

O MAL-ESTAR DOCENTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO ENSINO REGULAR ¹

Cristiane dos Reis Cardoso
Universidade Federal de Alfenas

Claudia Gomes
Universidade Federal de Alfenas

Resumo: Este trabalho tem como objetivo geral analisar os elementos sustentadores do processo de subjetivação docente atrelados à inclusão escolar de alunos com deficiência. A pesquisa é qualitativa com pressupostos da pesquisa-intervenção e contou com a participação de 28 professores do Ensino Fundamental I de uma escola estadual de Alfenas/MG. As informações foram gravadas e registradas no diário de campo e analisadas qualitativamente, resultando em um núcleo de significação, intitulado: "A naturalização da representação da incapacidade docente versus a formação continuada para a atuação inclusiva". Pode-se concluir que espaços de formação continuada que permitam problematizar as inquietações docentes frente à educação inclusiva são imprescindíveis para superar os sentimentos de incapacidade de atuação pedagógica com alunos deficientes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Desvalorização docente. Formação continuada.

TEACHER MALAISE AND INCLUSIVE EDUCATION: A STUDY WITH REGULAR EDUCATION TEACHERS

Abstract: This paper aims to analyze the foundations of the process of teaching subjectivation linked to the school inclusion of disabled students. This is qualitative research with research-intervention assumptions and the participation of 28 primary education teachers in a state-run school in Alfenas/MG. The information was recorded and registered in a field journal and qualitatively analyzed, resulting in a core of significance entitled: "The naturalization of teacher incapacity versus continuing education for inclusive actions". It can be concluded that continuing education spaces that allow teachers to discuss their concerns about inclusive education are essential to overcome feelings related to their incapacity of teaching disabled students.

Keyword: Inclusive Education; Teacher devaluation; Continuing education.

Introdução

Ao longo dos anos e mais especificamente a partir de 2008, aconteceram mudanças significativas no processo de escolarização de alunos com deficiências no ensino regular. De acordo com as legislações vigentes que podem ser consultadas através do documento que o Ministério da Educação lançou em 2016, intitulado *A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016*, contendo um conjunto de documentos, com notas técnicas e pareceres, além de decretos e resoluções, organizados para subsidiar as discussões, as ações e o controle social das políticas públicas voltadas à inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No entanto, não apenas as leis e regimentos federais devem ser considerados, mas também, e com grande impacto, a leitura de resoluções elaboradas nos âmbitos estaduais e municipais de ensino. Assim, no que se refere ao Estado de Minas Gerais, foco de análise deste estudo, como promulgação legal das propostas e intenções educacionais inclusivas tem-se como base legal o Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, criado em 2014.

Dentre os postulados do referido documento, que gere o funcionamento das ações educacionais no Estado, fica definido como público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiência caracterizados como aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem restringir a participação plena e efetiva na escola e na sociedade, os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades/superdotação.

O guia indica procedimentos a respeito da elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno (PDI), avaliações, flexibilidade curricular, recursos de acessibilidade, atendimento educacional especializado, as atribuições dos professores da sala de recurso, dos professores de apoio, entre outras orientações. Ressalta-se que este guia é um dos documentos mais utilizados para a

compreensão do que, de fato, seria a educação inclusiva nas ações dos profissionais que são responsáveis pelos alunos deficientes.

Diante desse cenário, a formação docente é um dos elementos que precisam ser repensados e, assim, faz-se necessário ponderar: como a educação inclusiva tem sido abordada nas licenciaturas? Qual a relevância dada à temática nos cursos de formação? Observa-se que existe uma idealização de como deveria ser o aluno, os comportamentos e os níveis de aprendizagem, não se levando em conta a singularidade que cada um carrega, reforçando estereótipos.

Freitas (2006) nos ajuda a refletir quando diz que “precisamos romper com essas representações, discutir as questões relativas à função social da escola e importância de seu trabalho”. Considerar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos é imprescindível, além da complexidade da prática pedagógica de maneira a garantir uma formação e atuação com um olhar mais respeitoso para as singularidades.

