



## A Educação Inclusiva e o processo de construção da identidade docente

*Cinara Aline de Freitas*

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, Brasil  
Prefeitura Municipal de Uberaba – PMU, Brasil

*Helena de Ornellas Sivieri-Pereira*

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, Brasil

### RESUMO

O presente trabalho constitui-se em uma pesquisa de cunho qualitativo, com o objetivo de compreender como se constrói a identidade docente do professor regente que atua com alunos público-alvo da educação especial, no contexto da educação inclusiva. Realizou-se o processo de investigação com oito professores de escolas públicas do município de Uberaba – MG. Como métodos de construção de dados, foram utilizados História de Vida e o Grupo Focal. Para o processo de análise de dados utilizou-se a Análise de Conteúdo. Como aporte teórico, realizou-se uma revisão de literatura referente à educação inclusiva e à identidade docente. Mediante a investigação realizada, considera-se que o trabalho com as especificidades se faz desafiador em um sistema educacional que impede que o professor tenha tempo de qualidade para socializar e se fortalecer entre seus pares. Entende-se que o professor regente está reconstruindo a sua identidade em um contexto relativamente novo em seu percurso profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva. Identidade docente. Professor regente.

### INCLUSIVE EDUCATION AND THE TEACHER IDENTITY CONSTRUCTION PROCESS

### ABSTRACT

The present work constitutes a qualitative research, with the objective of understanding how the teaching identity of the regent teacher who works with students who are the target audience of special education is constructed, in the context of inclusive education. The investigation process was carried out with eight teachers from public schools in the city of Uberaba - MG. As data construction methods, Life History and Focus Group were used. For the data analysis process, Content Analysis was used. As a theoretical contribution, a literature review was carried out regarding inclusive education and teacher identity. Through the investigation carried out, it is considered that the work with the specificities becomes challenging in an educational system that prevents the teacher from having quality time to socialize and strengthen himself among his peers. It is understood that the regent teacher is rebuilding his identity in a relatively new context in his professional path.

**KEYWORDS:** inclusive education. teaching identity. regent teacher.

## **LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE**

### **RESUMEN**

El presente trabajo constituye una investigación cualitativa, con el objetivo de comprender cómo se construye la identidad docente del docente regente que trabaja con estudiantes que son el público objetivo de la educación especial, en el contexto de la educación inclusiva. El proceso de investigación se llevó a cabo con ocho profesores de escuelas públicas de la ciudad de Uberaba - MG. Como métodos de construcción de datos se utilizaron Historia de Vida y Grupo Focal. Para el proceso de análisis de datos se utilizó el Análisis de Contenido. Como aporte teórico, se realizó una revisión bibliográfica en torno a la educación inclusiva y la identidad docente. A través de la investigación realizada se considera que el trabajo con las especificidades se vuelve desafiante en un sistema educativo que impide que el docente tenga tiempo de calidad para socializar y fortalecerse entre sus pares. Se entiende que el maestro regente está reconstruyendo su identidad en un contexto relativamente nuevo en su carrera profesional.

**PALABRAS CLAVE:** educación inclusiva. identidad docente. maestro regente.

### **1 INTRODUÇÃO**

A trajetória das pessoas com deficiência na sociedade é marcada por muitas dificuldades e resistências. No ambiente educacional, passou-se por um processo de exclusão e segregação destes alunos até que, em termos históricos, recentemente, pudemos vislumbrar a inauguração de um período em que as diferenças individuais devessem ser valorizadas na construção da aprendizagem. Nesse contexto, a educação inclusiva baseia-se nos princípios de educação para todos e fundamenta as políticas existentes, de modo a garantir o acesso e a permanência de todos os alunos nas escolas regulares comuns (Mantoan, 2011).

A educação especial integra todos os níveis, etapas e modalidades de ensino de maneira transversal, de modo que possam ser desenvolvidos serviços e instrumentos pedagógicos que sustentem o processo de educação inclusiva, garantindo assim, a aprendizagem baseada nas potencialidades dos alunos (Brasil, 2006). Como exemplos destes recursos, temos o Atendimento Educacional Especializado - AEE e a disponibilização de professores de apoio.

As bases de um sistema educacional inclusivo ainda são objeto de discussões e relutância por uma parcela dos profissionais da educação. Orrú (2017) discute que a observação das particularidades de cada aluno afasta a ideia de homogeneização que ainda se faz presente na prática educativa. De acordo com Franco e Gomes (2020, p. 196), “na educação inclusiva,

alunos e professores são aprendizes, compartilham conhecimentos, aprendem de diversas maneiras e não se enquadram em resultados padronizados pela escola ou pelo professor”. Assim, desloca-se da linearidade presente na concepção de transmissão de saberes que ainda perpassa as práticas educativas e direciona-se à prática de construção coletiva da aprendizagem.

De acordo com Stainback, S. e Stainback, W. (1999), a educação inclusiva define-se como o desenvolvimento de práticas que envolvam de maneira equitativa todos os alunos, de forma independente das aptidões, deficiências, condições sociais e origens culturais. É interessante que a escola seja um espaço propício a serem vivenciadas situações coletivas de construção da aprendizagem, de acordo com as necessidades de cada aluno.

Assim, um dos valores fundamentais do estabelecimento de uma educação inclusiva é que as pessoas com deficiência tenham o direito de serem e conviverem equitativamente na sociedade dentro da perspectiva de valorização das diferenças. Para Martins *et al.* (2008, p. 19) a educação inclusiva é um “movimento que busca repensar a escola, para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos”. Esse pensamento corrobora com a visão de que a escola é lugar de todos e a educação deve ser pensada e viabilizada para todos. Dentro desse cenário, Mantoan (2003) traz grande contribuição a essa questão, ao afirmar que um dos pontos cruciais para a viabilização do processo de educação inclusiva é a participação de todos os alunos na sala regular comum.

O processo de educação inclusiva traz, em si, concepções e práticas que podem despertar uma visão de utopia por parte de algumas pessoas, visto que requer uma série de transformações nas práticas pedagógicas tradicionais e no comportamento de resistência dos mais conservadores. Mantoan (2011) alerta que tanto o ensino regular comum como a escola especial têm demonstrado relutância ao desenvolvimento da educação inclusiva, pois uma aceitação ilimitada das diferenças é necessária.

Assim, apesar do avanço na legislação e nas teorias educacionais vê-se, ainda, uma busca por disciplina, apreço excessivo pela lógica, padrões, bem como o combate a processos que possam causar desestabilização nas escolas, sendo estes a base das movimentações que compõem as diferenças (Mantoan, 2011).

É, nesse contexto, que se vê a educação inclusiva como uma das possibilidades de viabilização de uma educação que se reinvente e se desenvolva dentro da complexidade inerente ao ato de educar e aprender. Lima (2006) ressalta que o objetivo principal do processo de inclusão é assegurar a equidade de oportunidades e possibilitar que as pessoas com deficiência estabeleçam, de fato, trocas sociais construtivas e saudáveis, sendo valorizadas e respeitadas

dentro de suas particularidades. É importante destacar que nesse cenário todos são beneficiados e encontram potenciais de autodesenvolvimento.

O processo de incluir é algo bastante desafiador, pois coloca em xeque valores e crenças estabelecidas historicamente. Demanda, sobretudo, a modificação de pensamentos, comportamentos e práticas que se encontram obsoletas dentro das instituições escolares. Stainback, S. e Stainback, W. (1999) ressaltam que na educação inclusiva não deve ser prioritário o atendimento de profissionais especializados na área, mas sim, oferecer aos alunos a possibilidade de obterem atendimento adequado dentro dos espaços comuns, com alunos e professores.

De fato, os professores devem receber apoio e formação para a obtenção de novas habilidades que os permitam ressignificar suas concepções e práticas acerca de um ensino inclusivo. Além disso, é importante que os próprios professores também se desenvolvam dentro de um ambiente colaborativo e de apoio mútuo.

A educação inclusiva diz respeito a um processo de ressignificação educacional que engloba um contexto extenso e que propõe distintos graus de mudanças e nos últimos tempos tem sido destaque entre diversos autores. O alcance dessa transformação se confirma quando encontramos a definição de inclusão segundo a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Unesco (2008): “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem.”

