A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE O PRIMEIRO ANO DE CARREIRA

Priscila Nataly Oliveira Rigonato, Klinger Teodoro Ciríaco

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Curso de Pedagogia, Naviraí, MS. E-mail: priscila_rigonato@hotmail.com

RESUMO

O trabalho apresenta considerações sobre uma pesquisa em que se busca compreender a constituição do ser professora no campo da Educação Especial a partir de narrativas de uma docente principiante. Nesse sentido, recorre-se a um referencial teórico que aborda a formação de professores na perspectiva da inclusão, bem como os desafios decorrentes da fase de entrada na carreira. O eixo metodológico tem caráter qualitativo de cunho descritivo-analítico e foram utilizados dados obtidos por meio de um roteiro de narrativa em que as vivências da prática pedagógica em relação ao contexto da inclusão são discutidas. Os resultados indicam a necessidade uma formação na perspectiva do trabalho com a realidade dos alunos que possuem alguma necessidade educativa especial, uma vez que os sentimentos decorrentes do início da docência podem se constituir como meio de reflexão para um modelo formativo que contemple esse segmento de atuação do profissional da educação.

Palavras-chave: Formação Inicial; Início da docência; Educação especial.

THE CONSTITUTION BE PROFESSOR IN SPECIAL EDUCATION DURING THE FIRST YEAR CAREER

ABSTRACT

This paper presents considerations about a research in which we have sought to understand the constitution of being a female teacher in the field of Special Education based on the accounts of a beginning teacher. Thus, we have recurred to a theoretical framework that deals with teacher education in the perspective of inclusion, as well as the challenges arising from the moment one starts their career. The methodological toolkit has a qualitative nature with a descriptive/analytical approach. Data were collect by means of a script of narration in which the experiences of pedagogical practice in relation to the context of inclusion are discussed. The results indicate the need for basic training in the perspective of how a professional will handle the reality of students who have some kind of special educational need, since the feelings that emerge in the start of a career may become a means of reflection for a formative model which includes this segment of professional education workers.

Keywords: Basic training; Start of Teaching; Special Education.

INTRODUÇÃO

O propósito do artigo reside em, primeiramente, conhecer os sentimentos característicos da etapa de iniciação profissional no campo da Educação Especial e, posteriormente, identificar os elementos constitutivos da prática pedagógica nesse espaço de atuação.

O interesse sobre o assunto surgiu em decorrência da participação efetiva nas discussões e reflexões do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Início da Docência e Ensino de Matemática (GEPIDEM/CNPq) vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus de Naviraí, bem como também tendo em vista o término de formação inicial no curso de Pedagogia da primeira autora deste texto.

Por esse motivo, como o momento de entrada na carreira docente estava próximo, dúvidas começaram a compor a constituição da pesquisa que será apresentada:

- Como o docente novato é acolhido no ambiente de trabalho (escola)?
- Quais são as dificuldades enfrentadas com o ingresso na carreira?
- Em específico, na Educação Especial, quais os limites e as possibilidades de atuação nos primeiros anos da docência?

Outro ponto que contribuiu para a elaboração de um estudo exploratório acerca da temática foi a constatação de que, durante a

formação na licenciatura em Pedagogia, o período destinado ao conhecimento histórico, teórico e metodológico de atuação com a inclusão foi relativamente pouco, pois a disciplina de Educação Especial teve uma carga horária de 68 horas.

Tal situação nos leva a acreditar que a formação inicial de professores para atuação nesse contexto apresenta-se aligeirada e fragmentada, conforme advoga Tedesco (1998).

O problema de pesquisa que mobilizou a produção do trabalho refere-se à possibilidade de conhecer como uma professora iniciante se desenvolve profissionalmente em um campo de atuação em que ainda está aprendendo (na prática) o exercício da carreira. Para tal, a narrativa autobiográfica foi o eixo metodológico da coleta de dados por defendermos o posicionamento de que ao narrar um fato o sujeito promove "[...] auto-escuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si [...]" (SOUZA, 2004, p. 72).

A utilização da narrativa autobiográfica oportuniza rememorar episódios de constituição da prática pedagógica com significado e de forma contextualizada, uma vez que o ato de narrar implica refletir sobre o processo tanto de formação quanto de desenvolvimento na profissão docente.

Com o trabalho na perspectiva da narrativa e uma professora iniciante na Educação Especial temos a intenção de "[...] poder revisitar um tempo passado de nossas vidas e, ao recontá-lo, potencializar novos significados do nosso presente [...]" (FREITAS; GALVÃO, 2007, p. 221), bem como perspectivar a construção do início da carreira docente num processo permanente de reflexão.

O referencial teórico adotado refere-se a estudos sobre processos de aprendizagem da docência, envolvendo três aspectos importantes para a compreensão do tema: **a)** ingresso na carreira do magistério e os desafios postos ao trabalho pedagógico; **b)** formação de professores na perspectiva da inclusão e; **c)** a possibilidade formativa/reflexiva das narrativas como elemento estruturante da metodologia de pesquisa.

Pesquisadores como Marcelo García (1999), Huberman (1995) e Tardif (2002) consideram o início da carreira como o período potencialmente problemático, tendo em vista as implicações que essa fase apresenta para o futuro profissional do professor novato em termos de autoconfiança, experiência e de identidade profissional.

Assim, compreender o que levou uma professora iniciante ao trabalho com a Educação Especial e descrever sua trajetória acadêmico/profissional, pretende ser a contribuição desse estudo para a área de formação de professores.