Entendemos que investigação e reflexão das próprias práticas oferece um fio condutor para se entender de forma mais sistemática e criteriosa o próprio trabalho. Nesse sentido ocorre uma resignificação da prática, na qual o docente poderá aplicar os conhecimentos novos que constrói. Assim, teremos uma resignificação que perpassa uma prática que organiza o trabalho escolar em todas as suas dimensões e que reelabore os conhecimentos para que ocorra a aprendizagem dos alunos. Parafraseando Nóvoa (2001), uma prática voltada não somente para os conteúdos, mas que valorize também as formas metodológicas baseadas em práticas transformadoras que permitam a utilização do conhecimento histórico-social e científico-tecnológico, favorecendo aos alunos uma intervenção crítica na realidade a partir de novos conhecimentos.

A compreensão da formação e atuação docente é dimensionada em sua magnitude, ao considerarmos o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular, pois efetiva o entendimento de uma escola mais justa, que garanta o acesso, a permanência e essencialmente o desenvolvimento de todos os alunos em seu interior, por meio da compreensão e do desenvolvimento de ações compensatórias (VYGOTSKY, 1989).

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural nos indicam que a finalidade da educação da pessoa com deficiência deve voltar-se para a emancipação humana e para a sobreposição dos fatores biológicos que contêm os limites da deficiência, e culturais, que proporcionam um desenvolvimento com limites imprevisíveis (VYGOTSKY, 1983).

Para Gomes e Cardoso (2015), atuando com base nesses pressupostos, o docente desenvolverá a formação consciente dos sujeitos alunos, devolvendo a eles a opção de realizar suas escolhas, ao privilegiar o pensar, o conhecer e o refletir sobre cada ação, tendo como objetivo uma transformação dialética e recursiva na trajetória de cada sujeito à humanização.

Corroborando com esse pensamento, Bazon e Gomes (2013) acrescentam que a defesa dessa perspectiva de formação é fundante para o desenvolvimento da capacidade intelectual dos professores, articulado com a prática educacional que vise à emancipação. Desse modo, a psicologia histórico-cultural vem possibilitar um novo olhar sobre o desenvolvimento humano, ao defender a importância de se compreender os sujeitos em sua totalidade.

Assim como, de acordo com Souza e Petroni (2013), é necessário considerar os sujeitos que estão inseridos nesse cenário educacional, investindo no olhar para o humano, que envolve afetos e os processos de subjetivação, ou seja, “para que os professores consigam de fato trabalhar de maneira efetiva com os alunos é preciso que eles compreendam essa forma vivenciando-a” (SOUZA; PETRONI, 2013, p. 20).

A subjetivação, neste sentido, inaugura o vínculo entre a individualidade impossível de ser resgatada e considerada em sua essência juntamente com os processos de socialização, que dependem, de modo geral, de um sistema de troca cultural, mas que, de outro modo, mantêm uma singularidade do sujeito (GONZALEZ REY, 2004). Pondera-se, desta forma, que a análise do processo de subjetivação é a alternativa de articulação dos conteúdos mais específicos do sujeito e sua expressão no contexto social.

O que evidenciamos é que a prática inclusiva parece estar muito mais relacionada ao objetivo de aproximação, interação e

convivência dos alunos com o restante da sala do que a um real desenvolvimento cognitivo e acadêmico. Compreensão esta que embasa práticas focadas na delimitação da capacidade de construção e atuação ativa, frente às relações individuais e sociais, e que, configura afetos e emoções discriminatórias do desenvolvimento humano, ao não considerar as potencialidades, mas sim, realçar as necessidades. (GOMES; CARDOSO, 2015).

Com base nestes entendimentos, acreditamos que os professores podem desenvolver uma nova compreensão dos processos de desenvolvimento dos alunos, para além da materialidade de suas ações pedagógicas, o que demanda que reflitam e atuem com base em proposições que fundamentem o desenvolvimento de novas experiências e, por conseguinte, a elaboração de novos sentidos sobre uma escola justa e acolhedora a todos os alunos indistintamente (GOMES; SOUZA, 2012).

Frente ao exposto, este estudo lança como *objetivo geral* analisar os elementos sustentadores do processo de subjetivação docente atrelada ao pressuposto da inclusão escolar de alunos com deficiência.