Segundo Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) a educação inclusiva abarca uma reforma bem mais profunda, que abrange valores e práticas de todo o sistema educacional tal como ele é usualmente concebido; a partir daí se compreende, então, que seu objetivo vai além de mudanças curriculares ou simplesmente a facilidade no acesso dos alunos com deficiência à escola regular.

Os profissionais da educação precisam ser vistos muito além de pessoas que simplesmente exercem um trabalho remunerado, os quais possuem direitos e deveres, ou ainda, como detentores de um conhecimento que lhes confere poder para solucionar qualquer problema ou responder a questionamentos. O papel do professor é administrar um currículo que percorre um caminho de incontáveis opções e possibilidades.

Muitos professores possuem uma ótica funcional do que é ensinar, sendo que qualquer situação que possa infringir esse planejamento de trabalho é vista como uma ameaça. E a inclusão, juntamente com todas as transformações educacionais que exige, estremece a identidade do professor, uma vez que coloca em xeque todos os seus conhecimentos e a experiência que possui. Entretanto, chega o momento em que o papel do professor regente ganha um peso importante, pois suas concepções e práticas, impactam diretamente no

aprendizado real dos educandos. Assim, pretendemos estudar como se dá o processo de construção da identidade do docente que atua no ensino regular comum como regente de turmas ou aulas dentro do ambiente inclusivo, e assim, identificar elementos que dificultam a fluidez do processo de inclusão escolar e vislumbrar possibilidades de avançar nesses aspectos.

O conceito de identidade pode ser definido como o processo de reconhecer-se filiado a uma ou várias instituições sociais, agregado ao seu “significado emocional e de valoração ligado a essa filiação que envolve processos socioafetivos, cognitivos e valorativos que são implicados na organização singular do sujeito em interação com o ambiente social” (Cruz; Aguiar, 2011, p.7).

Para Marcelo (2009), a identidade docente constrói-se mediante três elementos fundamentais: as vivências pessoais, a relação com o conhecimento formal e suas experiências escolares. No primeiro aspecto, a sua trajetória de vida e sua forma de ver o mundo, incluindo a forma como se enxerga e aos outros que compõem sua construção identitária. No segundo aspecto, verifica-se o modo como ele experienciou a construção do conhecimento específico da disciplina que atuará. E, por último, todas as experiências que teve dentro da escola, seja como aluno ou professor.

De acordo com Marcelo (2009), o profissional da educação é o único que tem a oportunidade de vivenciar por um longo período de tempo a contemplação das atividades e papéis que exercerão em sua profissão. Enquanto alunos, os docentes constroem modelos mentais, concepções sobre ensinar e aprender, a partir do prolongado tempo de observação. Dessa forma, a identidade docente vai produzindo-se de modo progressivo e, até certo ponto, irrefletida, na medida em que ela se forma informalmente, a partir de referências absorvidas paulatinamente, priorizando mais os aspectos emocionais em detrimento dos racionais. O autor assinala que:

esse vínculo entre os aspectos emocionais e cognitivos da identidade profissional docente não de ser levados em conta na hora de apresentar propostas formativas, já que, como veremos em seguida, as emoções constituem uma parte muito importante das crenças que nós, os professores, desenvolvemos acerca de como se ensina, como se aprende, e como se aprende a ensinar (Marcelo, 2009, p. 116).

Nesse sentido, já que as emoções são elementos predominantes da constituição da identidade profissional docente, as mudanças significativas são realizadas por esse caminho, sendo necessário um forte apelo emocional para que se possa ressignificar crenças sobre os processos de ensino e aprendizagem. Quando um docente adentra aos muros escolares para exercer sua atividade já vem com uma infinidade de concepções acerca do seu trabalho. Estas crenças definem a visão do que tem sobre o que é certo ou errado, verdadeiro ou falso;

influenciando, ainda, na forma como se disporá a aprender e sobre as transformações de que estará disposto a concretizar.

De acordo com Marcelo (2009, p. 117), “as crenças que os professores em formação trazem consigo quando iniciam sua formação inicial afetam de uma maneira direta a interpretação e valorização que os professores fazem das experiências de formação docente”. Vê-se, assim, o papel predominante das crenças no processo de constituição da identidade profissional docente, pois estas possuem um tom afetivo e julgador, sendo comumente inalteráveis no decurso da formação e prática em sala de aula (Marcelo, 2009).

A construção da identidade docente é um processo que envolve o individual e o coletivo, pois é esperado que os professores adquiram determinadas concepções e posturas em relação à sua imagem profissional. Assim, é possível diferenciar os docentes entre si, de acordo com a relevância que atribuem a estas características, desenvolvendo a própria reação ao contexto em que está participando (Marcelo, 2009).

Dubar (2005) constatou em seus estudos que os processos de socialização se iniciam a partir do nascimento do indivíduo, quando passa a receber particularidades que a identificam como nome, sobrenome, nacionalidade e gênero. Tais características, no entanto, podem sofrer alterações no futuro de acordo com a vontade do indivíduo, como por exemplo, sobrenome, o que tornam a identidade provisória. O seu modo de ser e pensar é constituído conforme vai tecendo relações com diversas pessoas e instituições.

Quando a identidade específica do professor é atestada, automaticamente colocamos a responsabilidade docente frente à sua função social, reconhecendo sua autonomia e comprometimento com seu exercício justamente por entendermos que tal função social vai muito além dos limites da escola. O docente se estabelece como um ser político, exercendo influência entre seus alunos em diversos âmbitos.

Nesse processo de construção de si, o professor se vê em um constante equilíbrio entre como percebe a sua própria imagem e os papéis assumidos enquanto docente, influenciando-se pelo ambiente escolar, pelas reformas educacionais e políticas, bem como pelos conhecimentos sistematizados da sua área de atuação (Marcelo, 2009). Dessa forma, a identidade profissional é constituída mediante uma estrutura multifacetada de trajetórias, saberes, movimentos e regras.

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (Marcelo, 2009, p. 112).

Verifica-se que a identidade docente não é algo linear, ela é desenvolvida de maneira

complexa e dinâmica a partir da harmonização dos papéis a serem desempenhados enquanto professor. Ademais, a identidade profissional constitui-se como um processo diacrônico de atribuição de perspectivas e significados das vivências. É, ainda, um desenvolvimento que acontece durante toda a existência. Marcelo (2009, p.112) ressalta que “a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu nesse momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a ser?”. Esse movimento se dá na medida em que reinterpretamos constantemente os acontecimentos ao longo da vida.

Tendo como questionamento central o processo de construção da identidade docente e de suas consequências na prática profissional no âmbito da educação inclusiva, pergunta-se: como se constitui a identidade profissional docente do professor regente no contexto da educação inclusiva? O objetivo geral do presente trabalho foi compreender como é construída a identidade docente do professor regente que atua com educandos que compõem o PEE. Como objetivos específicos, pretendeu-se identificar os múltiplos aspectos envolvidos na construção da identidade docente (crenças, sentimentos e anseios) no processo de educação inclusiva e analisar os desdobramentos desta construção na sua prática profissional.

## 2 METODOLOGIA

O processo de construção dos dados desenvolveu-se mediante a utilização de dois métodos: a História de Vida (Nogueira *et al*, 2017; Abrahão, 2003) e o Grupo Focal (Gatti, 2005). Para a fundamentação teórica do estudo realizou-se uma revisão de literatura.

Esta pesquisa contou com o envolvimento de oito participantes que foram selecionados mediante contato pessoal prévio com a pesquisadora. Todos os participantes são professores que atuam como regente de turmas/aulas da Educação Básica em escolas públicas do município de Uberaba/MG. O público deste estudo compõe-se de docentes que não atuam como especialistas na área da educação inclusiva e que possuem experiência em turmas regulares comuns que possuem alunos PEE. Foram convidados professores de cada segmento educacional: Educação Infantil, Ensino Fundamental I (anos iniciais), Ensino Fundamental II (anos finais) e Ensino Médio. Participaram três professoras da Educação Infantil, duas professoras do Ensino Fundamental I, um professor do Ensino Fundamental II e duas professoras atuantes no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Antes das entrevistas serem iniciadas, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UFTM.