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Antes de qualquer direção sobre a formação de professores na educação inclusiva, temos que percorrer sua história e trajetória até chegar aos dias de hoje.

No ano de 1986, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer nº 161/1986, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, oferecendo também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Com isso, as instituições privadas de Ensino Superior tiveram de se adaptar para oferecer essa formação ainda no fim dos anos 1980.

A maioria dos cursos de Pedagogia das instituições públicas manteve sua vocação de formar bacharéis com a complementação para a licenciatura. Nesse período, havia também a vigência dos currículos mínimos obrigatórios definidos pelo Conselho Federal de Educação para cada curso.

Com a publicação da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), alterações são propostas tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 1/2002) são promulgadas, e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo CNE. Mesmo com ajustes parciais propostos nessas diretrizes, verifica-se, nas licenciaturas dos professores especialistas, pouco espaço para a formação pedagógica.

Com a primeira Comissão de Especialistas do curso em 1999, a partir do ano de 2006, aprova-se a resolução CNE/CP nº 01/06 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Nesse momento, as habilitações foram extintas e o

curso assim ficou nominado “Licenciatura Plena em Pedagogia”, em vigor atualmente.

Após a aprovação desta resolução, a disciplina de Educação Especial passou a ser instituída nos currículos dos programas de formação de professores, especificamente, com olhares para os primeiros anos de escolarização.

O artigo nº 29 deste Decreto dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, nº 3.298/99, a determinação é quanto à oferta de serviços de apoio especializado, se necessário, por parte de escolas e instituições de educação profissional, de modo a atender as peculiaridades da pessoa portadora de deficiência. Dentre esses serviços inclui “I - adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo” (BRASIL, 1999).

Para realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar à escolarização, o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Nessa direção, é importante notar que a Educação Especial na perspectiva da inclusão se constitui com a ênfase em inserir todos os alunos com deficiência no ensino regular na tentativa de oportunizar espaços e tempos de aprendizagem a todos.

Contudo, essa realidade apresenta-se como um desafio não só para a formação inicial de professores como também para formação continuada, uma vez que é preciso compreender a inclusão escolar não apenas como uma forma de incluir, mas, sim, de garantir a permanência desses alunos no ensino regular. “Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática” (MENDES, 2004, p. 227).

Veltrone e Mendes (2007, p. 03) consideram que “[...] o sucesso da inclusão escolar vai depender, em grande medida, do trabalho pedagógico do professor da classe comum, pois este deve ser qualificado para responder as necessidades diferenciadas de seus alunos [...]”.

Sem dúvida, a formação inicial e continuada dos professores apresenta-se como um desafio no que diz respeito à inclusão escolar, pois é preciso um movimento que ressignifique as práticas de formação numa perspectiva da realidade escolar e, principalmente, que encontre sentido potencializador para as aprendizagens do aluno incluso no ensino regular.

> É defendido no discurso atual que as escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizações, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades (VELTRONE; MENDES, 2007, p 02).

Assim, é relevante pensar que a mudança no cenário da inclusão no ensino brasileiro foi o início de lutas e superações para a educação dos deficientes e sua trajetória merece ser apreciada, pois os professores que atuam nessa área realizam trabalho pedagógico importante para além das atividades cotidianas.

Glat e Pletsch (2009), em uma apreciação crítica sobre a formação de professores para a educação inclusiva, ao discutir a legislação, diretrizes políticas por meio de resultados de pesquisas brasileiras, apontam que estudos mais recentes têm reafirmado a necessidade da melhoria da formação de professores como condição essencial e premente para a promoção eficaz da inclusão de alunos com necessidades especiais em rede regular de ensino (GLAT, 2000; GLAT; NOGUEIRA, 2002; GLAT; FERREIRA; OLIVEIRA; SENNA, 2003).

Os resultados de pesquisas demonstram que, em âmbito nacional os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos especiais (GLAT; FERREIRA; OLIVEIRA; SENNA, 2003).

Cabe a ressalva de que a formação é um processo constante e que a construção da docência na Educação Especial/inclusiva tem, à primeira vista, elementos estruturantes pautados na formação obtida no curso de licenciatura em Pedagogia. Por essa razão, nesse estudo, optamos por trabalhar com narrativas de uma professora iniciante para compreender os

sentidos atribuídos à prática nesse espaço a partir do início da carreira docente.

De modo comum, acreditamos que muitas das dificuldades oriundas do trabalho pedagógico com a inclusão podem estar atreladas aos déficits formativos dos programas curriculares dos cursos de Pedagogia. Assim, o primeiro problema parece residir na pouca carga horária destinada para essa formação, em que tanto o referencial teórico de atuação docente quanto as práticas, no contexto da disciplina, são abordados de maneira aligeirada pelo pouco tempo, normalmente entre 68 e 85 horas/aulas.

Algumas das disciplinas que poderão ser adotas no Curso de Pedagogia sobre a temática são: Educação Especial; Necessidades Educacionais Educativas Especiais; Diversidade; Deficiência; Transtorno; Altas Habilidades, Superdotação; Deficiência; Inclusão e; Libras: Língua Brasileira de Sinais. Contudo, o perfil de formação para a inclusão escolar, normalmente, aborda, nos cursos de licenciaturas, a disciplina de LIBRAS e a Educação Especial em perspectivas distintas e que pouco se relacionam entre si (GATTI; BARRETO, 2009).