Metodologia

Esta é uma pesquisa que adota como pressuposto teórico-metodológico a teoria de Vygotsky. Alinha-se ao entendimento do autor, segundo o qual os métodos históricos de investigação da Psicologia precisam distanciar-se cada vez mais de uma visão dicotômica de homem, apoiada em ideias mecanicistas ou idealistas.

Segundo Vygotsky (1996), a dialética é fundamental, pois, em primeiro lugar, explicita a interdependência entre os fenômenos naturais, humanos e sociais, propiciando a compreensão das complexas relações mantidas pelos sujeitos ao tecerem sua existência social, nas quais o sujeito influencia e é influenciado pelo espaço em que está inserido.

Sendo assim, Vygotsky (1931/1995) entende que a Psicologia precisa desvelar, para além da aparência exterior dos fenômenos, ou

seja, sua autêntica e verdadeira correlação não coincide diretamente com a forma de sua manifestação externa e por isso é preciso analisar os processos, descobrir a verdadeira relação para além da forma exterior de suas manifestações.

A pesquisa é qualitativa com pressupostos da pesquisa-intervenção e ocorreu em uma escola estadual da cidade de Alfenas, contando com a participação de professores dos dois turnos da escola e uma supervisora, sendo 27 professores (regentes de turma, professores de apoio e professores eventuais e de educação física) e 1 supervisora pedagógica. A partir das transcrições dos encontros, cada participante que aceitou participar da pesquisa foi identificado no diário de campo por um número, sendo: P:1; P:2 e assim por diante.

Ressalta-se que a idade dos participantes varia de 26 a 58 anos, o período de atuação profissional varia de 1 ano a 15 anos. A escolha desses sujeitos se deu após o convite aberto para a participação das professoras e professores nos grupos de discussão que ocorreram uma vez por semana no horário de módulo dos participantes. Como critério de exclusão, foi considerada a participação de, no mínimo, 75% dos encontros realizados ao longo da pesquisa.

Com vistas ao objetivo da pesquisa e apoiada nos pressupostos teóricos que a sustentam, foram definidos como recursos: os encontros foram norteados por materialidades mediadoras constituídas por imagens, poesias, músicas, filmes, histórias, desenhos, jogos, brincadeiras que auxiliaram em todos os encontros. Assume-se, assim, a importância de se fazer uso de vários instrumentos para acessar as informações que possibilitarão a construção dos dados da pesquisa, em um processo em que sujeitos e pesquisador configuram significados e sentidos, caracterizando um movimento interpretativo-constutivo permanente (SOUZA, 2012).

Todos os encontros foram gravados e a transcrição foi feita no diário de campo (D.C.) que, segundo Flick (2004), não tem apenas finalidade de transcrição de informações, mas, sim, é fundamental para a reflexão sobre o processo de pesquisa. Desta forma as falas dos participantes durante os encontros aparecerão nas análises, indicadas da seguinte forma: (DC - P e o número do participante).

Neste sentido, as falas dos participantes foram categorizadas, por meio do processo de construção de indicadores que, posteriormente, foram agrupados para a configuração dos núcleos de significação do estudo, que amparam os pontos fundamentais de implicação dos sujeitos com as realidades estudadas, o que exige procedimentos e elaborações interpretativas a partir dos caminhos empíricos da pesquisa. (AGUIAR & OZELLA, 2006).

Este movimento de análise resultou na elaboração do núcleo de significação: a naturalização da representação da incapacidade docente versus a formação continuada para a atuação inclusiva, o qual ofereceu elementos para a compreensão da subjetivação da docência para alunos com deficiência na concepção dos sujeitos da pesquisa.

Resultados e Discussões

1. A naturalização da representação da incapacidade docente versus a formação continuada para a atuação inclusiva.

As mudanças na rotina escolar, ocasionadas pela política inclusiva implementada no Brasil e no mundo, parecem acarretar nos docentes suposta incapacidade para atuarem com todo e qualquer aluno, em especial o aluno deficiente.