Após a aprovação do projeto foram agendadas as entrevistas individuais com todos os participantes. Em um primeiro momento foram realizadas as entrevistas de História de Vida Temática, individuais, com duração média de 40 minutos cada uma. As entrevistas foram

realizadas pelo Google Meet, sendo gravadas e, depois, transcritas. Foi mantido o sigilo dos participantes mediante a substituição dos nomes por pseudônimos. O Termo de Livre Esclarecimento e Consentimento foi encaminhado aos participantes de forma eletrônica (Google Formulário), sendo que todos leram e assinalaram a opção “Consinto participar da pesquisa”. Na tentativa de responder ao objetivo geral da pesquisa que é: compreender como é construída a identidade docente do professor regente que atua com educandos que compõem o público da educação especial; utilizou-se a análise de conteúdo (Franco, 2005).

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram identificadas duas unidades temáticas. Na primeira unidade temática “*Identidade docente*” são enunciadas características da construção da identidade do professor e a repercussão na prática. A segunda unidade temática “*Construção da Identidade Docente na Educação Inclusiva*”, diz respeito às percepções dos professores sobre o que é incluir e como esse processo se desenvolve na prática profissional destes. A síntese dos resultados é apresentada no quadro a seguir:

**Quadro 1** - Unidades temáticas e categorias de análise

|                     |  |
|---------------------|--|
| 1ª unidade temática | Identidade Docente                                     |
| Categorias          | 1.1 A escolha da profissão                             |
|                     | 1.2 Concepções sobre a profissão docente               |
|                     | 1.3 O impacto da formação docente                      |
| 2ª unidade temática | Construção da Identidade Docente na Educação Inclusiva |
| Categorias          | 2.1 Desafios presentes na inclusão de alunos PEE       |
|                     | 2.2 Capacitismo  |
|                     | 2.3 O papel da família                                 |
|                     | 2.4 As questões estruturais                            |
|                     | 2.5 Olhares possíveis                                  |

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2021

Conforme os objetivos específicos pode-se identificar, mediante apresentação das unidades temáticas e categorias de análise, os múltiplos aspectos envolvidos na construção da identidade profissional docente como as crenças, sentimentos e anseios dos professores a respeito do processo de educação inclusiva; bem como, analisar, por meio das falas dos participantes, como a identidade profissional impacta na prática cotidiana e vice-versa.

### 3.1 Identidade Docente

Nessa unidade temática são discutidas categorias que compõem o universo da construção da identidade docente de acordo com as narrativas dos participantes da pesquisa. Foram identificados três principais elementos dessa construção: a escolha da profissão; as concepções sobre profissão docente e o impacto da formação docente. Estes elementos são abordados de maneira independente, entretanto se inter-relacionam na trajetória de cada participante, constituindo o processo de construção da sua identidade enquanto professor.

#### 3.1.1 Escolha da profissão

Compreendendo a importância de retomar a trajetória formativa dos participantes da pesquisa de modo a entender aspectos de construção da identidade docente, considera-se relevante, mediante as falas dos professores, analisar o que os motivaram a escolher a profissão docente. Besutti, Redante e Fávero (2017, p. 263) afirmam que a construção da trajetória docente é tecida por meio da interiorização de “conhecimentos, competências, crenças e valores que estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros”, de maneira que o nosso desenvolvimento enquanto pessoa, viabiliza o nosso desenvolvimento enquanto profissional. Nesse sentido, pode-se compreender que a formação do professor é um processo permanente de aprendizagem e de humanização que se faz a partir das relações estabelecidas nos diversos contextos.

Assim, a escolha da profissão está impregnada de significado dentro do percurso formativo do profissional. Destaca-se que a maioria dos participantes relaciona a escolha com uma aptidão natural para ser professor, acompanhada, em alguns casos, pelo sentimento de admiração aos primeiros professores, bem como por influência de familiares na decisão. Apenas uma participante relata ser motivada pelo encantamento do conhecimento. Um participante também relata que a entrada na docência se deu em virtude de uma oportunidade de lecionar, visto que era graduado em Engenharia Civil e começou a dar aulas de Matemática. Este enuncia que, posteriormente, sentiu a necessidade de realizar uma formação em Licenciatura para estar mais bem preparado para as especificidades da docência em uma sala de aula.

De acordo com Valle (2006, p.183), a escolha da profissão é motivada mediante a articulação entre a imagem que a pessoa tem de si mesma e a suas experiências pessoais. Assim, “a escolha da carreira docente parece ser proveniente do esforço contínuo de integração em um determinado universo social ou profissional relativamente constante, como é o caso do magistério.”. Valle (2006) ressalta que existem três lógicas que definem as escolhas

profissionais dos professores: a lógica de integração; a lógica de profissionalização e a lógica de transformação.

A primeira lógica se constrói primordialmente na socialização primária – família, em que são constituídas as motivações, visando “adaptar as singularidades e expectativas pessoais e delimitar as ambições profissionais, procurando enquadrar em cada bifurcação (passagem de um nível de ensino a outro) as escolhas individuais” (Valle, 2006, p. 183). O alicerçamento desse processo se faz ao longo do seu desenvolvimento pessoal e socialização secundária - sociedade. Quando alguns professores participantes do presente estudo relatam como pontos essenciais a vocação para ensinar e influência da família na decisão em serem docentes, pode-se observar a lógica da integração em desenvolvimento.

A lógica da profissionalização diz respeito ao âmbito profissional em que a pessoa se insere, sendo geradas e reelaboradas as concepções acerca da formação de seus componentes, bem como as concepções sobre satisfação pessoal. Dessa forma, a escolha da docência diz respeito à atribuição de “sentido, situando-a em relação à sua vida e às suas aspirações profissionais; é inserir-se num espaço social bem preciso e num sistema de relações interpessoais claramente definidas, com o objetivo de reafirmar a estima de si.” (Valle, 2006, p. 184). Esta lógica pode ser expressa quando os participantes da pesquisa enunciam vivências enquanto alunos no âmbito escolar e suas memórias retratam que estas experiências favoreceram suas escolhas em serem professores.

A terceira lógica, a da transformação, está relacionada com a identificação docente enquanto ator social capaz de promover mudanças significativas na estrutura social. De acordo com Valle (2006, p. 185),

o professor ator social questiona as formas dominantes da racionalidade, caracterizadas pelo pensamento instrumental, a ciência formal, as soluções tecnológicas para os problemas sociais, e esforça-se para estabelecer laços com os conhecimentos sociais cotidianos dos mais carentes e integrá-los na formação dos alunos.

Esse pensamento esteve presente na fala de alguns participantes da pesquisa como sendo um motivador a mais para serem educadores e prosseguirem na profissão.

*Continuo falando que a educação é transformadora e nós somos transformadores de opiniões, de ideias. A gente não trabalha só com o aluno, a gente trabalha com uma comunidade, a gente trabalha com a família, a gente trabalha com o pai (Gabriela, E.I.).*

Valle (2006) afirma que o perfil do ator social foi construído com os movimentos de democratização da educação nos anos 1980, combinando valores estabelecidos nas lógicas de

integração e profissionalização, bem como por princípios voltados ao “dever comunitário”. Considera-se então, que a escolha da profissão docente é constituída por fatores complexos de ordem pessoal e social, sendo parte do processo contínuo de formação do professor.

### 3.1.2 *Concepções sobre a Profissão Docente*

Os participantes da pesquisa enunciaram em suas narrativas concepções sobre a profissão docente que revelam, em sua maioria, um professor submetido a um sistema que desfavorece a sua atuação autônoma. Mas, além destes aspectos que impedem o desenvolvimento da atividade docente da forma como gostariam, vê-se outras concepções que sustentam a sua atuação. Nesse sentido, Mellini e Ovigli (2020, p. 4) ressaltam que:

A identidade, portanto, é construída segundo a influência de um determinado contexto histórico/cultural (e social!) no qual o docente se desenvolve profissionalmente, por meio da interação entre a dimensão subjetiva (que corresponde à imagem que tem de si mesmo) e a dimensão objetiva (que corresponde à imagem que o outro tem ou espera de você). Estes universos (subjetivo e objetivo) são confrontados no processo de socialização, no qual o profissionalismo adquire influência importante na construção desta identidade.

Para Besutti, Redante e Fávero (2017, p. 271), a construção da identidade profissional é um processo “dinâmico, constante e alicerçado nas vivências, nas trocas e no significado que cada professor confere à sua atividade.”. Dessa maneira, a visão que o professor tem de si mesmo e do outro, de como ele atua, ou de como deveria atuar, são aspectos que constituem a identidade docente.

