou a trabalhar? Como foi essa experiência? Como eram os professores, o prédio, o diretor etc.? Nesta etapa da sua vida como ficaram as imagens e tudo o que pensava antes da escola? O que mudou no que você pensava antes de ser professor? O que não mudou? Do que você mais lembra no início da profissão? Por quê? Que outros fatos vêm a sua lembrança a respeito nesse período? Você teve dúvidas? Recebeu ajuda de alguém? No início, como era a sua relação com os professores experientes? Teve que fazer muitos cursos? Como você acha que aprendeu a ser professor? Você já ajudou outros professores novatos? Conseguiu compartilhar suas ideias e práticas significativas?

**3º. Sua escolha por trabalhar com a diversidade dos alunos.**

Como foi a sua percepção com relação à diversidade em sala de aula? Quando você começou a vivenciar a inclusão e a ter alunos incluídos em sala de aula? Quando você optou por trabalhar com alunos com deficiência ou problemas de aprendizagem? Você teve ajuda ou esclarecimento sobre como proceder? De que tipo?

**4º. Conclusão**

Este relato sobre sua história o levou a refletir sobre o início de sua carreira docente? Sobre quais aspectos você ainda não havia pensado ou refletido muito? O que mais lhe chamou a atenção nesse relato? O que lhe marcou? Ou o que impressionou você nesta experiência de rever e relatar sobre o início de sua profissão e suas práticas? Isto mudou alguma coisa em você? O quê? Por quê? Relate um pouco sobre o que VOCÊ pensa que seja preciso para auxiliar os professores iniciantes em relação à inclusão escolar. Defina o que VOCÊ considera que seja um bom professor e que seria necessário para operacionalizar uma escola de qualidade para todos. Como você acha que se forma um bom professor para a inclusão? O que esse professor precisaria? Fale sobre suas expectativas.

**Obrigada por sua participação!**

Estou à disposição: danicbs@yahoo.com.br

Tel: (18) 99139-0102 / (67) 9681-8489.