Por ocasião dessa insegurança vivenciada pelos professores perante a inclusão do aluno com deficiência parece instaurar, no interior da profissão, uma espécie de desqualificação dos conhecimentos que tradicionalmente subsidiaram suas práticas, levando-os à difícil tarefa de se (re)posicionarem diante do nosso cenário educacional.

Deste modo, de acordo com as falas e expressões contempladas pelos participantes da pesquisa, dois limiares de análise se apresentam. O primeiro deles que firma a concepção de desvalorização que os participantes têm da profissão, assim como esta representação potencializa a configuração de afetos como incapacidade, menos valia, insegurança.

Nessa linha de pensamento Imbernón (2010) nos diz que muitos dos estudos que tratam da formação de professores abordam em sua proposta uma fase mais experimental, em detrimento de uma fase descritiva, em função da difusão dos cursos de formação e do próprio interesse político- social sobre o tema. Neste panorama Frigotto (2011) argumenta que “a educação não é mais um direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil”.

Em relação à desvalorização da profissão, é interessante acompanhar como os participantes consideram seu trajeto profissional a partir da escolha docente, como pode ser descrito no relato de uma das professoras participantes:

D. C. - P 9: Sim... Você tinha que fazer trabalhos muito bonitos, você apresentava, e elas percebiam que... na minha época nem tanto, mais na época que a minha mãe se formou para professora ela fala que escutou de uma colega dela que tinha dinheiro na época que pobre não podia ser professora, era status, ser professora era status e na minha época já não era tanto mais, mais tinha uma certa... você saía dali sabendo corrigir um caderno, saía dali sabendo ministrar uma aula. Hoje eu não sei como estão as coisas não.... Mais eu escolhi o magistério.

Constata-se, a partir do relato, que um dos elementos de análise problematizados é a qualidade da formação docente, assim como a diferenciação no *status* social da profissão, como novamente indicado no trecho de:

D. C. - P 21: Eu descobri desde quando eu comecei a fazer o estágio. Quando eu chegava em alguma escola. As professoras a primeira coisa: Nossa você é louca. Porque você não escolhe outra coisa. Você é tão nova ainda. Tão inteligente.

Com base no relato, verificamos que os próprios profissionais em exercício ajudam na desvalorização da carreira; contudo continuam a exercer a docência ano após ano, em vez de pensarem outros campos de atuação, visto que a sala de aula é uma das possibilidades e não a única de atuação profissional.

Da maneira como o ensino está estruturado visando, em muitos casos, apenas aos dados para o governo, com aulas que não raras vezes parecem intensivos para conseguir resultados satisfatórios nas avaliações externas, a função de professor como mediador do conhecimento acumulada historicamente e socialmente passa

a não existir. Na prática, percebe-se que as avaliações externas que deveriam ser utilizadas como diagnósticas servem para ranquear as escolas públicas, acirrar a competição e cobrar melhores resultados dos professores.

Concordamos com Patto (2008, p.36) quando nos diz que para se ter um ensino de qualidade vários fatores precisam ser levados em conta: “salários dignos, boa formação intelectual e participação nas decisões e a redução da dualidade escolar”.

Sabemos que esses fatores estão longe de se tornarem uma realidade e, ao longo dos anos, temos observado que só aumentou a diferenciação entre as escolas para os ricos e para os pobres. De acordo com a autora, “foi assim que chegamos ao desmantelamento do ensino público, de resultados trágicos do ponto de vista do direito universal à educação escolar” (PATTO, 2008, p. 36)

De acordo com as informações relatadas, o professor que leciona no ensino fundamental I e II consegue observar que, ao longo dos anos escolares, o interesse de muitos alunos vai se perdendo, juntamente com o empenho em realizar as atividades, resultado de vários anos de fracasso escolar, de encaminhamentos clínicos e de falta de apoio familiar. Chega um ponto que tanto professor quanto aluno se perguntam o que estão fazendo na escola, compreensão deflagrada pelo seguinte relato:

D. C. - P 9: mais era um outro, agora hoje o professor do ensino médio, coitado. Ele se vê numa situação que não adianta. E hoje a gente vê a falta de compromisso do professor também. O professor hoje dança conforme a música. Hoje não adianta bater de frente com o aluno ele sempre vai sempre ter razão, o professor perdeu.