A primeira concepção “Professor aprendiz” revela que a maioria dos participantes da pesquisa concebem a profissão docente essencialmente como uma função que demanda aprendizado constante para lidar com os desafios e complexidades impostas pelo trabalho. Considera-se, a partir das narrativas, o constante aprendizado como um compromisso ético com o desempenho das suas atividades. Sobre isso, Marcos (E.I.) observa que o professor

*É sempre um ser resiliente, que busca sempre aprender, aprimorar o seu conhecimento... que apesar de todas as adversidades: da falta de reconhecimento social, financeiro e de várias ordens, ele sempre busca fazer o seu melhor, sempre busca ajudar o seu aluno.*

Percebe-se a consciência em relação ao processo de desprofissionalização docente, atuando, entretanto, para se desenvolver cada vez mais dentro da sua atuação e gerar resultados positivos na aprendizagem dos alunos. Ainda nesse sentido, os professores participantes da

pesquisa revelam essa consciência ao enunciarem como concepção que a profissão docente representa “Quem sempre dá o seu melhor”, conforme explicitado pela professora Gabriela (E.I):

*Eu acho que o trabalho desenvolvido, ele vai muito em cima dessa questão da ação e da reflexão: “O que está dando? O que não está dando certo? O que podemos fazer para melhorar?” É aonde depois a gente retorna na ação. O refletir das coisas que não estão dando certo, das metodologias, das condições oferecidas, tanto em relação ao professor, quanto em relação à sua aula para com aquele aluno com dificuldade e o que poderá ser feito. São elementos que realmente cabem para fazer um belíssimo trabalho. E assim, vai muito, muito além de uma sala de aula, porque aquele aluno, ele não é objeto, ele é um ser humano como nós. Então nós temos que ter um olhar diferente para esse aluno. Por isso é importante a gente refletir a todo momento se estamos fazendo com sentido.*

A narrativa da participante demonstra um processo de intencionalidade em relação à sua atuação profissional, tendo como ponto essencial a reflexão para a realização de ajustes na sua prática educativa. Nessa concepção, o professor se vê como um profissional que precisa se dedicar inteiramente, compreendendo suas motivações e reajustando suas ações.

Em uma terceira concepção, relatam que ser professor está relacionado a “Profissão por amor”. Algumas participantes da pesquisa trazem em suas narrativas o amor como elemento essencial da sua atuação. Helena (E.I.) ressalta que a atuação, especialmente com a educação inclusiva,

*É um processo longo ... Dentro desse tema tem mesmo muita coisa para ser colocado e falado, mas assim, é um desafio profissional e amoroso. Aí não é só ter o dom, tem que ter o amor, muito grande nesse processo.*

A narrativa da professora Suzana (E.I) corrobora com essa ideia, ao dizer que

*Na prática é muito complicado. O professor não está muito preparado. O que a gente aprende durante o curso é muito pouco, é muito vago, então a gente não vai para a sala de aula preparados para receber esses alunos assim, a gente vai mais na base do amor mesmo.*

As duas falas traduzem a ideia de que a vontade de ensinar e o amor pela profissão dão suporte para o desenvolvimento do trabalho, até mesmo para suprir uma lacuna formativa em lidar com determinadas situações. Por outro lado, reforçam o movimento de desprofissionalização em que o aspecto técnico fica em segundo plano, perpetuando a ideia de que qualquer pessoa pode ser professor, desde que tenha o dom e amor para ensinar. A concepção de profissão por amor também pode vir a mascarar o processo de proletarização docente, conforme ilustrado na fala da professora Gabriela (E.I),

*E eu falo, nós não somos professores porque queremos não, salário a gente não pode nem contar com o salário, mas sim porque a gente gosta realmente.*

Nessa concepção, a falta de investimento e valorização do trabalho do professor podem ser relevados na medida em que o professor trabalha por amor à profissão. Observa-se, assim, que as concepções sobre profissão docente revelam um pensar e um fazer educativo, constituindo uma identidade profissional que guia as ações cotidianas.

### *3.1.3 O impacto da formação docente*

A formação docente é um processo permanente de aprendizagem e de humanização que se faz a partir das relações estabelecidas nos diversos contextos. Sendo assim, é um processo individual, mas, ao mesmo tempo, coletivo, atravessado pelas questões políticas, sociais, filosóficas, epistemológicas e ideológicas constantes na área de conhecimento em que se aprende. Partindo desse entendimento, a formação constitui-se em um movimento de desenvolvimento humano e, conseqüentemente, profissional, em que os docentes constroem as suas identidades dentro de “estruturas complexas que as sustentam ou permitem a sua alteração” (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010, p. 370).

Enquanto processo de aprendizagem e de desenvolvimento, a formação viabiliza a construção de relações que permitem a compreensão do conhecimento de si e do outro, permeada pelas caminhadas pessoais. Pereira e Guimarães (2019) afirmam que o processo de formação docente se situa além do ambiente escolar e universitário, bem como não se circunscreve em um específico período de tempo, desenvolvendo-se nos vários ambientes educativos cotidianos. Sobre o processo de formação inicial, Faria e Souza (2011) ressaltam que a identidade do professor é construída dentro desse contexto, especialmente, no relacionamento com a sua futura atividade profissional.

Dessa forma, observa-se que o processo de formação docente sustenta o desenvolvimento da identidade do professor para atuar não apenas como um técnico, mas, sobretudo, como um agente político e social comprometido com sua prática educativa. Os participantes da pesquisa revelam saber de seu compromisso, enunciando ainda dificuldades em articular os saberes aprendidos na universidade com o dia a dia da profissão conforme ilustrado na fala da professora Daniela (E.I)

*Sobre o meu processo de formação inicial, eu entendo que a universidade não foi muito boa em me formar professora. Eu acho que foi um processo deficiente, igual eu acredito que continua sendo. A gente sai da universidade sem saber o que é ser professor. Por isso que eu faço questão de fazer parte de projeto de PIBID e Residência pedagógica para ver se eu posso contribuir*

*um pouco, sabe? Mas de fato eu saí da Universidade sem saber como ser professora.*

Pimenta (1999) destaca que os cursos de formação de professores, ao privilegiarem um currículo tradicional e afastado da real vivência das escolas, encontram-se inaptos a lidarem com a complexidade presente no exercício do ensinar. De acordo com Nóvoa (1995), a formação de professores sofreu uma série de alterações ao longo do tempo, passando de um modelo acadêmico com foco nas organizações e nos saberes fundamentais, até modelos profissionais, centrando-se nas escolas e nos “métodos aplicados”. O autor ressalta que é importante ir além da dicotomia teoria e prática, promovendo “modelos profissionais” em que são viabilizados recursos para os problemas constantes no meio educacional de forma colaborativa escola e universidade.

A fala da participante Raquel (E.I.) vem ao encontro desses entendimentos quando diz que,

*nem na faculdade a gente se tornou professor, porque é muita teoria. Então a gente se torna professor quando está realmente dentro da sala de aula, vivenciando tudo, aprendendo com os alunos, aprendendo com outros professores.*

A participante ressalta que a sua formação inicial tinha muita teoria, sendo que tornar-se realmente uma professora acontece na prática da sala de aula. Vê-se nessa narrativa que o estudo teórico não traz significado prático e aplicabilidade na realidade, bem como que a verdadeira aprendizagem acontece nas trocas estabelecidas nos relacionamentos e nos desafios impostos pelo cotidiano profissional. Conforme afirma Pimenta (1999, p.24), no percurso histórico da formação de professores, os saberes têm sido abordados em “blocos distintos e desarticulados”.

Depreende-se, assim, que essa desarticulação gera uma descontextualização do que se estuda e para que se estuda. Os participantes relatam que saem da universidade sem saber o que esperar e como lidar com as situações enfrentadas na realidade. Sobre a atuação na educação inclusiva, a questão fica ainda mais desafiadora. De acordo com todos os participantes, não houve um trabalho suficiente para que pudessem compreender e se prepararem para desempenhar as ações com alunos PEE na sua formação inicial.