A formação de professores tem suas diversidades e variam de acordo com as regiões e a própria instituição formadora. Logo, é possível notarmos que os resultados da falta de experiências na inclusão, observáveis na estrutura curricular dos cursos de formação docente, interferem em outros fatores como, por exemplo, em políticas inclusivas.

Bueno (1999) faz a defesa de que o sentido da vivência da Educação Especial desde a formação inicial poderia contribuir também para o ensino regular, uma vez que o professor teria a oportunidade de compreender as formas de atuação nesse espaço, bem como identificar as características do ser professor no espaço da inclusão escolar.

Na visão do autor, o perfil formativo vigente poderá fazer como que o docente busque ainda na formação continuada ou em estudos parceria em relação aos conhecimentos e recursos a serem utilizados para auxiliar seus alunos.

Cabe ressaltarmos que quando o professor encontra desde o início da sua graduação experiências teórico/práticas relacionadas à Educação Especial na perspectiva da inclusão, ele terá uma maior possibilidade de construção da docência.

ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E O INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE

A formação de professores vem se tornando alvo de inúmeras pesquisas nos últimos anos e apresenta-se como campo de estudos fértil e em plena expansão. Nesse cenário, é importante compreendermos que:

> O tema formação de professores passou a ser destaque das principais conferências e seminários sobre educação no país, sobretudo a partir do final da década de 70 e início dos anos 80, quando estava em discussão em âmbito nacional a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 15-16).

Nono e Mizukami (2006) contribuem com esta discussão ao afirmarem que as preocupações que norteiam as pesquisas sobre formação de professores têm sido ampliadas. Contudo, as autoras ressaltam que esse crescimento não envolve apenas os cursos de formação inicial e as questões relativas aos futuros professores, mas engloba, também, temáticas relacionadas com os professores principiantes e os professores em exercício.

De modo comum, as pesquisas têm apontando que um dos principais problemas desta formação é articular a relação teoria e prática, bem como a constituição dos saberes da docência durante o curso de Licenciatura (PIMENTA, 1999; PIMENTA; LIMA, 2004).

Segundo Leite (2008), tais estudos demonstram que os professores não estão sendo formados e nem recebendo preparo suficiente no processo de formação inicial para enfrentar a realidade da profissão. Por essa razão, os problemas do início da docência se agravam ainda mais quando testadas as habilidade didático-pedagógica dos docentes novatos.

Tardif (2002, p. 11) considera a entrada na carreira como sendo "[...] um período realmente importante na história profissional do professor determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho [...]". Estudos sobre a iniciação profissional docente demonstram que a experiência dos primeiros anos parecem exercer influências na constituição dos saberes dos professores, como também se apresenta como

uma fase marcada por aprendizagens intensas (GABARDO; HOBOLD, 2012).

Para Cavaco (1993, p. 114), "[...] os primeiros anos parecem efetivamente deixar marcas profundas na maneira como se pratica a profissão [...]". Huberman (1995) referencia o contato inicial do professor com a escola e a sala de aula como um período de "choque de realidade", momento marcado por sentimentos de "sobrevivências" e "descobertas" com a docência. Para o autor esse choque relaciona-se com o:

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

O sentimento de descoberta traduz o entusiasmo do docente iniciante em situações de responsabilidades e é ele que permite "aguentar" a sobrevivência no contexto escolar (HUBERMAN, 1995).

No cenário do ingresso na docência, o ato de socializar-se na profissão é importante para o professor e permite com o que ele se sinta parte tanto da comunidade docente quanto da cultura educacional. Assim, aprender a ensinar implica relacionar-se com o outro em um ambiente de trabalho coletivo, haja vista a importância da escola no processo formativo dos novatos.

Marcelo García (1999) traz uma contribuição para a discussão da fase inicial na docência ao apontar que:

> […] o ajuste dos professores a sua nova profissão depende (…) das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente (p. 118).

Com relação a essa questão, Tardif (2002, p. 69) elucida:

> [...] tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo, quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

Os dois autores apontam o papel que a experiência prática parece exercer para o torna-se professor. Esse entendimento nos leva a pensar que a formação de professores precisa ser pensada numa perspectiva do desenvolvimento profissional, ou seja, estar situada na dimensão teórico-prática em uma constante relação e visão sobre a dinâmica do trabalho na escola.

A recomendação dessa visão formativa é constatada por Ciríaco (2014) ao trabalhar em sua tese de doutorado, ainda em construção, com um grupo e professores iniciantes num ambiente de colaboração. Os resultados parciais do estudo apontam para a necessidade da formação continuada, pois:

> [...] como os professores iniciantes já estão no espaço escolar, caberia, então, a formação continuada tentar instituir ambientes de colaboração e a prática do trabalho colaborativo dentro da escola na tentativa de romper com a cultura individualista presente nesse espaço [...] (CIRÍACO, 2014, p. 272).

Diante disso, percebe-se a importância do contato dos professores, ainda no curso de licenciatura, com o ambiente de trabalho futuro no sentido da socialização, conhecimento da

rotina, metodologias, formas de colaboração, como também tentativas de amenizar os problemas decorrentes do ingresso no magistério.

As pesquisas realizadas sobre o início da docência revelam que o primeiro problema apontado é a falta de políticas que assegurem a transição entre o estado de aluno para o de professor, questão essa que resulta no "choque cultural" (TARDIF, 2002) com a carreira escolhida e alguns dos impasses do rito de iniciação são: relação teoria e prática; planejamento e a falta de flexibilidade; a solidão e isolamento (LEQUERICA, 1983; CORSI, 2002; SILVEIRA; 2002; ROCHA, 2006).