Alarmamo-nos, se essa representação fragilizada que, segundo os participantes, deriva do contexto social não estaria vindo a impactar a atuação docente no que tange à inclusão de alunos com deficiências nas escolas. Não nos resta dúvida de que a configuração de afetos positivos essenciais para a identidade profissional demanda sentir-se valorizado, com capacidades plenas de ação e escolha, e de entendimento, o que demanda, por sua vez, uma valorização dos sujeitos nos espaços sociais.

Segundo Imbernón (2010), pensar em profissão é, antes de tudo, pensar em questões relacionadas ao desenvolvimento

profissional. As escolas contam com poucos profissionais que têm clareza do que os levaram até lá. Pensar nestas questões obriga o docente a pensar sobre qual o reflexo das condições da profissão em si mesmo

Diante desse cenário, alguns profissionais apontam ter pouco conhecimento do que é ser professor, suas atribuições e propostas teóricas mais condizentes com a realidade escolar, deparamo-nos com professores que argumentam não ter as habilidades para trabalhar com alunos com deficiência, pois não fizeram cursos ou não têm o perfil, como pode ser indicado nas falas a seguir:

D. C. - P 11: Mas graças a Deus hoje já temos pessoas especiais que já estão vindo preparadas para estar trabalhando com essas crianças. Embora nós não tivemos essa oportunidade de fazer um curso, de ter essa preparação.

D. C. - P 19: Sabe o que eu sinto falta? Na escola que eu acho estranho? A aproximação da ciência com a escola, vou te dar um exemplo: para cada trabalho tem um embasamento, para cada problema há uma solução mas existe uma explicação científica, um aporte científico, que te respalda de maneira tão tranquila que você aplica. Eu estou tentando ver isso, mais aqui tem muita atividade, muita coisa, mas é muito subjetivo, não tem um respaldo científico não sei como é na área da pedagogia? Mais eu não vejo isso na escola. Não vejo uma discussão científica, não vejo, não vejo.

Nas palavras de Gatti (2009, p. 93), as ações educacionais, formais ou não, estão em questão e colocam-se entre propiciar a transformação ou exacerbar a exclusão. O desafio está posto: que sociedade buscamos, que escola precisamos ter, quais professores para nela atuar? E quais seriam os afetos que configurariam ambos os processos?

Para Prieto (2006), a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino. O compromisso com o ensino de qualidade deve assegurar a formação que contemple as especificidades de todos os alunos e, com esse fim, a aptidão para revisão e elaboração de propostas e práticas de ensino, via análise de domínios de conhecimentos, de diferentes necessidades demandadas pelos processos de aprendizagem, de avaliar tendo em vista a reformulação do planejamento, de forma a aprimorar o atendimento aos alunos.

Defendemos que a teoria e a prática precisam caminhar juntas, mas acreditamos que as licenciaturas precisam avançar e pensar meios para melhor instrumentalizar seus licenciados na função que irão atuar. Corroboramos com Coelho (2009), ao afirmar que existe o mito de que 'na prática, a teoria é outra', recorrente tanto na fala de quem se vê lançado no cotidiano do trabalho escolar quanto enfatizada e legitimada historicamente por uma forma de fazer ciência, que via na neutralidade objetiva a única maneira de se alcançar a verdade sobre os fatos.

D. C. - P 19: Se eu tenho uma criança que não se identifica com determinado esporte, principalmente que tem que levantar as mãos, possivelmente essa criança pulou uma fase, ela talvez não engatinhou, ela andou direto. Ela não explorou o ambiente com as mãos e apresenta essa dificuldade e a gente da área tem como corrigir isso com exercícios, então há um respaldo, você entendeu o que eu estou falando. Eu já participei de várias reuniões aqui onde se procura melhorar, procura saber, procura melhorar a leitura, melhorar, melhorar, melhorar. Mais embasado em que?

Observa-se que, para as outras ciências que estão inseridas na escola, a dicotomia teoria e prática não é viável; compreendem que uma auxilia a outra no entendimento do desenvolvimento humano e pedagógico, mas no curso de pedagogia a discussão parece não avançar.