É fundamental que a formação continuada considere as expectativas e necessidades dos profissionais, inseridos em um contexto institucional específico. A formação continuada é um importante instrumento para a construção de novos conhecimentos teóricos e, também, metodológicos, que atendam às demandas colocadas pela prática. É ainda um espaço de compreensão e análise da realidade vivenciada na instituição, sendo, assim, uma ferramenta de

transformação dessa realidade (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010).

A necessidade de uma formação continuada voltada para os problemas do cotidiano escolar é revelada na fala do professor Marcos (E.I):

*A segunda possibilidade seria uma formação adequada para esses professores, talvez por meio de formação continuada, algum workshop promovido pela própria escola. Então ao invés de a gente ficar discutindo disciplina na formação continuada, ficar discutindo coisas totalmente irrelevantes... talvez se as escolas se preocupassem um pouco mais com essa temática seria uma das possibilidades para refletir lá na sala de aula.*

O anseio manifestado por alguns participantes da pesquisa em terem momentos formativos que realmente façam sentido em suas práticas revela a formação como um importante elemento para melhoria do processo de ensino e aprendizagem. As discussões acerca da escolha da profissão, das concepções sobre profissão docente e do impacto da formação docente contribuíram para a compreensão dos aspectos envolvidos na construção da identidade docente. Estes elementos estão presentes quando pensamos nos desafios enfrentados pelos docentes, revelados em suas narrativas, na atuação cotidiana, especialmente na educação inclusiva.

### **3.2 Construção da identidade docente na educação inclusiva**

Nessa unidade temática são discutidas categorias referentes aos aspectos envolvidos no trabalho e construção da identidade do regente que atua em turmas regulares com alunos PEE. Foram identificados cinco elementos dessa construção: Desafios presentes na inclusão de alunos PEE; Capacitismo; O papel da família; Questões estruturais e Olhares Possíveis.

Na categoria Desafios presentes na inclusão de aluno PEE, são discutidos elementos importantes que compõem o quadro desafiador de prover ações inclusivas na escola regular comum. Em Capacitismo, discute-se como condutas de cunho preconceituoso sobre os alunos PEE influenciam diretamente na falta de direcionamentos adequados às suas necessidades específicas dentro das instituições escolares. Na categoria O papel da família, discute-se a importância da criação de vínculos positivos entre escola e família para oferecer um suporte significativo ao desenvolvimento dos alunos PEE. Em Questões Estruturais são abordados os aspectos de proletarização da atividade docente e seus impactos na construção da identidade docente e, conseqüentemente, atuação no contexto inclusivo. Em Olhares Possíveis trazem-se reflexões sobre como superar as dificuldades enunciadas a partir do desenvolvimento de ações pautadas no Desenho Universal da Aprendizagem - DUA.

### 3.2.1 Desafios presentes na inclusão de alunos PEE

A atuação docente em um contexto inclusivo é repleta de situações complexas e desafiadoras. De acordo com as falas dos entrevistados, pode-se perceber de modo unânime a necessidade e a dificuldade em lidarem com questões específicas na rotina com os alunos PEE. Veltrone e Mendes (2007) ressaltam a importância de que a escola regular se prepare, dispondo dos recursos necessários ao acesso e permanência de todos os alunos de modo incondicional. Sobre isso, os participantes revelam saber desse compromisso, entretanto, trazem alguns elementos que dificultam a construção efetiva desse processo como a falta de preparo formativo, conforme discutido na categoria anterior, bem como pontos de ordem estrutural. A professora Daniela enuncia o impacto dando aula a uma aluna PEE, sem haver nenhum planejamento prévio e desconhecendo a forma de lidar com as especificidades desta.

*E no sétimo ano tinha outra aluna, que também foi muito impactante. Eu não sabia como lidar com ela. Se ela me entendia, se eu falava com ela, se eu dava aula para ela ou para a turma ... mesmo tendo a professora de apoio, eu fiquei muito desconcertada, não tinha preparo nenhum para saber lidar com aquilo. Na universidade até tinha sobre isso, mas ficava falando das leis das quantas, mas ninguém chegou para gente e falou: “olha, na sua sala, quando tiver uma criança assim, você vai fazer isso.”. Ninguém nunca falou. Não tinha preparo nenhum para isso e a gente fica até com medo de falar, de ofender... é muito complicado! (Daniela, E.I.).*

Daniela revela como consequência do despreparo sentimentos de medo e confusão no desenvolvimento das aulas. A professora enuncia receio até mesmo em como se direcionar à aluna, como falar e como proceder. Importante notar a responsabilidade colocada pela professora em seu processo de formação inicial para lidar com as situações específicas do PEE.

De acordo com alguns participantes da pesquisa, algo que dá suporte para o desenvolvimento de práticas inclusivas dentro das escolas é o trabalho multidisciplinar, envolvendo a participação de especialistas no atendimento ao aluno PEE. Nesse ponto, vê-se entraves na medida em que muitos pais não possuem acesso ao atendimento de especialistas como fonoaudiólogos, psicólogos, neurologistas e terapeutas ocupacionais de maneira particular, e a demanda na rede pública ultrapassa a disponibilidade de vagas, gerando longas filas de espera.

Percebe-se a ausência de uma identidade profissional e as condições incertas e conflitantes desse trabalho com a educação inclusiva levam a um comportamento isolado dos professores e à falta de legitimidade na atuação destes na escola. Parece que os professores não estão pensando no processo de inclusão e estão apenas repetindo atividades para facilitar a aprendizagem de conteúdos nas escolas, colaborando na estigmatização das deficiências, ou

corroborando relatos e clamando por uma educação compensatória; evitam o diálogo direto com a turma como um todo, o que contribui para acentuar os contrastes e dualidades relacionados à participação do grupo (Conte; Habowski, 2021).

Ainda de acordo com os autores, ressalta-se que não se pretende exonerar os professores da responsabilidade pelos processos de inclusão, porém, nas condições educacionais atuais, os professores são tão frágeis e vulneráveis que encontram dificuldades em acompanhar e desenvolver ações que envolvam a diversidade, levando a um simples reforço dos déficits e da violência excludente presentes nas escolas. Permanece aberta à necessidade de pensar uma educação inclusiva que leve em conta a diversidade dos sujeitos, mas não elimine as singularidades, ou seja, como garantir o direito a uma educação inclusiva, de todas as pessoas em geral e, ao mesmo tempo, respeitando a autenticidade humana.

### 3.2.2 *Capacitismo*

A fala de alguns participantes reproduzem estereótipos sobre a pessoa com deficiência para tratar do aluno PEE, revelando-se, assim, a necessidade de compreender o capacitismo presente nas suas práticas escolares. Capacitismo se define por um ato de discriminação, preconceito ou opressão contra pessoas com deficiência. É uma barreira atitudinal. Em geral, ocorre quando alguém considera uma pessoa incapaz por conta de diferenças e impedimentos corporais. O capacitismo está focado nas supostas ‘capacidades das pessoas sem deficiência’ como referência para mostrar as supostas ‘limitações das pessoas com deficiência’. (Marchesan; Carpenedo, 2021).

No capacitismo, a ênfase é colocada nas supostas ‘pessoas capazes’, as quais constituem a maioria da população e são supostamente consideradas ‘normais’. Podemos perceber que o capacitismo se situa como uma forma de preconceito, que discrimina pessoas com deficiência e está relacionado a habilidades que uma pessoa tem ou não. No caso das pessoas com deficiência, o imaginário destaca que essas pessoas são incapazes simplesmente porque têm uma deficiência (Marchesan; Carpenedo, 2021).

As autoras ressaltam, ainda, que este conceito trata da força e tema do corpo, através da ideia de um esquema corporal perfeito; além disso, sugere um afastamento das capacidades e habilidades existentes nas pessoas. O capacitismo nada mais é que uma concepção social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes de administrar suas próprias vidas. No quadro abaixo, trago as principais percepções capacitistas presentes na fala de alguns participantes.