A justificativa para essas dificuldades residem em fatores da forma de ingresso na profissão, como, por exemplo, o processo de convocação/contratação que prima pela experiência e certificações para conquistar um espaço de atuação na sala de aula. Assim, os docentes menos experientes acabam lotados em turmas consideradas mais "difíceis" e em escolas mais afastadas das áreas centrais dos municípios.

Por outras palavras, ele acabará enfrentando a realidade da profissão em contextos e situações de exercício complexas para a construção de sua identidade, com isso:

> O início da aprendizagem profissional da docência é avassalador. A professora é colocada de frente com tudo aquilo com que a escola não esta preparada para lidar, e o mecanismo sutil é este a professora sozinha, sem apoio: ela desiste ou, para ser aceita, incorpora o discurso da cultura escolar da exclusão – 'não adianta fazer nada', sempre foi assim. Aparentemente a cultura escolar só percebe essas duas possibilidades (SILVEIRA, 2002, p.116-7).

Dadas as reflexões acima, podemos perceber que o sentimento de conformar-se com o que é proposto para buscar aceitação e não ser julgado pelos demais colegas como "diferente" e nem inovar para chamar atenção são características recorrentes na futura prática do professor iniciante.

Isso, sem dúvida, causa-lhe um confronto entre os ideais construindo ao longo da formação inicial e a constatação óbvia da realidade da inserção na docência, o que para Roldão (2011) diz respeito à incompatibilidade entre a cultura de formação e a cultura escolar.

É possível afirmarmos, a partir da discussão estabelecida nessa seção do texto, que são múltiplos os problemas vivenciados pelos professores novatos e que a realidade da profissão aponta a necessidade de uma formação em contexto que seja situação na dimensão teórico-prática no sentido de possibilitar um desenvolvimento na carreira.

Em suma, os autores demonstram que a formação docente precisa ser permanente e acompanhar o ciclo de vida profissional no sentido de garantir uma autonomia docente. Para tanto, o professor precisa especializar-se e adquirir competências didático-pedagógicas na dimensão do conhecimento pedagógico, curricular e específico do conteúdo da matéria de ensino, conforme destaca Shulman (1986).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento dessa pesquisa recorremos à abordagem da pesquisa qualitativa em educação por se tratar de uma metodologia que permite o contato direto do pesquisador com o ambiente investigado, bem como dá a oportunidade de trabalhar com dados mais descritivos da situação observada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Esteban (2010) descreve que os estudos qualitativos são ricos e indicam que a análise dos dados empíricos são mais detalhadas e próximas da realidade quando podem ser discutidas a partir de um referencial de pesquisa que dialogue com questões sócio-educacionais.

Para a autora:

> A definição (desenho) de uma pesquisa qualitativa exige que o pesquisador se posicione e adote uma série de decisões não só durante a elaboração do projeto de pesquisa e no início do processo de investigação, mas também durante a finalização do estudo (ESTEBAN, 2010, p. 141).

Nesse sentido, para atingir os objetivos propostos durante a coleta de dados, buscamos constituir um referencial teórico-metodológico que permitisse dialogar com autores sobre a formação de professores na perspectiva da

inclusão, bem como que retratassem desafios do começo da carreira docente nesse cenário.

Assim, temos como objetivo geral conhecer e descrever a trajetória de formação e constituição da docência na Educação Especial a partir de narrativas de uma professora novata. Para tanto, realizamos um mapeamento a partir de dados da Gerência Municipal de Educação (GEMED) de Naviraí/MS em que identificamos uma colaboradora que estava em início de carreira atuando na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais APAE no presente ano letivo (2015).

Galvão (2005) considera importante distinguir o fenômeno que ocorre na ou durante a aula, por exemplo, como a história, e a forma com que essa história é relatada, que pode ser através de narrativas. O fato de os professores contarem suas histórias conduz às reflexões e trocas de experiências importantes para a constituição e para o desenvolvimento profissional docente.

Suárez e Dávila (2004) situam a pesquisa narrativa como um importante parâmetro no que se refere às potencialidades engendradas no âmbito da formação quando voltada à construção de uma teoria pessoal sinergicamente a uma teoria profissional, ambas inseridas no contexto histórico.

Nesse sentido, Connelly e Clandinin (1995) afirmam que ao trabalhar com narrativas:

> O que vamos descobrindo, porém, ao longo do processo, é que as narrativas não são meras descrições da realidade, elas são, especialmente, produtoras de conhecimentos que, ao mesmo tempo que se fazem veículos, constroem os condutores. Dizem que a razão principal do uso das narrativas na pesquisa em Educação é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivem vidas contadas... Por isso, o estudo das narrativas são o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo (p. 11).

Através da narrativa o pesquisador tem uma reflexão maior e compreensão das experiências podendo ressaltar os pontos mais relevantes da fala.

Os dados foram coletados a partir de um roteiro de entrevista narrativa com o foco em compreender os problemas decorrentes da prática pedagógica, as estratégias de ensino adotadas, modos de superação das dificuldades, como também caracterizar a formação para atuação na inclusão.

Por fim, transcrevemos e analisamos as informações obtidas na perspectiva de responder as questões inicialmente apresentadas na introdução.