D. C. - P 15: Eu acho que a nossa visão vai mudando a partir do momento que você entra em uma escola. Eu tive a oportunidade de entrar na escola com 6 meses de faculdade e o meu primeiro obstáculo foi um aluno que tinha diversas deficiências, ele não tinha uma só. Ele gritava, puxava meu cabelo e por fim ele tinha um vínculo comigo e com a professora só.

D. C. - P 23: Mais é uma experiência que eu não sei descrever, é uma experiência chocante, sabe por quê? Você está ali é um mundo novo e você saber que você não tem o preparo é uma responsabilidade muito grande, isso pesa. É uma coisa assim que te cobra.

Nota-se que os licenciandos que nos primeiros semestres da faculdade têm a oportunidade de trabalhar na escola tendem a questionar mais os professores com relação às dificuldades encontradas, o que facilita quando assumem de fato como regentes de sala, pois já possuem uma experiência prévia que é totalmente diferente das experiências de estágio. E para os que só quando

formados vão atuar o discurso acaba sendo “D. C. - P 26: “Mais na verdade todos os que saem da faculdade, não está preparado. É a experiência mesmo”, ou ainda relatos mais incisivos, como:

D. C. - P 15: O que eu vejo dentro da área da pedagogia, eu vou para a escola para pesquisar. Mais eu vou pesquisar o quê? Falar do quê? Fazer o quê? Se eu vou pesquisar a dificuldade de concentração de uma criança, aí você chega e fala eu vou pesquisar isso, o professor já, você vai entrar na minha sala? Aí fica aquela briga pesquisa e teoria. E diferente do médico que vai estudar tal doença, a pessoa que está com a doença vai querer que ele pesquise a doença nela para descobrir, ser diagnosticada. Dentro da escola, às vezes, o próprio profissional fica com medo e deixar a pessoa vir e tentar ajudar e descobrir o que está acontecendo.

Compreendemos que a temática da formação continuada passa pela concepção do professor como pesquisador de sua prática, materializando as inquietações e, assim, possibilitando alternativas de enfrentamento das adversidades. Neste sentido, Nóvoa (2002, p. 48) afirma que “nesse processo de reconfiguração da profissão docente, a formação contínua ocupa um lugar decisivo. Os professores têm de abandonar uma atitude defensiva e ‘tomar a palavra’ na construção do futuro da escola e da sua profissão”.

Continuando com as contribuições de Nóvoa (2002, p. 38), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho leve e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Assim as mudanças se fazem necessárias como nos apresenta a seguinte participante:

D. C. - P 26: Eu particularmente eu acho assim como já vem da época do magistério foi se passando de anos em anos na tradição, se fazendo daquela forma, escola daquele jeito, né? E com as novas mudanças, eu acho que agora a escola vem trabalhando de maneira a fazer sentido, mais eu acho que falta sim um aporte teórico, embasamento sim. Muitas vezes para se achar o problema, a raiz dele através da teoria, que as vezes a gente fica muito na prática e esquece a teoria.

Atitudes de superação das dificuldades precisam se tornar um objetivo por parte dos professores, para não se cair no dilema de que o professor nos apresenta, no relato abaixo:

D. C. - P 19: Estamos todos abertos a novas ideias desde que as novas ideias sejam exatamente iguais as antigas, não adianta,

enquanto não mudar isso, não vamos dar um passo a frente, aquela história da escola ideal.

É através da formação continuada que o professor vai encontrando na teoria suporte para sua prática, mas é muito comum ouvir dos professores que a teoria e a prática não se completam, como nos apresenta “D. C. - P 26: Por isso que eu falei tem o lado que fica só na pratica e tem o lado que fica mais na teoria, então precisa ter o casamento”.

Neste ponto encontramos em Gatti (2009) uma compreensão de como os cursos de licenciaturas estão estruturados de modo a impossibilitar muitas vezes que os futuros professores consigam fazer a articulação entre a teoria e a prática desde o início de sua formação inicial. Para a autora, em muitos casos o conteúdo é passado sem um aprofundamento da teoria; as atividades que os professores propõem em campo são muito pontuais, “a grande maioria dos cursos não tem projeto articulado de estágios com as redes de ensino. Não há, de modo geral, um acompanhamento efetivo das atividades de estágio por parte dos professores universitários” (GATTI, 2009, p. 96).