**Quadro 2** – Conceitos capacitistas presentes na fala dos participantes

| Participantes           | Concepções            | Narrativas   |
|-------------------------|-----------------------|--|
| Daniela, Helena,        | Incapacidade          | “Eu acho que, eu não sei se você vai concordar comigo, mas eu acho que a educação inclusiva é respeitar o limite de aprendizado também dessa criança, desse jovem e como ele vai adquirir conhecimento, como que ele vai reter conhecimento. Então ele está numa escola inclusiva, ele tem que se adequar numa “normalidade” suposta para seguir, dando a ele suporte para deficiência que ele tenha física, mas também a cognitiva. Não tem como esse menino aprender da mesma forma que todos os outros!” (Helena, E.I.) |
| Daniela, Helena,        | Incluir por obrigação | “Tem que lidar com todo esse grupo todo tempo e ainda acrescentam aluno ali com alguma necessidade especial. Como que você consegue dar a atenção que esse menino precisa? Acho que a gente não tem paciência, nem qualificação para isso. Para a gente, é um peso a mais. É triste falar isso, mas é assim que a gente sente.” (Daniela, E.I.)  |
| Helena, Aurora, Daniela | Discriminação         | “Então um trabalho em grupo, tem sempre, esse trabalho em grupo: nossa, eu não posso esquecer que eu tenho o aluno, como que eu vou fazer para esse aluno não se sentir excluído? Os colegas não querem esse aluno no grupo, porque vai ter que apresentar de forma diferente.” (Helena, E.I.)   |

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2022

Essas concepções se contrapõem aos princípios da educação inclusiva que se baseia principalmente na ideia de que a escola deve ser um lugar de aprendizagem e desenvolvimento que rejeita todas as formas de discriminação e separação. O professor responsável pela aula trabalhará com um grupo de alunos, independentemente das características individuais dos alunos que compõem esse grupo. Nestes casos, as diferenças são avaliadas e consideradas pontos fortes e constituem um contexto particularmente favorável ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social de todos os alunos (Figueiredo; Bonetti; Poulin, 2017).

Ainda de acordo com os autores, no contexto da educação inclusiva, as estratégias educacionais podem ser muito diferentes. Os professores podem contar com aulas individuais, grandes grupos ou diferentes estratégias baseadas na cooperação entre os alunos. Mas o que realmente importa na educação inclusiva não são as diferentes estratégias educativas utilizadas pelos professores. A primeira coisa importante é o espírito em que essas estratégias são implantadas. De fato, a educação inclusiva está profundamente enraizada no respeito e na consciência das diferenças. O comportamento educativo do professor precisa ser constituído por reflexões que permitam a cada membro desta comunidade estudantil descobrir gradativamente a importância da participação ou contribuição para si e para os outros no desenvolvimento do grupo.

Pensar na questão do capacitismo deve envolver a avaliação de toda a história das pessoas com deficiência, a partir da desagregação do tempo e do espaço. A palavra capacitismo tornou-

se uma marca registrada, pois aponta discriminação e preconceito contra pessoas com deficiência, pois estigmatiza e dá sentido à significados já existentes. Dessa forma ele passa a estabelecer outros significados. Além disso, é possível compreender como a imaginação se constitui para sustentar ideias reproduzidas pelo discurso da teoria do capacitismo. Olhar para as pessoas com deficiência sob a ótica do preconceito que é inerentemente limitado faz parte da composição da história social dos pensamentos que fundamentam uma ampla gama de preconceitos (Marchesan; Carpenedo, 2021).

Esses pensamentos levam a ideias que são popularizadas pelos mais diversos setores sociais e acabam atingindo todos os sujeitos com deficiência, pois percebem que esses sujeitos possuem limitações que os tornam deficientes em todas as circunstâncias da vida, causando inibição de suas habilidades. Observamos que os significados de capacitismo são reescritos, de modo que sempre se recria um significado. Isso se refere à fantasia de que existem pessoas que são completamente capazes e que pessoas com deficiência são intrinsecamente incapazes. Essa fantasia cria um discurso generalizado e impede a capacidade de exercer uma visão individual das pessoas com deficiência, no sentido de que há uma sensibilidade ao notar que não se pode fazer generalizações à questão (Marchesan; Carpenedo, 2021).

Muitos conflitos e contradições têm sido encontrados na concretização dos ideais de educação inclusiva nesta área, o que exige o envolvimento dos grupos de alunos e o trabalho interdisciplinar dos professores, pois precisamos aprender com nossas diferenças, não com nossas desigualdades. Os desafios da inclusão, em termos de acessibilidade ou vulnerabilidade sociocultural para determinadas pessoas com deficiência, ilustrados em charges de redes sociais, mostram uma perspectiva mais ativa e enquadrada do que a que vivemos hoje (Conte; Habowski, 2021).

### *3.2.3 O papel da família*

A participação da família no processo de inclusão destacou-se na fala de alguns participantes. Os professores relatam os alunos teriam maior desenvolvimento conforme o envolvimento da família. Carvalho (2017) destaca que a conexão entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento da educação inclusiva, mas é ainda mais relevante quando se trata de famílias de crianças e jovens com deficiência. De acordo com a autora, as famílias precisam de mais apoio, mais supervisão e mais cuidados a partir de sua fragilidade, como uma família que cuida de um menor com algum grau de deficiência perante a sociedade ao qual ele pertence. Entretanto, a fala dos participantes revelam dificuldades nessa relação.

*E a gente depara muito, às vezes nos esbarramos muito no pai. Eu sempre coloco a questão da família. A família atrapalha às vezes o nosso trabalho, porque a gente está tão empolgada em incluir aquele aluno, a gente sabe das limitações, nós sabemos das dificuldades, claro que nós não podemos diagnosticar, mas a gente sabe exatamente o que o aluno tem e o que o aluno precisa, só que tem pai que não acredita naquele aluno. Então aí começa aquela briga, eu falo questão de briga assim, aquela discussão, porque daí é muito cansativo porque além da gente conscientizar, a gente trabalhar o emocional da criança, o emocional do aluno, nós ainda temos que trabalhar o emocional da família (Gabriela, G.F).*

A partir do relato da professora nota-se que ela percebe, muitas vezes, a família como um dificultador da sua atuação com o aluno PEE. Observa-se que ela compreende a necessidade de acolher e conscientizar as famílias, entretanto, há um peso no desempenho dessa ação. Carvalho (2017) ressalta que a escola pode ser uma forma de romper o isolamento social dessas famílias e, sobretudo, ser a melhor forma de orientar e capacitar as crianças para o atendimento das necessidades educativas associadas aos adolescentes. A importância da família não pode ser exagerada, pois sem o envolvimento adequado na educação de crianças e jovens, as escolas nunca conhecerão verdadeiramente seus alunos, o que pode afetar o sucesso da educação inclusiva.

Para as famílias de crianças e jovens com necessidades especiais, é necessária uma intervenção interna que lhes dê apoio contínuo a todos os níveis, sejam eles psicológico, emocional, pedagógico e social. Hoje, ao abordar o tema da família, devemos perceber que não estamos lidando apenas com nossos pais, mas também com outros membros, como avós, tios e irmãos. A crescente globalização do nosso mundo, surgida do crescimento da acessibilidade ligada aos transportes e telecomunicações, tem facilitado a mobilidade da população. Nos últimos anos, diante da crise econômica, com a ambição de melhores condições de vida, muitos jovens, juntos ou individualmente, migraram para lugares distantes, longe de suas raízes, famílias e até mesmo seus filhos. Estes são deixados aos cuidados dos avós, tios ou irmãos. (Carvalho, 2017).

*Essa questão da família que a gente falou, já deparei muito com pais que eles não querem aceitar que o filho tem aquela necessidade. Eles, até dentro deles, eles sabem que o filho precisa só que eles não querem aceitar. Eles querem aquele filho perfeito. Por que às vezes vê o filho do outro, né? Do vizinho, do parente, que o filho sabe tudo, o filho é inteligente e seu filho não é. Então muitas vezes, a questão psicológica, de trabalhar com o pai para ele aceitar, primeiramente ele é aceitar como o filho dele é, né? Para depois a gente tentar colocar na cabecinha do que que aquela criança, aquele filho precisa de ajuda. Eu já encontrei muita família falando: “não, meu filho ele faz isso em casa. Não, mas ele ...” então a gente se depara muito com isso, mas é muito complicado questão familiar. Infelizmente é uma dificuldade que a gente encontra bastante na nossa realidade (Raquel, G.F).*

De acordo com o princípio da inclusão, se queremos que essas crianças e jovens tenham as mesmas oportunidades que qualquer outra pessoa, devemos, desde o momento em que começam a se socializar, necessariamente permitir a participação de suas famílias, promovendo assim o sucesso da inclusão escolar. Se sabemos que as famílias e as escolas, embora de natureza diferente, são complementares entre si, na medida em que têm objetivos e preocupações comuns para os seus alunos, então as escolas podem ter a obrigação de facilitar a comunicação regular com as famílias dos seus alunos. De um modo geral, pode-se dizer que a questão da relação entre a família e a escola, tendo em conta as crianças e jovens PEE, requer formação e sensibilização por parte dos pais e professores, com a intenção de mudar as concepções e práticas de ambos.