Caracterização da professora colaboradora

A professora que contribuiu por meio de suas narrativas sobre o início de sua docência tem 33 anos de idade e é formada em Letras por uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada do município de Naviraí/MS e será identificada nesse trabalho com o nome fictício de **Maria**.

Concluiu sua graduação em 2013 e atua há dois anos na APAE. Em seu primeiro ano de carreira, atuou como professora da turma do jardim II e, atualmente, no ano de 2015, trabalha com o atendimento ocupacional[1].

Além da formação mencionada, ela tem Pós-graduação em Educação Especial e Dificuldades de Ensino e Aprendizagem concluída no ano de 2014 e, em 2015, ingressou no curso de Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular da região.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Estudos demonstram que quando a figura do professor é posta em questão os métodos que utilizam a narrativa como forma de conhecer sua história de vida são relevantes para compreensão das razões de escolha pela carreira docente, bem como da constituição da prática pedagógica (SOUZA, 2004; FREITAS; GALVÃO, 2007).

Nesse contexto, no caso pesquisado, a professora iniciante mencionou que a opção pela docência deu-se em decorrência de maiores oportunidades de inserção no mercado de trabalho e pelo fato de ter concluído seus estudos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), como também por experiências positivas em relação à profissão docente. Com isso, após seu ingresso no curso de licenciatura, inicialmente

[1] Atendimento Ocupacional é o trabalho voltado aos jovens e adultos com tipo de deficiências diferentes e dificuldade de aprendizagem e a maioria dos alunos atendidos tem a mentalidade cognitiva de uma criança diferente da sua idade atual.

em Letras e, posteriormente em Pedagogia, ela destaca o quanto seu contato com os alunos durante o estágio foram decisivas para a identificação com a área, conforme podemos verificar em seu relato: "[...] *eu fui gostando de saber que as pessoas te procuram por que esperam de você como professora o educar e ensinar."*

O sentimento demonstrado nesse momento de encontro profissional da professora iniciante pode ser considerado um ato de confirmação de sua escolha em conjunto com a experiência de estar em contato com os alunos desde a graduação, uma vez que ela ainda destacou na entrevista sentir-se satisfeita em constatar que transmite o conhecimento para seus alunos.

Quando indagada sobre as primeiras impressões da realidade escolar após sua inserção na carreira no contexto da Educação Especial, **Maria** revelou sentir-se assustada e que o desespero foi maior quando percebeu que não possuía o conhecimento de todos os aspectos dos alunos e de suas deficiências. Isso fica mais evidente em sua fala:

> *[...] uma experiência totalmente diferente do que eu esperava por que não tinha esse conhecimento (...) aí quando eu cheguei assim fiquei assustada. (...) eu chegava em casa chorava desabava "por que meu Deus?…"será que eu vou dar conta? Será que é isso mesmo? Mas, depois foi muito gratificante assim hoje eu sei o quanto eles me respeitam o quanto eles tem amor por mim.*

Os questionamentos presentes na afirmação de **Maria** são característicos da fase de indução/iniciação à docência, haja vista que, como vimos anteriormente, o docente novato chega à escola muitas vezes sem ter um real conhecimento de suas atribuições e isso gera o "choque de realidade" (VEENMAN, 1984), sentimento decorrente da sensação de pôr-se à prova e do questionar-se sobre a certeza da escolha profissional.

Nesse sentido, é comum professores iniciantes sentirem-se preocupados com a nova responsabilidade que está por vir, pois o momento da entrada na carreira é uma fase transitória do estado de aluno para o de professor. É a partir da reflexão e dos momentos de dificuldades iniciais que o docente percebe que todo começo é difícil e, como afirma Mariano (2005) nem sempre sabemos o que nos espera no caminho que começamos a percorrer. **Maria** hoje, após 2 anos de atuação na Educação Especial, começou a perceber que é respeitada e que ser professora é gratificante.

Para Veenman (1984) o choque de realidade, também presente no discurso da professora colaboradora de nosso estudo, refere-se ao descompasso existente entre o conteúdo veiculado pelos cursos de formação inicial e a realidade vivenciada na escola nos primeiros anos de carreira.

Como vimos, deixar a cargo apenas do curso de licenciatura desenvolver os respectivos saberes para o exercício da docência é algo complexo, pois o contexto de trabalho nem sempre é o ponto de partida para as agências formadoras de professores. Desse modo, a escola pode desempenhar um papel importante na formação do professor iniciante desde que consiga colaborar para o desenvolvimento de suas ações a partir da socialização desse profissional recém-formado.

Assim, perguntamos à **Maria** sobre como foi recebida na instituição de Educação Especial pelos demais colegas de trabalho:

> *(...) os professores que já tinham trabalhado com a turma me passaram planejamento para que eu pudesse ver, pois até então como que era o planejamento de aula, por que nem o planejamento de aula eu conhecia, então assim, fui bem recebida nesse ponto por que todos me ajudaram, tanto professores, coordenador, diretor. Ajudaram e eu sou muito agradecida.*

Para além da compreensão da formação e das dificuldades iniciais na carreira docente, é preciso que tenhamos como objetivo conhecer o processo de socialização do professor novato. Isso se faz relevante na medida que podemos encontrar pontos de apoio à promoção e permanência na profissão dentro do próprio ambiente de trabalho a partir da colaboração entre os docentes experientes e aqueles que estão começando a ensinar. Com isso, a

professora afirma a importância do auxílio da escola para seu desenvolvimento profissional quando sinaliza o quanto a ajuda dos demais professores foi primordial para a compreensão do planejamento do trabalho com as crianças que possuem alguma deficiência.