Nota-se que a escolha da profissão parece estar alinhada a algo como vocação, hereditário e não como uma escolha crítica do que de fato é a profissão. Assim entendemos que a escolha profissional é um processo que exige do professor um olhar crítico sobre suas representações pessoais, concepções e crenças sobre a educação, bem como sobre a instituição de ensino, as problemáticas sociais que se manifestam na escola, as formas de ensinar e aprender.

Acreditamos então que a formação deva exigir do professor técnica e competência, além de consciência e criticidade. Pois, assim, neste espaço que o sujeito vai constituindo sua identidade.

De acordo com as informações, na compreensão dos participantes os licenciados passam quatro anos estudando sobre as teorias e as práticas pedagógicas, mas não são oferecidos em muitos casos meios de se enfrentar a dicotomia posta. No caso do curso de pedagogia, a situação é mais grave, pois muitos licenciados saem sem saber alfabetizar um aluno, sentem-se despreparados e acabam tendo de concordar que, na faculdade, as coisas são de uma forma,

mas a prática é completamente diferente, como afirma uma participante:

D. C. - P 23: E assim, vou falar a verdade, eu aprendi na pratica. Eu não posso mentir. Claro depois, eu fui buscar conhecimento, eu sempre gostei muito de ler, a partir do momento que eu entrei lá na escola eu procurei, eu tive essa força de vontade. Eu gostei. Eu vi que eu tinha perfil, eu tinha carinho por eles. Eu gostava do que eu fazia. Mais que é errado é. Se você for analisar, uma pessoa entrar ali sem preparo nenhum. Não está certo. E isso não aconteceu só comigo, aconteceu com várias pessoas eu tenho colegas que estão lá até hoje e que também aprenderam na prática.

É importante que na formação os graduandos consigam perceber como os conteúdos são organizados e a ideologia que há por trás. Nesse ponto, passam a ter uma visão mais contextualizada da realidade na qual trabalhamos e dos recursos que precisamos utilizar. Nessa perspectiva, o professor adquire os elementos necessários para a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e da própria prática pedagógica.

Temos clareza dos avanços e retrocessos na educação, mas enquanto não superarmos a diferenciação entre teoria e prática, a começar nas universidades, podemos manter e perpetuar a representação de incapacidade e falta de prestígio que envolve a profissão. Considera-se que se trata de uma questão de reflexão sobre a escola, sobre a qualidade da educação escolar e sobre sua função, como também sobre o papel do professor na sua atuação, o que demanda desvelarmos os significados, sentidos e afetos que sustentam essa configuração.

D. C. - P 16: Porque a sociedade desvaloriza e com isso a gente sente desvalorizado é um ciclo. Um paralelo.

D. C. - P 15: Tão inteligente, passou em uma federal e assim você vai escutando.

D. C. - P 9: Eu não me sinto preparada, porque eu não sei, eu não saberia como cuidar, eu acho as salas despreparadas,

Parte-se então da ideia da importância de valorizar o trabalho que faz, pois se os próprios profissionais não a valorizam como as pessoas ao redor o farão? A valorização dos docentes, portanto, é um processo que não se restringe ao reconhecimento externo, da sociedade, pois envolve a formalização da carreira com justa remuneração, mas, prioritariamente, o reconhecimento do próprio

docente, mediante a demonstração do seu 'valor social', pelo trabalho que realiza e pelos resultados que colhe, em termos do desempenho e da aprendizagem dos seus alunos.

Considerações Finais

Frente ao objetivo de analisar os elementos sustentadores do processo de subjetivação docente atrelados ao pressuposto da inclusão escolar de alunos com deficiência, podemos considerar que o mal estar vivenciado na atuação resulta em sentimentos de incapacidade, menos valia, insegurança do docente.

Conclui-se que incluir requer a superação de alguns desafios, dentre os quais foram destacados, neste texto, as representações e concepções docentes, pois os professores compartilham de representações dominantes no âmbito escolar, que se expressam nas suas ações profissionais das mais diversas maneiras e que podem, no caso específico da inclusão, estar dificultando esse processo.