### 3.2.4 Questões estruturais

A maioria dos participantes da pesquisa enunciam como fator dificultador dos processos de inclusão a questão estrutural, como o excesso de alunos por turma e a burocratização da educação. Retoma-se, nessa categoria, a discussão sobre o processo de proletarização docente, pois esta influencia diretamente a identidade do professor e suas práticas na educação inclusiva. De acordo com Resés (2012), “a tese de existência de um processo de proletarização sustenta-se em dois argumentos: 1) perda do controle do trabalho docente pelos professores; e 2) massificação e desqualificação do trabalho docente.”. Estes elementos se encontram presentes nas falas dos professores em muitos momentos.

O relato da professora Helena (E.I.) ilustra esse processo.

*Vamos olhar cada aluno individual, em uma sala com 35-40 alunos a gente tentava respeitar ao máximo possível a individualidade desse aluno e o ritmo de aprendizado dele. Hoje ficou uma coisa muito mecanizada: você tem que cumprir aquela grade curricular. É isso em qualquer escola, em qualquer estado do Brasil. Então você tem que ir lá conferir aquela grade porque ela precisa ser cumprida. A maioria dos planos escolares eles têm que seguir as mesmas formas, do mesmo jeito, e aí esse aluno individual? Como que ele fica? Porque ele não é igual ... ele tem a mesma idade que o outro e o ritmo dele de aprendizado?*

Para Réses (2012), a universalização da escolarização também contribui para esse quadro, visto que foram implantadas maneiras de gerenciar o trabalho pedagógico. Nesse viés, Contreras (2002, p. 37) enuncia que “a forma que o Estado desenvolve seus processos de racionalização está em relação direta com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas”. Decorrendo daí, outro aspecto da proletarização docente, a intensificação do trabalho.

Os professores relatam a dificuldade em lidarem com a demanda de trabalho, bem como atuar de maneira inclusiva, pois não têm condições estruturais de trabalharem dessa maneira. Observa-se que os professores se sentem cansados/sobrecarregados atuando em um sistema que impede um trabalho sintonizado com as necessidades individuais do aluno, bem como com as expectativas/anseios do professor em sua atuação pedagógica.

### *3.2.5 Olhares Possíveis*

A construção da educação inclusiva enfrenta grandes desafios por um lado, mas tem caminhos encorajadores e grandes perspectivas, por outro. O debate sobre a educação inclusiva pode se reverter para os conceitos de simplificação, normatividade, conformidade e adaptação ao meio de instrução, pois se liberta da condição humana de aprendizagem para se desenvolver, ousando mudar pela experiência com o mundo, pela interação social com os outros pela linguagem ou pelo estímulo da comunicação ou pela exposição à diferença. É preciso destacar que a inclusão nos moldes de uma educação para todos surge como um novo olhar para as questões educacionais. Os alunos já não são obrigados a demonstrar que estão prontos para a escola, mas pede-se à própria escola que veja que isso pode causar obstáculos ou dificuldades na integração das diferenças de aprendizagem. (Figueiredo; Bonetti; Pulin, 2017).

Para Conte e Habowski (2021) existem avanços na política governamental de promoção da educação inclusiva para alunos com e sem deficiência, por meio de diversas formas de convivência física, social, funcional e social dentro das capacidades da tecnologia social, mas ainda há lacunas na garantia de condições mínimas de trabalho para que os professores das escolas possam trabalhar, especialmente no sentido de apoiar projetos interdisciplinares fortes que ajudem alunos com deficiência. No entanto, para que a educação inclusiva seja mais efetiva, é importante formar não só os professores, mas também a comunidade escolar para considerar nesse processo os fundamentos éticos, sociais e normativos de cada contexto.

Dentro desse anseio, o Desenho Universal de Aprendizagem<sup>1</sup> - DUA acolhe as expectativas dos participantes e prevê a eliminação de barreiras através de ações transversais orientadas pelas suas próprias necessidades e contextos. As escolas devem encontrar alternativas práticas, que sejam desenvolvidas e discutidas para incorporar efetivamente a inclusão. Uma vez que ideias e projetos são socializados de modo coletivo, é possível oportunizar o avanço das aprendizagens sociais e interdisciplinares através do DUA, para que

---

<sup>1</sup> De acordo com Ribeiro e Amato (2018, p. 125), “o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é uma abordagem que procura minimizar as barreiras metodológicas de aprendizagem, tornando o currículo acessível para todos os alunos, pois possibilita a utilização de diversos meios de representação do conteúdo, de execução e de engajamento na tarefa”.

realmente se tenha escolas inclusivas (Conte; Habowski, 2021).

Ainda para os autores, o DUA, enquanto caminho que conduz as práticas pedagógicas, mostra-se viável ao enfrentamento do capacitismo. Dessa forma, o investimento no trabalho interdisciplinar entre os professores desperta novas perspectivas pedagógicas para além da formação em cursos, pois afeta a percepção dos professores sobre a educação inclusiva, alternando, criando mudanças por meio de uma cultura de colaboração, abordando, assim, a diversidade de práticas e estratégias, bem como os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. Cast (2014) citado por Ribeiro e Amato (2018) ressalta que,

*Para o DUA, quatro são os componentes do currículo que devem ser flexibilizados: 1. Objetivos: rol dos conhecimentos e habilidades que os alunos devem dominar e desenvolver. 2. Avaliação: verifica o processo de aprendizagem do aluno e faz ajustes no ensino; aponta para o currículo, não para o aluno. Verifica a evolução do aluno ao longo do percurso. Não deve oferecer um único meio de resposta e o resultado é um indicador do conhecimento. 3. Métodos: devem estar de acordo com cada rede; a) afetiva (níveis de desafios diferentes, recompensas, opções de ferramentas, contexto da aprendizagem); b) estratégica (modelos flexíveis de desempenho, feedback contínuo, prática como suporte, oportunidade de mostrar as habilidades); c) reconhecimento (fornecer vários exemplos do conteúdo, várias mídias e recursos). Os métodos devem estar de acordo com a necessidade de cada aluno e incluir todos os alunos num ambiente colaborativo. 4. Materiais: devem estar alinhados com as metas de aprendizagem; envolver os alunos para que se tornem proativos (Cast apud Ribeiro; Amato, 2018, p. 127).*

Se o interesse pela formação de professores com foco em atividades interdisciplinares e alternativas para a educação inclusiva é recente, ao mesmo tempo, é importante estimular os professores a se aproximarem dos objetivos do DUA, com processos de formação permanente para adequar e reestruturar as ações educativas. O desenvolvimento comum de materiais e atividades educativas e flexíveis para a aprendizagem de todos deve ser redirecionando a questões teóricas e práticas de outras perspectivas profissionais (Conte; Habowski, 2021).

Ainda de acordo com os autores, há muito mais a desenvolver profissionalmente, razão pela qual é necessária a ampliação e continuidade dos percursos formativos para a formação de professores que pensam e desenham processos de integração socioeducativa. Os investimentos em tecnologia e materiais didáticos não devem ser deixados de lado. Nesse contexto, a inclusão escolar exige uma nova visão da prática pedagógica, contra as barreiras maniqueístas, dualistas e seletivas à aprendizagem, pois somos sujeitos capazes, mesmo com certas limitações (de conhecimento ou motoras) ou necessidades especiais (físicas, cognitivas, comportamentais, entre outras).

Para Figueiredo, Bonetti e Poulin (2017), as salas de aula inclusivas basicamente permitem que os alunos se vejam como indivíduos, independentemente de suas habilidades, o

que irá contribuir para o desenvolvimento do conhecimento coletivo e fornecer muitos benefícios que potencializam o desenvolvimento intelectual e social. Essa contribuição, ou seja, essa participação no desenvolvimento do saber, do saber fazer, do conhecimento coletivo e o reconhecimento dessa contribuição por outros, é para todos os alunos, especialmente aqueles que estão em situação de vulnerabilidade no caminho da exclusão social.