Com relação às dificuldades nesses primeiros anos de profissão na Educação Especial, ela esclarece que são os materiais pedagógicos a serem utilizados e que quando há atividades mais elaboradas, ela acaba retirando do seu próprio salário para desenvolvê-las, pela falta de recurso financeiro na instituição filantrópica em que trabalha, como descrito em sua narrativa:

> *(...) a gente não tem um suporte para trabalhar com a Educação Especial, então quando vou faz o meu planejamento (...) e tenho que buscar como trabalhar (...) material que nós não temos, acho que a dificuldade mesmo é em sala de aula e é mais nos recursos.*

Maria expõe que a falta de recurso pedagógico é um dado recorrente em sua prática com a inclusão e que esse é um elemento que dificulta sua atuação no início da docência. Contudo, chamamos atenção para o fato de que numa perspectiva de trabalho pedagógico com a Educação Especial a questão afetiva também é importante, pois a "[...] situação da educação escolar inclusiva não se limita ao aspecto didático-pedagógico. A inclusão escolar é também socioafetiva" (BRASIL, 2012, p. 03).

Não estamos defendendo o posicionamento de que os recursos pedagógicos não são importantes, mas, sim que, muito além da dimensão do ensino propriamente dito, é função também da Educação Especial na perspectiva da inclusão trabalhar os aspectos da interação social dos alunos, ou seja, mesmo em um contexto fragilizado é possível desenvolver uma proposta de trabalho que atenda às necessidades especiais. Contudo, como **Maria** é professora novata a implementação e idealizações dessas novas abordagens precisa partir do ambiente escolar que pode contribuir com a formação e prática desta professora.

Outro ponto importante e que agrava ainda mais as dificuldades de trabalho nos primeiros anos da docência reside ainda na questão da formação inicial para essa realidade. Por outras palavras, as experiências teórico-metodológicas com a inclusão podem ou não favorecer a fase de iniciação. No caso desse estudo, as disciplinas responsáveis pela abordagem desses aspectos na formação inicial da professora no curso de Pedagogia apresentaram-se desarticuladas, fragmentando os conhecimentos teóricos e práticos para a atuação nesse espaço. Essa realidade fez com que Maria não recordasse, no momento da entrevista, dos momentos dessa formação nos cursos de licenciaturas, o que a fez procurar um aprimoramento em estudos de Pós-Graduação *Lato Senso* em Educação Especial e Dificuldades de Aprendizagem:

> *(...) na pós-graduação foi onde que eu tive um pouco mais de conhecimento, onde surgiram às disciplinas nas aulas da pós, e tudo que o professor falava foi aonde que fui assimilando com meus alunos, cada gesto das aulas que ele fazia: "olha o aluno autista ele tem esse movimento". Então, até esse momento eu não conhecia, nossa é igualzinho ao que meu aluno faz, então, foi assim nas aulas da pós - graduação foi aonde que eu consegui aprender (...).*

A partir dessa afirmação, pode-se pensar que a formação docente ofertada em nível inicial não é suficiente e que a mesma se apresenta, em termos curriculares, um pouco distante da realidade em que o futuro professor irá se inserir. Nesse contexto, embora exista formação docente para lidar com as diferenças existentes na escola, nem sempre há mudança na prática pedagógica do professor e a escola permanece igual, como afirma Imbernón (2010).

É preciso a criação de um movimento de formação permanente dos professores que leve em consideração o contexto do trabalho docente: a escola. É preciso pensar uma formação continuada para os docentes iniciantes em exercício que prime pelo aprimoramento das práticas inclusivas para que tenham uma real dimensão da organização do trabalho pedagógico, uma vez que o fato de não relacionar teoria e prática no processo das ações pedagógicas pode levar o principiante a supervalorizar a ação sem uma reflexão.

Esse dado fica evidente na fala de **Maria** quando, ao ser questionado sobre as contribuições do conhecimento teórico para sua atuação, não reconhece elementos da teoria como sendo importantes para a prática. Para a professora é "*através do trabalho que você vai fazendo com o aluno é que você vai ver o que contribuiu, realmente deu certo (...). Tudo contribui quando você aprende com o contexto escolar*". Temos em sua afirmação uma valorização do conhecimento prático em detrimento da teoria, o que revela indícios de um processo de formação inicial que não propiciou momentos de articulação e integração entre os dois.

O sentido da experiência pedagógica para o professor iniciante foi destacado por Marcelo García (2010, p. 13) como sendo um dado frequente na constituição de sua identidade, pois segundo o autor a "[...] forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular, inevitavelmente, afeta a forma como depois ensinamos." Logo, como **Maria** não teve acesso a conhecimentos teóricos consistentes em sua formação inicial, o modo como conheceu a Educação Especial e a área da Inclusão Escolar foi a partir da prática, ou seja, isso justifica, sem dúvidas, a importância atribuída por ela ao conhecimento prático de suas ações e isso faz com que ela ensine sem uma maior reflexão sobre os objetivos dos métodos utilizados com seus alunos.

Em outro instante da entrevista ela nos apresentou uma segunda afirmação que demonstra e reforça o sentido da experiência em sua atuação nesse início da carreira "*(...) eles* [se referindo aos alunos] *acabam construindo e criando suas atividades. Também utilizo muito os recursos visuais*[2] *e trabalho a oralidade e o contato individual e trabalhar em equipe com cada aluno auxiliando nas atividades".* Essas características constituintes da prática da professora foram mencionadas com base em seu discurso e isso não nos permite afirmar como esse trabalho é de fato realizado.