No que diz respeito à formação de professores na perspectiva inclusiva, entende-se que está permanece aquém das expectativas e necessidades desses profissionais, influenciando suas práticas e, por conseguinte, a escolarização do aluno com deficiência. Neste sentido, compreendemos que é preciso criar, nas escolas, um espaço onde os professores possam entrar em contato com os colegas da equipe de trabalho, um espaço onde possam dar vazão aos seus sentimentos e falar das suas angústias e inquietações em relação do seu dia-a-dia e do processo inclusivo, compartilhando e significando suas experiências, de modo a criar alternativas para o enfrentamento do seu cotidiano escolar.

Deste modo, os professores encontrariam neste espaço de discussão apoio para a construção de uma escola inclusiva, preocupada em criar condições para que sejam superados possíveis impasses estruturais, funcionais e formativos do seu corpo docente, por meio de um processo constante e recursivo de ressignificação da atuação direcionada aos alunos com deficiências nas escolas regulares.

Referências

- AGUIAR, W. M. J., OZELLA, S. *Núcleo de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos*. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26(2), 2006, p. 222-245.
- BAZON, F. V. M.; GOMES, C. Sentido e Emancipação docente: uma reflexão sobre a constituição dos espaços formativos. In: GOMES, C. *Trabalho e realidade docente: as muitas facetas da atuação profissional*. Org. Gomes, C. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.
- BRASIL. *A consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016*. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>>. Acesso em: maio de 2016.
- BRASIL. *Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais - versão 3 - atualizada em junho de 2014*. Disponível em: <<http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br>> Acesso em maio, 2014.
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. - 2.ed. - Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p.161- 181.
- FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 16, n.46, p. 235-274, 2011.
- GATTI, B. *Formação de professores: condições e problemas atuais*. *Revista Brasileira de Formação de Professores -RBFP*, v. 1, n. 1, p. 90-102, mai. 2009.
- GOMES, C.; CARDOSO, C.R. A intencionalidade relacional na educação inclusiva: desvelando os (des) afetos. In: Claudia Gomes. (Org.). *Educação, sociedade e teorias pedagógicas: reflexões formativas*. 1ed.Curitiba: CRV, 2015, v. 1, p. 143-153.
- GOMES, C. e SOUZA, V. L. T. *Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores*. *Psicol. Ciência e profissão*. v. 32. n. 3. pp.588-603. 2012.

GONZALEZ REY, F. *O Social na Psicologia e a Psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Ed.Vozes, 2004.

IMBERNÓN, F. Professores Sujeitos da Sua Formação e com Identidade Docente. In: *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.77-84.

NÓVOA, A. *O professor pesquisador e reflexivo*. Entrevista para a TVE Brasil, 2001. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm> Acesso em 22 de junho de 2013.

NOVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes, 2008. p. 25-42.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A.P. Alguns Apontamentos sobre formação docente: desenvolvimento profissional, políticas e pesquisas. In: GOMES, C. *Trabalho e realidade docente: as muitas facetas da atuação profissional*. Org. Gomes, C. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKI, L. S. *Problemas del desarrollo de la psique - Obras Escogidas - V. III*. (Edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Visor, p. 11-340. (Original de 1931/1995).

VIGOTSKI, Lev S. Pensamiento y lenguaje. In: VIGOTSKI, Lev S. *Problemas de Psicología General - Obras Escogidas - v. II*. (Edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Visor, p. 11-348. (Original de 1934),1989.

NOTA:

¹ Artigo derivado da dissertação de Mestrado em Educação desenvolvida na Universidade Federal de Alfenas. Agradecemos o apoio financeiro oferecido pela Fapemig.

Sobre as autoras:

Cristiane dos Reis Cardoso é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Professora da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Pesquisadora do Grupo Cultural e Humanização: contextos sociais e promoção de saúde. E-mail: crisreisca@gmail.com

Claudia Gomes é professora do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, Brasil – E-mail: cg.unifal@gmail.com

Recebido em março de 2017

Aceito para publicação em abril de 2017