Os resultados apresentados revelam que o processo de construção da identidade docente acontece por meio do desenvolvimento profissional e pessoal do docente. As experiências, concepções e práticas delineiam a atuação do professor no contexto da educação inclusiva. Além disso, as questões estruturais exercem grande influência na maneira que o professor trabalha e se relaciona nesse ambiente. Considera-se importante a continuidade nos estudos sobre identidade docente e educação inclusiva, priorizando uma investigação que auxilie na promoção de transformações no contexto escolar.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das discussões, pode-se inferir que os professores se sentem cansados em um sistema educacional que desprivilegia o trabalho pedagógico pautado nas diferenças, na medida em que são cobrados resultados massificados; exigidos o cumprimento de planos padronizados; dispondo poucos recursos para o trabalho e oferecendo salas super lotadas. O trabalho com as especificidades se faz desafiador em um sistema educacional que impede que o professor tenha tempo de qualidade para socializar e se fortalecer entre seus pares.

O problema da formação reforça o discurso de impedimentos em realizar a inclusão educacional. A formação inicial não contempla as necessidades do futuro professor em conhecer o público que irá atender nas escolas e a formação continuada nas unidades escolares acaba se tornando espaço para cumprimento de atividades burocráticas, ao invés de proporcionar momentos de preparo para o professor que se encontra em meio a tantas dificuldades. Cabe ao próprio professor prover, de seu tempo livre e recursos pessoais, a busca de formação que o auxilie nas demandas cotidianas.

A falta de parceria com a família revela a fragilidade de uma rede de atendimento que não possui as condições necessárias para apoiar os familiares das pessoas com deficiência, que precisam de acolhimento e direcionamento adequados para superarem os desafios que enfrentam. Mais do que culpabilizar a família por muitas vezes não terem a possibilidade de viabilizar atendimentos especializados aos filhos ou não estimularem adequadamente no âmbito familiar, é importante criar um forte elo com esta, compreendendo suas dificuldades e provendo

meios de conscientizá-los e apoiá-los. Ação esta que não exime as responsabilidades das famílias, mas fortalece o papel da escola de ser um espaço de conhecimento e partilha.

A pergunta de pesquisa: como se constitui a identidade profissional docente do professor regente no contexto da educação inclusiva, revelou-se bastante complexa no decorrer da investigação. Pode-se entender que o professor regente está reconstruindo a sua identidade em um contexto relativamente novo em seu percurso profissional. Os participantes relatam que quando adentraram nas escolas não havia alunos PEE de maneira tão significativa, necessitando compreenderem e se prepararem melhor para atender as demandas que se colocam nesse novo momento educacional. Ao passo em que alguns participantes se veem desafiados a fazerem o melhor e superarem estes desafios, outros acreditam que a responsabilidade de incluir está nos sistemas de ensino e especialistas da área.

A construção da identidade dos professores se desenvolveu, inicialmente, a partir do contato com práticas conservadoras de ensino, em que o professor exerce um papel de transmissor do saber. O tempo de escola como alunos e, posteriormente como professores, viabilizou a construção de uma identidade docente sintonizada com concepções tradicionais do que é escola, do que é ser professor, aluno, família. Neste momento se vêem confrontados com estas concepções em um contexto que demanda a abertura ao novo e lançar mão de práticas diferenciadas. Isso traz uma crise identitária, causando desconforto e indecisão em relação ao futuro profissional. As aulas, de acordo com os relatos, ainda são pautadas em momentos expositivos e execução de exercícios. Os professores da educação infantil se mostram mais sintonizados com atividades que contemplem as várias áreas do desenvolvimento humano, refletindo na maneira como estes veem e abordam os alunos PEE.

Considera-se fundamental o maior investimento público na educação inclusiva, subsidiando a formação profissional e melhor estrutura das escolas para a execução de um trabalho significativo com todos os alunos. Faz-se importante uma reestruturação dos planos educacionais de forma que o trabalho pedagógico seja pautado na valorização da diferença e atendimento às especificidades de aprendizagem. Considera-se, ainda, a necessidade de continuar as investigações nessa temática, compreendendo melhor as nuances constantes no processo de construção da identidade docente no contexto da educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memórias, narrativas e pesquisa autobiográfica. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.14, p. 79-95, set., 2003.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T.; FREITAS, C. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, p. 367-387, 2010.

BESUTTI, J.; REDANTE, R. C.; FÁVERO, A. A. Formação e construção da identidade docente a partir das narrativas de história de vida. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 260-277, jul.-dez. 2017.

BRASIL. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Organização: Ricardo Lovatto Blattes. 2. Ed., Brasília: MEC, SEESP, 2006.

CARVALHO, A. C. A. *A importância da família na inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educativas especiais*. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Católica Portuguesa, Braga, 2017.

CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Educação inclusiva: diferentes configurações, olhares e mundos possíveis. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 21, n. 70, p. 1388-1412, jul./set. 2021.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, F. M. L.; AGUIAR, M. C. C. Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 33, p. 7-28, 2011.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 35-42, jan./jun. 2011.

FIGUEIREDO, R. V.; BONETTI, L. W.; POULIN, J-R. Da epistemologia clássica da educação à inclusão escolar: desafios e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 959-977, 2017.

FRANCO, M. L.P.B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2005.

FRANCO, R. M. S.; GOMES, C. Educação Inclusiva para além da Educação Especial: uma revisão parcial das produções nacionais. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 37, n. 113, p. 194-207, 2020.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

LIMA, P. A. *Educação Inclusiva e Igualdade Social*. São Paulo: Avercamp, 2006.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. 4. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 109-131, ago/dez, 2009.

MARCHESAN, A.; CARPENEDO, R. F. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. *Revista Trama*, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 40, p. 45-55, 2021.

MARTINS, L. A. R.; et al. *Inclusão: compartilhando saberes*. 3. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

MELLINI, C. K.; OVIGLI, D. F. B. Identidade docente: percepções de professores de biologia iniciantes. *Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 22, p. 1-22. 2020.

NOGUEIRA, M. L. M. *et al.* O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del Rei, v. 12, n. 2, maio-ago. 2017.

NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. 2. ed., Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995.

ORRÚ, S. E. *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo ensinar e aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PEREIRA, C. A. R.; GUIMARÃES, S. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Rio Grande, v. 25, n. 4, p. 571-586, 2019.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

RÉSES, E. S. Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica. *SER Social*, Brasília, v. 14, n. 31, p. 419-452, jul./dez. 2012.

RIBEIRO, G. R. P. S; AMATO, C. A. H. Análise da utilização do Desenho Universal para a Aprendizagem. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, jul./dez. 2018.

RODRIGUES, D., LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011.

STAINBACK S.; STAINBACK W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. Conclusions and Recommendations. *In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION, 48th, 2008. Final Report*. Geneve: UNESCO, 2008. p. 18. Disponível em: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/ICE\\_FINAL\\_R](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_R)

EPORT\_eng.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. *In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES*, 9., 2007, Águas de Lindóia, SP. *A formação docente na perspectiva da inclusão: comunicação científica*. São Paulo: UNESP, 2007. p. 2-8. Disponível em: <https://www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

## **SOBRE AS AUTORAS**

*Cinara Aline de Freitas* é graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro; Pós-graduada em Neuropedagogia e Psicanálise com Ênfase em Educação Especial; em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Coaching cognitivo-comportamental. Atua como Analista de Gestão Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba-MG e é membro do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Formação de Professores - GPEFORM/UFTM.

E-mail: [cinaraaline33@gmail.com](mailto:cinaraaline33@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1090-9261>

*Helena de Ornellas Sivieri-Pereira* é professora associada da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Graduada em Psicologia. Possui doutorado em Psicologia pela FFCLRP-USP e mestrado em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Possui pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e pela Universidade do Minho - Portugal. Pesquisa e publica nas áreas de psicologia escolar/educacional, dificuldades de escolarização e queixa escolar, formação de professores, autoconhecimento e identidade docente. Possui experiência na clínica psicológica de crianças e adolescentes e saúde pública.

E-mail: [helena.pereira@uftm.edu.br](mailto:helena.pereira@uftm.edu.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3694-2705>

*Recebido em 01 de agosto de 2023  
Publicado em 16 de dezembro de 2023*