Em relação à sua forma de planejamento, em seu discurso, a docente esclarece que não faz distinção entre as atividades realizadas independente da diferença de idade dos alunos. Identificamos em sua narrativa que a ludicidade, ao que tudo indica, parece ser o recurso pedagógico mais utilizado:

> *(...) então é mais para o lúdico as atividades, mais prática por que só falar, falar, então, eles têm que tocar, eles têm que sentir, aí eu tenho que tá* [presente], *tem aquele que faz sozinho, mais tem aquele que tem que sentar do ladinho 'olha vamos fazer' (...).*

Uma perspectiva de planejamento como processo contínuo, no caso da Educação Especial, é preciso levar em consideração as particularidades de cada deficiência. Isso nos direciona para a necessidade de pensar atividades e recursos diferenciados tanto para a faixa etária dos alunos quanto para atender as especificidades de suas limitações num sentido de ampliação da aprendizagem de forma global.

Sem dúvida, esse pressuposto básico para o trabalho com a inclusão não foi levado em consideração por essa professora iniciante e isso se apresenta como um fator agravante na aprendizagem de seus alunos. Mas, com os sérios problemas identificados em sua prática e formação, um trabalho que atenda as recomendações da Educação Especial fica impossibilitado no contexto em que essa pesquisa foi subsidiada.

Mantoan (2006) considera que é importante que as escolas especiais compreendam que seu papel é o de complementar as ações da escola regular. Para a autora as escolas especiais, como a que **Maria** leciona, destinam-se a uma perspectiva de trabalho diferenciada, mas "[...] que garante e possibilita ao aluno com deficiência a aprendizagem desses conteúdos quando incluídos nas turmas comuns [...]" (MANTOAN, 2006, p. 26), o que não apresentou em nenhum momento como sendo uma compreensão da professora iniciante e isso aponta para o grau de complexidade em que a construção da docência na Educação Especial vem ocorrendo no interior das regiões de nosso país.

Os dados descritos e dialogados a partir da narrativa da professora novata de nosso estudo apresentaram-se de modo inconsistentes e, muitas vezes, confusos, ora em relação à compreensão do trabalho nesse campo, ora sobre as atividades destinadas às crianças matriculadas na APAE de Naviraí/MS.

[2] Maria relatou que utiliza um banner em aulas de Matemática com a sequência numérica, contudo, ficou evidente que esse tipo de exploração não oportuniza processos de aprendizagem significativa para seus alunos, razão essa que nos leva a duvidar da metodologia de trabalho.

> Falta às escolas especiais e às instituições para pessoas com deficiência a compreensão do papel formador da escola comum que jamais será exercido em um meio educacional segregado, assim como lhes falta a consciência de que as escolas especiais se descaracterizam, perderam sua identidade, bem como os profissionais que nelas lecionam, particularmente os que são professores especializados (MANTOAN, 2006, p. 26).

Por fim, ficou claro com essa experiência de estudo que, como descreve Mantoan (2006), existe uma confusão do que é escola especial e isso acabou dificultando a compreensão do significado do atendimento para os alunos com deficiência. "Se a escola é especial, parece coerente que ela não seja comum, mas o que ocorre é que elas acabam sendo nem uma coisa nem outra" (MANTOAN, 2006, p. 26).

É entendendo que uma formação inicial mais detalhada e centrada no processo de trabalho no espaço da Educação Especial seja o caminho para construir bases de iniciação profissional sem equívocos tão sérios presentes na prática que defendemos o posicionamento de cursos de licenciatura específicos para atuação nesse espaço, tal como ocorre na experiência da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que oferta a Pedagogia com habilitação em Educação Especial.

Em suma, a existência ou o reavivamento dessa modalidade de licenciatura poderia construir de forma significativa para a atuação do futuro professor que atuará no campo da inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta experiência de pesquisa, possibilitou compreender características da constituição da prática pedagógica na Educação Especial de uma professora iniciante a partir de suas narrativas e experiências. A partir dos dados coletados, tivemos a oportunidade de conhecer e descrever a trajetória de formação e constituição da docência em que identificamos problemas sérios no discurso sobre sua prática pedagógica.

Com isso, acabamos constatando que os processos de ensino adotados pela professora **Maria** ganham um sentido mais prático e não incorporam elementos importantes das recomendações da inclusão escolar, dado característico das fragilidades da formação inicial na falta de algumas disciplinas essenciais para a discussão teórico-metodológica da atuação com a inclusão escolar.

Identificamos ainda que as maiores dificuldades da professora centram-se na falta de recursos utilizados em sala de aula e o quanto a indisponibilidade dos materiais parece atrapalhar seu planejamento.

Em relação às primeiras vivências no espaço da instituição escolar, foi possível verificar que a falta de elementos teóricos dos cursos de formação em que a professora principiante é egressa resultou no agravamento das dificuldades em lidar com as deficiências dos alunos, como também na supervalorização da prática escolar.

Assim, um ponto de apoio à prática foi a troca de experiências com outros profissionais que atuavam na mesma instituição em que ela começou a aprender a desenvolver o planejamento e suas especificidades. Acreditamos que essa interação é importante, contudo, esse momento precisa ser subsidiado com base no aprofundamento das especificidades do trabalho pedagógico na Educação Especial e na compreensão da dinâmica em que a docência é construída nesse espaço, ou seja, nas características que o diferem da escola de ensino regular para que os professores possam contribuir com a aprendizagem de seus alunos.

A partir da análise do processo formativo inicial da professora percebemos que muitas dificuldades poderiam apresentar-se de forma menos intensa no início de carreira se fossem discutidas e apresentadas no decorrer do curso de licenciatura. Nesse sentido, observamos que Maria está tentando aprender o ofício da docência na Educação Especial experimentando caminhos que, na maioria das vezes, apresentam-se de forma contraditória ao que entendemos como uma prática que auxilie na superação das limitações dos alunos.

O contato com o trabalho de campo explorado nesse artigo fez-nos pensar em uma possível solução para o processo de formação dos professores para a Educação Especial, sendo este a oportunidade dos acadêmicos cursarem ou

uma Pedagogia específica para essa atuação, como também a necessidade de oferta de núcleos de aprofundamentos de estudos nesse segmento, uma vez que as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) prevê essa demanda no momento da organização curricular dos projetos dos cursos.

Nesta pesquisa foi essencial conhecer os estudos sobre o início da docência e suas principais referências e o quanto é importante a formação inicial e continuada para o aprimoramento da identidade do professor. Logo, findamos esse momento com um desejo de aprofundarmos na temática em estudos futuros, buscando compreender a partir da observação participante como os professores na fase de entrada na carreira constituem seus saberes, no que se refere ao trabalho com a Educação Especial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Brasília: Presidência da República, 1999.

_____. **Plano Nacional de Educação Especial (PNEE). Lei 10.172/01**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2015.

_____. Secretaria de Educação Especial. Portal de ajudas técnicas para educação. **Equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados.** Brasília: MEC: SEESP, 2002. Fasc. 1.56p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Portal MEC. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 1996.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.3, n.5, p.7-25, 1999. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&id=67:criancas-com-necessidades-educativas-especiais-politica-educacional-e-a-formacao-de-professores-generalistas-ou-especialistas&Itemid=16>. Acesso em: 30 abr. 2015.

CAVACO, M.H. **Ser professor em Portugal**. Lisboa: Teorema, 1993.

CIRÍACO, K. T. **Desenvolvimento profissional de professoras iniciantes:** a aprendizagem colaborativa da docência em Matemática. 2014. Relatório de Qualificação de Tese (Doutorado em Educação) - FCT/UNESP.

CORSI, A. M. **O início da construção da profissão docente:** analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, J. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Laertes, 1995.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREITAS, D.; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**, v.12, p. 219-233, 2007. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/648/430, Acesso em: 30 jan. 2015.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In. RODRIGUES, D. **Inclusão e educação:** doze olhares sobre educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo UNIESP. 2000.

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. S. O processo de socialização profissional dos professores do ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16. Anais... Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1524c.pdf.> Acesso em: 10 fev. 2015.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v.11, n.2, p.327-345, 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

GALVÃO FILHO, T. A; MIRANDA, T. G. (orgs.) **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores:** aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GLAT, R. et al. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil.** Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em: nov. 2014.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

GLAT, R; PLETSCH, M D. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, UFMA. 2009. maio/ago v.22, n.34, p.139-154. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/268/128>. Acesso em: 03 fev. 2015.

GLAT, R. et al. Formação de professores na Educação Inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13. **Anais...** Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Ed., 1995. n.4.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. POA: Artmed, 2010.

LEITE, Y. U. F. Como, onde e quando se formam os professores? In: Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos, 2. **Anais...** Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

LEQUERICA, M.A.O. **A formação e a prática de professores de primeira à quarta série do 1º grau iniciantes do exercício docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1983.

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

MANTOAN, M. T. E (org.). **Inclusão escolar:** pontos e contra pontos. São Paulo: Summs, 2006.

MARIANO, A. L. S. A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29. **Anais...** 2005. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT08-2119--Int.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2015.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente Form. Doc**., Belo Horizonte, v.02, n.03, p.11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 28 jun. 20015.

MAZZOTTA, M. J.S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial:** temas básicos de educação e ensino. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1993.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Rev. Bras. Est. Pedag**., Brasília, v.87, n.217, p.382-400, set./dez. 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/24/26>. Acesso em: 20 jan. 2015.

MENDES, E. G. Construindo um "lócus" de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G. et al. **Temas em educação especial:** avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.

PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

ROCHA, G. A. E agora... cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. In: LIMA, E. F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro, 2006. p. 67-76.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In: _____. (Ed.). **Investigação em Educação Inclusiva.** Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, 2007. p. 45. v. II.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. **Educ. rev. [online].** 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/04.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2015.

ROLDÃO, M. C. A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. São Paulo: ArtMed, 2001. p. 115-134.

SILVEIRA, M. F. L. **Trabalhando pelo sucesso escolar:** as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si:** narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Bahia - BA.

SUÁREZ, D. O. L; DÁVILA, P. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes. Nodos y Nudos. **Revista de la Red de Cualificación de Educadores**, Bogotá, v.2, n.17, p.16-31, 2004.

SHULMAN, L. **Those who understand:** knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v.15, n.2, 1986. http://dx.doi.org/10.3102/0013189X015002004

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo:** educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Tradução de Otacílio Nunes São Paulo: Ática, 1998.

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. **Anais...** São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>. Acesso em: 20 maio 2011.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. http://dx.doi.org/10.3102/00346543054002143

Recebido para publicação em 01/08/2015
Revisado em 02/04/2016
Aceito em 07/06/2016